

MARLY APARECIDA FRANZÃO BURGER

**BURNOUT E TRABALHO UNIVERSITÁRIO
PRODUTIVO**

**PUC-CAMPINAS
2003**

MARLY APARECIDA FRANZÃO BURGER

**BURNOUT E TRABALHO UNIVERSITÁRIO
PRODUTIVO**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Escolar ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Pfromm Netto

**PUC-CAMPINAS
2003**

MARLY APARECIDA FRANZÃO BURGER

**BURNOUT E TRABALHO UNIVERSITÁRIO
PRODUTIVO**

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTE E ORIENTADOR PROF. DR. SAMUEL PFROMM NETTO

Profa. Dra. Josiane M. Freitas Tonelotto

Profa. Dra. Dayse Maria Motta Borges

Campinas, 13 de Junho de 2003.

DEDICATÓRIA

Ao Afonso, meu modelo
Ao Bruno, meu apoio
Ao Venezuela, meu amigo
Ao Rodrigo e Eric, meus filhos
Ao Carlos, meu marido.

AGRADECIMENTOS

PROF.DR. SAMUEL PFROMM NETTO,
SUA COMPETÊNCIA E PACIÊNCIA DERAM-ME A RETAGUARDA NECESSÁRIA À REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO, INSPIRANDO-ME E ACALMANDO-ME NOS MOMENTOS MAIS TENSOS DESTA CAMINHADA.

À PROF. DRA RAQUEL LOPES GUZZO,
MINHA PROFUNDA GRATIDÃO PELAS HORAS DE DISCUSSÃO QUE ME APONTARAM OS CAMINHOS PARA CHEGAR ATÉ AQUI.

À PROF. DRA GERALDINA PORTO WITTER,
PELO ESTÍMULO, PELAS IMPORTANTES OPINIÕES, E PRINCIPALMENTE, PELA ORIENTAÇÃO AO TRABALHO DE PESQUISA CIENTÍFICA.

À PROF. DRA. SOLANGE M. WESCHLER,
CUJOS ENSINAMENTOS PERMITIRAM A ELABORAÇÃO DE UM DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.

À PROF. DRA. MARIA HELENA MOURÃO,
PELO CARINHO, COMPREENSÃO, PALAVRAS DOCES E TRANQUILIDADE TRANSMITIDAS NOS MOMENTOS DA MAIS TEMÍVEL ANGÚSTIA.

À NEUZINHA, MINHA DIRETORA E AMIGA,
POR TER PERMITIDO E AUXILIADO PARA QUE ESTE TRABALHO PUDESSE ACONTECER EM NOSSA ESCOLA, PERMITINDO QUE TUDO OCORRESSE DA MELHOR MANEIRA POSSÍVEL.

À ANA MARIA,
POR, PRATICAMENTE, “SECRETARIAR” A MINHA IMPACIÊNCIA E ANSIEDADE COM SEUS BONS MODOS E SUA EFICÁCIA.

À LUCIANA,
PELO CARINHO, PRESTEZA, HABILIDADE, EFICIÊNCIA E EFICÁCIA COM QUE SE DISPÔS A FAZER AS CORREÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PROJETO DESTE TRABALHO.

AO PEDRO MÁRCIO,
POR TER SABIDO LER MINHAS TENSÕES E PERDOAR MINHA INTOLERÂNCIA, USANDO PARA ISSO, APENAS A SUA EXTREMA BONDADE E SEU GRANDIOSO CORAÇÃO.

À LIA MARA,
UM AGRADECIMENTO ESPECIAL, POIS FOI QUEM AJUDOU A ESTRUTURAR O PRIMEIRO PROJETO DESTE TRABALHO PARA QUE EU PUDESSE SER APROVADA NA ENTREVISTA DE SELEÇÃO DO MESTRADO.

ÀS MINHAS IRMÃS,
PELO INCENTIVO AFETIVO E PRINCIPALMENTE PELO APOIO CONCRETO NAS VIAGENS SEMANAIS.

À LILLY E AO JÚLIO CÉSAR,
POIS POR SEREM QUEM SÃO, SERVEM DE TERAPEUTAS DAS MINHAS ANSIEDADES.

AO VENEZUELA,
PELO AMOR À CIÊNCIA, PELO EXTREMO CONHECIMENTO QUE DENOTA TER DE SUA ÁREA DE ESTUDOS, MAS, PRINCIPALMENTE PELO RESPEITO E VALORIZAÇÃO DO SER HUMANO, POIS DOTOU MEU TRABALHO DA MESMA IMPORTÂNCIA QUE O SEU PRÓPRIO.

AO BRUNO, POR TER DADO CONTINUIDADE AO PROJETO DE SEU PAI E PELA CONFIANÇA EM MIM DEPOSITADA.

À MARIA AMÉLIA QUE ME AJUDOU A ENCONTRAR AS PALAVRAS CORRETAS, DO POJTO DE VISTA DA LÍNGUA PORTUGUESA, CONTRIBUINDO PARA QUE A EXPRESSÃO ESCRITA FOSSE FIEL AO PENSAMENTO.

A PATRÍCIA, DE QUEM NUNCA OUVÍ “NÃO” QUANDO PEDI AUXÍLIO, DESDE O INÍCIO DO MESTRADO ATÉ ESTE MOMENTO.

AO RODRIGO E ERIC,
COM QUEM APRENDO COTIDIANAMENTE O PRAZER E A DIFICULDADE DE VER NASCER E CRESCER, DUAS VIDAS QUE SÃO PARTES DE MIM. FORAM VALIOSOS E COMPREENSIVOS SUPORTANDO OS MUITOS MOMENTOS DE AUSÊNCIA MATERNA.

AO CARLOS,
COMPANHEIRO INESTIMÁVEL DESTA VIDA. PRESENTE NOS BONS E NOS MAUS MOMENTOS SOUBE CONCILIAR HUMOR, AGUDA CRÍTICA E TERNO AFETO, DANDO-ME CONDIÇÕES AFETIVAS E MATERIAIS DE CHEGAR ATÉ AQUI.

FINALMENTE, AGRADEÇO A DEUS POR TER ME PERMITIDO COEXISTIR POR 18 ANOS COM O AFONSO, MEU “PATRÃO”; MEU DIRETOR, MEU IRMÃO, MEU GRANDE AMIGO. E, AO MESMO DEUS, PEÇO QUE LEVE ESTA MENSAGEM ESTEJA ELE ONDE ESTIVER...

EPIGRAFE

“O hábito tem lhe amortecido as quedas. Mas sentindo menos dor, perdeu a vantagem da dor como aviso e sintoma. Hoje em dia vive incomparavelmente mais sereno, porém em grande perigo de vida: pode estar a um passo de estar morrendo, e sem o benefício de seu próprio aviso prévio”.

Clarice Lispector (1925-1977)

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	V
LISTA DE TABELAS	VI
LISTA DE ANEXOS	VII
RESUMO	VIII
ABSTRACT	IX
APRESENTAÇÃO.....	X
JUSTIFICATIVA	XII
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
Estresse e <i>burnout</i>	2
Trabalho produtivo, estresse e <i>burnout</i>	51
O docente universitário, a vida acadêmica e o <i>burnout</i>	59
Objetivos	68
CAPÍTULO 2 – MÉTODO	69
Participantes	70
Material	70
Procedimento	73
Análise estatística	73
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	75
RESULTADOS.....	76
DISCUSSÃO	113
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES	130
LITERATURA CITADA.....	140

LISTA DE QUADROS

	<i>Página</i>
Quadro 1 Diferenças entre estresse e <i>burnout</i>	22
Quadro 2 Instrumentos de medida do <i>burnout</i>	31

LISTA DE TABELAS

Página

Tabela 1. Distribuição dos participantes por idade.....	52
Tabela 2. Estado civil dos participantes.....	53
Tabela 3. Condição paterna dos participantes.....	53
Tabela 4. Trabalho dos participantes no magistério superior.....	55
Tabela 5. Desempenho de outras atividades profissionais.....	55
Tabela 6. Deslocamento para exercício da atividade docente.....	57
Tabela 7. Formação escolar e titulação dos participantes.....	58
Tabela 8. Numero de disciplinas e alunos com que trabalham.....	59
Tabela 9. Porcentagem de participantes nas varias fases do estresse.....	60
Tabela 10. Porcentagem de participantes com <i>burnout</i> por sexo e dimensão.....	62
Tabela 11. Participantes que apresentam <i>burnout</i> e estresse simultaneamente...	62
Tabela 12. Fontes de estresse e <i>burnout</i> por sexo.....	63
Tabela 13. Participantes com <i>burnout</i> por faixa etária.....	66
Tabela 14. Estado civil dos participantes com <i>burnout</i>	66
Tabela 15. Condição paterna dos participantes com <i>burnout</i>	67
Tabela 16. <i>Burnout</i> e trabalho dos participantes em instituições de ensino superior.....	67
Tabela 17. <i>Burnout</i> e jornada de trabalho no magistério superior.....	68
Tabela 18. <i>Burnout</i> e desempenho de outras atividades profissionais.....	68
Tabela 19. Horas semanais dedicadas a outra profissão e <i>burnout</i>	68
Tabela 20. <i>Burnout</i> e deslocamento para exercício da atividade docente.....	69
Tabela 21. <i>Burnout</i> e titulação <i>stricto sensu</i>	69
Tabela 22. <i>Burnout</i> e numero de disciplinas ministradas.....	69

LISTA DE ANEXOS

	<i>Página</i>
Anexo 1	112
Anexo 2	113
Anexo 3	120
Anexo 4	124
Anexo 5	126

RESUMO

BURGER, Marly Aparecida Franzão. ***Burnout e trabalho universitário produtivo***. 2003. 150 p. Dissertação de Mestrado. Campinas – SP, Brasil. PUC – Campinas, Centro de Ciências da Vida.

Analisa o fenômeno do burnout profissional em professores universitários, designadamente em suas relações com o estresse profissional percebido pelos docentes. Para tanto, utiliza 92 professores universitários de um grupo de faculdades integradas, em cidade da região noroeste do interior paulista, que responderam aos três inventários especialmente elaborados para este fim. Destaca os principais autores e linhas de pesquisa na área do burnout, bem como revisa os conceitos de estresse e indica as principais fontes de desgaste profissional, causadoras da síndrome. Verifica dados qualitativos e quantitativos pela perspectiva do estresse e do burnout. Aponta como resultados, a necessidade de outros estudos que permitam avaliar, com mais rigor, a sua incidência entre os professores universitários, que alarguem a compreensão sobre a sua natureza, determinantes, formas de prevenção, e reforça a pertinência dos modelos que integram a tridimensionalidade do burnout. Conclui que é necessário que os professores recebam treinamento mais adequado para conviver com aspectos tidos como difíceis na profissão, tanto aqueles que são considerados intrínsecos à atividade, quanto aqueles que decorrem das mudanças rápidas dos sistemas educacionais.

Palavras-chave: professores universitários, burnout, estresse, trabalho produtivo.

Abstract

BURGER, Marly Aparecida Franzão. ***Burnout and productive university work***. 2003. 150 p. Master's Dissertation. Campinas – SP, Brazil. PUC – Campinas, Center of Sciences of Life.

This research analyzes the professional burnout in university professors appointed in its relation with the professional stress felt by them. Therefore, this study uses 92 professors from a group of colleges, in a city located in the northwest part of the state of Sao Paulo. These professors answered to the three surveys especially designed for this purpose. The study highlights the main authors and research lines in the burnout area. It also revises the concepts of stress and indicates the main sources of professional exhaustion which causes the syndrome. It verifies qualitative and quantitative data from the stress and burnout perspective and points out as results the necessity of further studies to evaluate, more deeply, the amount of cases between university professors, providing broader means to understand its nature, causes, preventive measures, reinforcing the models that integrate the three dimensions of burnout. The conclusions of the study show that it is necessary for the professors to receive more adequate training to deal with the difficult aspects of their professional lives, not only the ones considered intrinsic to the activity, but also those originated from the fast changes of the educational systems.

Key-word: university professors, burnout, stress, productive work.

APRESENTAÇÃO

Muitos autores afirmam que o relacionamento com outras pessoas no âmbito de trabalho é uma fonte de estresse e incluem o professor entre os profissionais que apresentam alto índice de estresse. Como diz Reinhold (1984: 15),

“A suscetibilidade do professor a uma reação de estresse é uma função da frequência e da intensidade dos estressores, da avaliação cognitiva e emocional que o indivíduo faz de um evento estressor, da maneira como lida com o estresse, de suas condições físicas, sociais e psicológicas do momento, e de suas características pessoais”.

Neste sentido, para descrever uma reação de estresse crônico em profissionais cujas atividades exigem um alto grau de contato com pessoas (Perlman e Hartman, 1982: 283), aparece em meados da década de 70 o termo *burnout*, que de modo literal significa “estar esgotado” ou “queimado”, e que é característico de profissões de ajuda, serviços humanos ou, como propõe Vidal (1993), das profissões que objetivam principalmente oferecer serviços humanos diretos e de grande importância para o usuário.

Afirma Lipp (1996) que os resultados divergentes encontrados nas pesquisas sobre o estresse ocupacional do professor, realizadas em várias partes do mundo, sugerem forte influência cultural, refletindo os respectivos valores vigentes. Para a autora, não se pode negar a dinamicidade do processo histórico, com a rápida mudança de valores e condições de vida em geral, deslocando o foco das preocupações. Diz também que um certo grau de tensão e estresse é necessário para nossa sobrevivência. Isto se aplica igualmente ao trabalho, pois este tem que gerar um nível saudável de estresse.

A experiência acumulada ao longo dos anos no trabalho acadêmico fez com que a autora da presente dissertação se preocupasse com a identificação dos níveis de estresse e *burnout* de professores universitários, no exercício de um trabalho produtivo, entendendo-se este último como a capacidade de exercer múltiplos papéis profissionais e ser aceito por seus alunos, mantendo uma imagem positiva perante os mesmos. Vale ressaltar, ainda, a preocupação da autora em observar, neste quadro, as diferenças provenientes do gênero. Em virtude das peculiaridades da profissão docente, é comum encontrar professores que literalmente se desgastam no trabalho, sugerindo a possibilidade da

ocorrência de níveis de estresse e *burnout* acima dos reconhecidamente aceitos como saudáveis.

No exercício cotidiano de sua atividade profissional, a autora não apenas constatou que essa problemática é mais generalizada do que se pensa, como também constitui um conceito relativamente novo em Psicologia, no que se refere ao *burnout*, expressão em inglês empregada para designar aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia (França, 1987) ou, como o definiu inicialmente uma das pioneiras nos estudos empíricos do *burnout*, Christina Maslach (1978), um processo em que ocorre perda de criatividade e que funciona como uma reação de tédio e aborrecimento. Cabe salientar que o *burnout* é formado por diversos estados sucessivos que ocorrem dentro de certos limites temporais e representam uma forma de adaptação às fontes de estresse.

A literatura sobre o *burnout*, existente na língua portuguesa é extremamente escassa e, em relação ao professorado universitário, praticamente inexistente.

Daí o interesse em realizar pesquisa no nosso meio, a fim de verificar a ocorrência de *burnout* em nossos professores e relacioná-la com fatores, variáveis e situações geradoras desse estado de coisas, de maneira a conhecer melhor o problema em questão e propor subsídios que permitam uma ação de ajuda, de natureza psicológica, aos professores universitários, pois, segundo Codo, Sampaio e Hitomi (1995), do choque entre um indivíduo, dotado de uma história personalizada, e a organização do trabalho, portadora de uma injunção despersonalizante, emergem uma vivência e um sofrimento que determinarão a saúde na organização e seu funcionamento.

Nesse sentido, é particularmente importante contar com resultados de investigação empírica que subsidiem políticas, iniciativas e medidas de caráter preventivo em benefício do professorado, com evidentes reflexos positivos no ensino-aprendizagem de nível universitário.

A presente contribuição apresenta uma introdução na qual se propõe um panorama sobre os conceitos de estresse e *burnout*, aspectos gerais da vida acadêmica e estresse e *burnout* no trabalho do professor, tanto no que se refere aos aspectos contextuais e quanto à sua possível relação com o trabalho acadêmico de caráter produtivo. Ao final desta, serão apresentados os objetivos - geral e específicos.

Na seqüência desta dissertação, é exposto o percurso metodológico, onde são descritos os participantes, materiais e procedimentos utilizados para a coleta de dados. São considerados e discutidos, em seguida, os resultados obtidos. Completam este texto as conclusões originadas da pesquisa e a literatura citada.

JUSTIFICATIVA

A proposta desta pesquisa, justifica-se primeiramente pelas evidentes ligações que o problema do *burnout* mantém com a promoção de um processo de ensino-aprendizagem de boa qualidade em nível superior.

As condições psicológicas do professor universitário inegavelmente influenciam o seu empenho, a sua competência e o seu desempenho efetivo da função docente e, em contrapartida, quando são adversas, podem redundar em prejuízos que afetam não só os alunos, individualmente, como também a imagem de uma instituição de nível superior.

A baixa eficiência como educador tem, muitas vezes, por trás, condições psicológicas pessoais inadequadas. Para que se obtenha produtividade e qualidade, é preciso contar com indivíduos saudáveis e imbuídos de um permanente desejo de qualidade. Nesse sentido, o meio acadêmico, enquanto organização, atua de tal forma que muitas vezes o indivíduo é bastante pressionado, podendo até mesmo, em casos extremos, se tornar passível de doenças, insatisfação e desmotivação. Dentre outros problemas constatados, encontram-se o estresse e a síndrome de *burnout*.

A autora acredita estar plenamente fundamentada neste propósito, porque o tipo de preocupação que orienta este trabalho tem relação direta com seu cotidiano profissional, em decorrência das suas atribuições docentes, administrativas e de pesquisa no contexto acadêmico.

Ciente de seu papel como Psicóloga participante do programa de desenvolvimento dos recursos humanos da instituição pesquisada, derivado do Programa (oficial) de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, criado pelo Mec em 1993, o PAIUB, e modificado principalmente pela Portaria Mec nº 302 de 7 de abril de 1998, segundo a qual a avaliação docente passa a ser um dos indicadores qualitativos da instituição, ao mesmo tempo em que atua em salas de aula como educadora, a Autora percebeu a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre os estados crônicos que afetam diretamente a execução de tarefas e o desenvolvimento do trabalho no contexto acadêmico, especificamente o *burnout*, sendo imperiosa a necessidade de realizar pesquisas com rigor metodológico e relevância social.

Espera-se, por outro lado, oferecer uma contribuição inovadora no contexto da psicologia escolar brasileira que, é bem sabido, deve ser articulada enquanto ensino, pesquisa e preparo profissional, não apenas com a educação

fundamental e o ensino médio, mas também com o ensino superior, tendo particularmente em vista que a este último cabe a preparação de todos os futuros professores.

Espera-se também que, ao contribuir para o avanço do conhecimento nesta área, seja possível colocar à disposição das agências formadoras as informações resultantes deste estudo, com a expectativa de obter saldos mais satisfatórios para a melhoria da qualidade educacional.

Determinações recentes de natureza governamental têm insistido na necessidade de uma preparação de todo e qualquer professor, independentemente do seu nível de atuação, em instituições e programas de ensino superior (PAIUB, documento básico – 1993: 6).

A pesquisa aqui exposta harmoniza-se, portanto, com o propósito maior de termos docentes melhor qualificados e, ao mesmo tempo, mais ajustados e equilibrados para o trato com seus alunos.

INTRODUÇÃO

1. ESTRESSE E BURNOUT

1.1. CONCEITO E FASES

Lipp (1996:20) define estresse 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 irrita, amedronta, excita ou confunde, ou mesmo que a faça imensamente feliz*”. Essa definição abrange os dois pólos do processo de estresse, o “distresse”, ou estresse destrutivo, e o “eutresse”, ou estresse bom (Reinhold, 1984). Num primeiro momento, pensa-se no estresse apenas como algo que tenha efeitos negativos sobre o organismo. No entanto, Selye (*in* Frankl, 1980) já considerava o estresse como o “*sal (ou tempero) da vida*”. É inegável, porém, que, se a pessoa não souber lidar com ele, o estresse pode ter efeitos deletérios sobre a saúde física e psicológica do indivíduo, especificamente quando se trata da forma mais grave do estresse no trabalho, que é o *burnout*.

Desde a sua descoberta como fenômeno psicológico, feita por Freudenberger (1974) e Maslach (1976), o *burnout* tem sido reconhecido como um importante problema individual e social, relacionado com o estresse profissional ou crônico. Freudenberger (*in* Eng, 1998), estabeleceu o termo “*burnout*” em um livro datado de 1980 com o mesmo título, significando “*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*”.

Assim, *burnout* não resulta de trabalho excessivo, mas da lacuna entre esforço e recompensa. Inicialmente, o termo *burnout* se referia a uma reação de estresse crônico em profissionais cujas atividades exigem um alto grau de contato com pessoas (Reinhold, 1984), as chamadas “profissões de ajuda”. Essa definição foi ampliada posteriormente para todas as áreas profissionais, pois em profissões de todos os tipos, as pessoas estão sendo submetidas a pressões e exigências cada vez maiores.

Para Cooper (1995), os executivos de empresas trabalham demais e chegam ao *burnout* porque é o que esperam de si próprios (perfeccionismo), acham que é isso que os outros esperam deles (complexo de herói), ou não conseguiram definir seus limites para clientes, colegas e subordinados

(comunicação falha). Até em atividades pessoais, o *burnout* pode se manifestar. Stöppler (2001) fala, por exemplo, de “*burnout de festas*”. Quem sofre do “*burnout de festas*” sente-se incapaz de atender às exigências e expectativas percebidas em relação ao preparo e às celebrações de dias festivos, podendo às vezes originar sintomas de depressão. Podem ser causas disso as pressões dos outros ou de si próprio, passando a assumir excesso de responsabilidades, uma agenda normalmente superlotada, impossível de ser cumprida com exigências extras; conflitos familiares e interpessoais que geralmente emergem em época de festas.

Maslach (*in* Iwanicki, 1981) 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.

Para Potter (1998a), *burnout* é uma doença do espírito na qual a motivação é danificada ou destruída, podendo também ser chamada de “*depressão do emprego*”. Ainda segundo Potter (*op. cit.*), os mais afetados pelo *burnout* são os que trabalham em serviços, atendimento de pessoas e profissões de ajuda, e que, quando sucumbem ao *burnout*, tornam-se hostis para com essas pessoas a que servem. Outras profissões mais sujeitas ao *burnout* são as que envolvem decisões de vida e morte, que têm horários muito extensos, que exigem atenção ou trabalho repetitivo, e que sejam “*politicamente incorretas*”. Para Potter (1998b), *burnout* pode ser definido como uma perda de interesse no trabalho; em casos extremos, a vítima de *burnout* pode se tornar incapaz de trabalhar. As habilidades se mantêm intactas, mas o *burnout* impede que suas vítimas se envolvam no trabalho: ele extingue a motivação.

Miller e Smith (1997) definem *burnout* como um estado de exaustão física, emocional e mental causada por aspirações elevadas e irrealistas, e metas ilusórias e impossíveis. Ainda para esses autores, o potencial para *burnout* aumenta de acordo com as características pessoais e o tipo de trabalho. Nesse sentido, a pessoa idealista e perfeccionista, que deseja atingir metas elevadas, que trabalha em excesso, que pensa poder fazer tudo e cria altas expectativas, torna-se facilmente vulnerável ao *burnout*. Quanto ao tipo de trabalho, os autores citados mencionam o pouco reconhecimento e a falta de recompensas, especialmente quando se trabalha em contato freqüente com pessoas e é

necessário cumprir prazos constantemente. “A estrada para o *burnout* é pavimentada com boas intenções”.(Miller e Smith, *op. cit.*:1); não é errado ser idealista, trabalhador perfeccionista e ter metas elevadas; o problema se instala quando as aspirações e expectativas são irrealistas.

Teitler (1999) considera o *burnout* uma condição que se segue a um período extenso de frustração no trabalho devido a uma série de fatores estressantes, internos e externos. Ressalta, porém, que o ambiente inadequado é o principal fator que desencadeia o problema.

Perissinotti (2002) vê o *burnout* como uma das conseqüências extremas do estresse profissional, no mais elevado grau que um trabalhador pode atingir. Segundo ele, existem três sintomas-chave do *burnout*: cansaço emocional, desilusão com o trabalho e falta de realização pessoal. Leite (2002) acrescenta que existe maior suscetibilidade feminina a quadros depressivos e de ansiedade, inclusive a síndrome de *burnout*.

Para Chace (2000), *burnout* é um termo usualmente associado com alguém que não mais se importa com o que possa acontecer, no trabalho, ou também em casa. É preciso lembrar, porém, que ninguém terá “*burnout*” (“consumir-se em chamas”) se inicialmente não esteve “*on fire*” (em chamas, ardente), ou seja, não são as pessoas cínicas ou pessoas que não se importam com o trabalho que terão *burnout*. São pessoas que se engajam tanto que colocam no trabalho mais energia do que as vezes têm, pois o que fazem tem muita importância para elas. E não trabalham somente para conseguir uma promoção ou mais dinheiro, mas pelo que o próprio trabalho significa para elas. Este é especialmente o caso de pessoas dedicadas às chamadas “profissões de ajuda”, que têm um contato considerável com outros indivíduos através do trabalho que realizam. É por isso que nessas profissões surge maior incidência de *burnout*. Quando se pergunta às pessoas sobre suas expectativas ao iniciar suas carreiras e sobre o que é mais estressante no seu trabalho, as respostas se referem a fatores como ter um rendimento estável, crescimento, oportunidades de treinamento e promoção, o respeito dos chefes e colegas, benefícios de aposentadoria e planos de saúde. Mas, acima de todas as vantagens anteriores, as pessoas querem sentir que o que fazem é importante, não apenas para elas, mas dentro de um contexto maior, e querem acreditar que estejam contribuindo para algo maior que elas próprias. O *burnout* acontece quando essa necessidade

é frustrada ou não está de acordo com as expectativas. Chace (*op.cit*) afirma que as pessoas, no início da carreira, são mais suscetíveis para chegar ao *burnout*, pois estão na fase de maior idealismo e esperança, e por outro lado, na fase em que suas defesas ainda não estão desenvolvidas. Para esse autor, o *burnout* é mais observado em profissões em que as pessoas estão constantemente expostas a níveis agudos de estresse crônico, como em UTIs, em unidades de queimados ou instituições para doentes mentais crônicos, pois nesses casos, não importa quanta energia e tempo o profissional dispenda, o resultado de seus esforços pode não estar de acordo com as suas esperanças e desejos. Os profissionais das profissões de ajuda costumam colocar-se no fim de uma longa lista de pessoas as quais acreditam que precisam ajudar primeiro e, assim, freqüentemente, descuidam de si próprios.

Eng (1998) afirma que o *burnout* pode também ser causado pelo tédio, pela falta de desafio. “*A patologia ocorre não somente em decorrência do estresse, mas também do alívio do estresse, que causa uma sensação de vazio*” (Frankl, 1967: 35). Segundo este autor, mais do que de homeostase, o ser humano necessita da noodinâmica, isto é, de uma espécie de tensão apropriada que o mantém constantemente orientado em direção a valores concretos a serem realizados, em direção a um sentido de sua existência pessoal a ser cumprido.

Embora o estresse possa levar ao *burnout*, as duas condições não devem ser confundidas (Eng, 1998): enquanto pessoas estressadas se sentem muitas vezes cansadas, pessoas com *burnout* estão com fadiga crônica. Além disso, o *burnout* se caracteriza por uma sensação de que se perdeu o controle sobre seu trabalho e sua vida pessoal; as pessoas com *burnout* têm sentimento de desamparo e desesperança, uma sensação de “se fico, o bicho come, se corro, o bicho pega”. Tal desespero pode levar a problemas emocionais e físicos, inclusive insônia, irritabilidade, tensão muscular, dores de cabeça, isolamento social e depressão, não sendo incomuns o abuso de drogas e suicídio. Conquanto tirar férias possa dar um alívio a curto prazo ao estresse, não cura o *burnout*. Para curar o *burnout*, é preciso buscar as raízes do problema. Também para Cooper (1995), embora contribua freqüentemente para o *burnout*, o estresse não prediz necessariamente um *burnout*, pois há pessoas que trabalham bem sob a ação do estresse. O desenvolvimento do *burnout* depende de vários fatores, incluindo

predisposição genética, ambiente, experiência, tipo de negócio, tipo de direção e as escolhas com referência ao estilo de vida.

Para Hart (*in* Croucher, 2001) existem as seguintes diferenças entre o estresse e o *burnout* (Quadro 1):

Quadro 1. Diferenças entre estresse e o burnout

ESTRESSE	BURNOUT
Caracteriza-se pelo compromisso em excesso.	Defesa que se caracteriza pelo descompromisso.
As emoções tornam-se exacerbadas (“ <i>over-reactive</i> ”)	As emoções estão embotadas
Dano físico é primário	Dano emocional é primário
A exaustão do estresse afeta a energia física	A exaustão do <i>burnout</i> afeta a motivação e as necessidades
O estresse produz desintegração	<i>Burnout</i> produz desmoralização
O estresse pode ser melhor compreendido como uma perda de combustível e energia	<i>Burnout</i> pode ser melhor compreendido como uma perda de ideais e esperança
A depressão do estresse é produzida pela necessidade do corpo de se proteger e conservar energia	A depressão do <i>burnout</i> é causada pela mágoa gerada pela perda de ideais e esperança
O estresse produz uma sensação de urgência e hiperatividade	<i>Burnout</i> produz uma sensação de desamparo e desesperança
O estresse causa distúrbios de pânico, fobias e de ansiedade.	<i>Burnout</i> causa paranóia, despersonalização e desligamento.
O estresse pode matá-lo prematuramente, e você não terá tempo suficiente para completar que começou.	<i>Burnout</i> pode não matá-lo, mas sua vida longa pode não valer a pena ser vivida.

As causas do *burnout* podem ser internas e externas.

As causas internas estão ligadas a características de personalidade, crença e valores (às vezes “mitos”), que acabam tornando a pessoa mais vulnerável ao estresse e ao *burnout*. White e Menendez (1998) consideram a “síndrome crônica de responsabilidade” como um dos mais importantes fatores predisponentes: é quando a pessoa acredita ser responsável por tudo, por achar que somente ela é capaz de fazê-lo, aceitando assim todas as incumbências, que são muitas, pois ela é *considerada pelos outros como responsável e confiável*.

As causas externas do *burnout* se referem às condições de trabalho. Para Wheeler (2001), a causa mais importante de estresse e *burnout* é o “ciclo incompleto de ação”: toda ação tem um começo, um meio e um fim, e se não

completarmos a ação, ou as muitas ações do dia-a-dia do nosso trabalho, podemos chegar ao *burnout*. Assim, o que nos estressa não é o que conseguimos fazer, mas o que não fizemos, ou que completamos insatisfatoriamente.

De acordo com TEITLER (1999), há seis áreas na vida organizacional onde as condições podem não ser satisfatórias e, assim, levar ao *burnout*:

- quantidade de trabalho
- controle – ter responsabilidade e poder para tomar decisões
- recompensa – que não significa somente dinheiro, mas o reconhecimento por um trabalho bem feito
- clima organizacional – torna-se negativo quando os empregados não têm como expressar suas idéias e opiniões
- justiça, confiança e transparência valores – os valores pessoais devem estar em concordância com os da organização.

Potter (1998 a) considera como causas para o *burnout* a falta de motivação, sob a forma de falta de recompensa por um bom trabalho, a sensação de não ter controle sobre o que acontece conosco, e a sensação de que o mundo é incontrolável, gerando o “desamparo”, aprendido ou não. Parece que a satisfação no trabalho representa importante fator de proteção contra o *burnout*.

Por outro lado, um estudo longitudinal de um ano de Wright e Cropanzano (1998), com 52 trabalhadores de assistência social, examinando a relação entre exaustão emocional e satisfação profissional, demissão voluntária e desempenho no trabalho, mostrou que, enquanto a exaustão emocional não estava relacionada com a satisfação profissional, associava-se tanto ao desempenho no trabalho como ao subsequente pedido de demissão.

Mitchell (1990) afirma que cuidadores familiares (“*care takers*”) experienciam freqüentemente o *burnout* como resultado da combinação dos efeitos de sentimentos de culpa, falta de reconhecimento, desamparo, discórdias familiares, isolamento, junto com as demandas feitas à sua força, energia, recursos e tempo; cita as seguintes causas de *burnout* de cuidadores familiares e especialmente profissionais:

- necessidade de trabalhar muito
- necessidade de comprometimento
- necessidade de mostrar ser capaz

necessidade de aprovação dos outros
incapacidade de dizer não
auto-sacrifício
perfeccionismo e expectativa elevada em relação aos outros e a si mesmo
não saber delegar responsabilidades
não procurar apoio e ajuda
não ser capaz de receber
não ter uma vida social, não viver plenamente sua própria vida.

Para Musick (1997: [Http://www.aafp.org/fpm/9700400/lead.html](http://www.aafp.org/fpm/9700400/lead.html)), os médicos são vítimas fáceis do *burnout*, porque “*muitos médicos tendem a focalizar toda sua atenção nos outros e, como resultado, negligenciam suas próprias necessidades e interesses*”; seu relacionamento no trabalho é assimétrico, estão somente “dando”. Por outro lado, a autora afirma que os médicos menos propensos ao *burnout* são aqueles com elevada auto-estima e que têm a habilidade de rir de si próprios.

Um documento da “Texas Medical Association”, datado de 1999, define os mitos, as expectativas e as características que contribuem para a ocorrência de *burnout*. São primeiramente mencionados os seguintes mitos em relação aos médicos que contribuem para seu *burnout*:

- os médicos devem saber tudo
- incerteza é sinal de fraqueza
- os pacientes sempre devem ser colocados em primeiro lugar
- médicos são imunes contra doenças
- revelar emoções é sinal de fraqueza
- médicos não têm necessidades

As expectativas dos médicos em relação a si próprios aumentam o risco de *burnout*:

- ênfase em desempenho elevado
- seja forte – não mostre sentimentos
- saiba tudo
- não cometa erros
- agrade a todos

- ganhe muito dinheiro

O *burnout* instala-se através de fases que se sucedem tão sutilmente que a pessoa, às vezes, não se dá conta dele, mesmo quando já se encontra na última fase. De acordo com Miller E Smith, 1997; Becker e Gonschorek, 1994 e, Maslach e Jackson (*in* Neubauer et al., 1999), o desenvolve-se ao longo das seguintes fases:

1. A fase do idealismo ou de lua-de-mel: nessa fase, o trabalho parece ser maravilhoso, a energia e entusiasmo são ilimitados, o trabalho parece preencher todas as necessidades e desejos e resolver todos os problemas da pessoa, que está encantada com seu emprego, seus colegas e a organização.

2. A fase do realismo e despertar: a lua-de-mel passa, a fase do despertar inicia-se com o reconhecimento de que as expectativas iniciais foram irrealistas: o emprego não satisfaz todas as necessidades, os colegas e a organização não são nada perfeitos, as recompensas e o reconhecimento são escassos. A desilusão aumenta, a pessoa sente-se confusa e não sabe o porquê. Como reação típica, a pessoa trabalha ainda mais e assim se torna cada vez mais cansada e frustrada. O profissional nessa fase começa a questionar sua competência e habilidades, perdendo a autoconfiança.

3. Fase da estagnação e frustração, ou “brownout”, ou quase burnout (Miller e Smith, 1997). Essa fase começa quando o entusiasmo e energia iniciais transformam-se em fadiga crônica e irritabilidade. Mudam os hábitos de dormir e comer e podem ocorrer comportamentos de fuga como beber, utilizar drogas, praticar sexo, comprar compulsivamente. Diminuem a produtividade e a qualidade do trabalho, o que pode ser percebido pelos chefes e colegas. Quando o processo não é interrompido, o sujeito avança para as fases posteriores, tornando-se cada vez mais frustrado, culpando os outros por suas dificuldades. A pessoa torna-se cínica, desligada e começa a criticar abertamente a organização, os chefes e colegas. Podem instalar-se depressão, ansiedade e doença física. Podem surgir problemas com álcool e drogas.

4. Fase da apatia e burnout total. Traduz-se por desespero, como característica principal. Essa fase pode durar alguns meses, mas, em geral, leva de três a quatro anos. A pessoa tem a sensação de fracasso e perda de auto-estima e autoconfiança. A pessoa torna-se depressiva e sente-se só e vazia. A vida perde o sentido e um pessimismo paralisante sobre o futuro se instala. A

pessoa quer abandonar tudo, sentindo-se exausta física e emocionalmente. Nesse estágio final podem ocorrer suicídio, ataque cardíaco e acidentes vasculares.

5. O “fenômeno fênix”. A pessoa pode ressuscitar como uma fênix das cinzas de um *burnout*. Porém, é um processo que leva tempo. Para que experimente esse “fenômeno fênix”, a pessoa deve descansar e relaxar, não levar serviço para casa, pois somente se sentirá culpada se não conseguir fazê-lo. Ao sair de um *burnout*, a pessoa deve ser realista em suas expectativas com relação ao emprego, deve criar maior equilíbrio em sua vida, investir mais na família, em relacionamentos e atividades sociais, em *hobbies*, expandindo seu raio de ação, para que o emprego não assuma uma influência tão grande.

Perissinotti (2002) refere-se a quatro níveis de *burnout*, do ponto de vista psiquiátrico:

0. Surgem dores no pescoço, nas costas e na coluna;
1. Os relacionamentos interpessoais ficam afetados, havendo aumento de faltas ao trabalho e rotatividade de emprego;
2. Diminui a capacidade ocupacional e podem surgir doenças como alergias, picos de hipertensão arterial e psoríase, ocorrendo uso de automedicação e ingestão de bebidas alcoólicas;
3. Neste estágio mais grave, ocorrem alcoolismo e/ou dependência de drogas, doenças mais sérias como acidentes cardiovasculares e, em muitos casos, idéias suicidas ou tentativas efetivas de suicídio.

O *burnout* é um processo cumulativo que leva à exaustão emocional e ao retraimento; sinal de iminência de *burnout* é quando a pessoa sente uma perda considerável de energia, uma sensação paralisante sobre o que fazer a esse respeito, e quando o trabalho não mais representa prazer (Musick, 1997).

1.2 SINTOMAS DO BURNOUT

Os sintomas do *burnout* variam de pessoa para pessoa (Musick, 1997). Algumas pessoas sentem raiva e atribuem culpa a fatores externos; outras pessoas se calam, isolam-se, tornam-se introvertidas, o que pode indicar o início de uma depressão severa. Outras, ainda, manifestam *burnout* comendo demais ou de menos, ou abusando do álcool e outras drogas. Podem apresentar, também, sintomas físicos, incluindo doenças crônicas, hipertensão e dores de cabeça freqüentes. Algumas pessoas tornam-se adictas ao trabalho (“*workaholics*”). Ou as pessoas se atrasam sistematicamente para o trabalho ou tornam-se psicologicamente ausentes. Geralmente são os amigos e a família que notam os primeiros sinais de alarme de estresse ou de *burnout*. Os sintomas de *burnout* não são incomuns nem misteriosos. De fato, é difícil encontrar alguém consistentemente livre de sintomas (Potter, 1998b). O *burnout* não ocorre de repente; é um processo cumulativo, começando com pequenos sinais de alerta, que, quando não são percebidos, podem levar a pessoa a um profundo e permanente terror de ir ao trabalho.

De acordo com Potter (1998b) e Mitchell (1990), são os seguintes os sintomas mais comuns do *burnout*:

- Emoções negativas:

Frustração, raiva, depressão e insatisfação, crônicas; desespero, ansiedade e culpa; explosão diante de coisas triviais (é como uma sobrecarga na corrente elétrica que causa curto-circuito); falta de motivação, letargia e fadiga; pessimismo e ressentimento; ansiedade e exaustão emocional; sensação de vazio e tristeza; irritação à flor da pele; sensação de sobrecarga; vontade de chorar e pesadelos.

- Problemas interpessoais

As emoções negativas associadas ao *burnout* geralmente afetam os relacionamentos, em casa e no trabalho (explosões emocionais ou hostilidade).

- Retraimento emocional/social

É uma tendência mais comum entre as profissões de ajuda. Porém, isolando-se de amigos e colegas, as vítimas de *burnout* privam-se justamente do apoio social de que tanto necessitam. Tendem a responder com indiferença para os sentimentos e problemas dos outros. A desumanização é uma outra forma de

isolamento emocional; muitos profissionais em profissões de ajuda começam a ver seus clientes não como pessoas, mas como objetos, ou então, tratam-nos com hostilidade. Outros, tornam-se distantes e intelectualizados, falando de seus clientes como casos abstratos de um manual.

- Problemas de saúde (físicos)

Sensação generalizada de cansaço e esgotamento; gripes, resfriados, alergias, insônia, distúrbios cardiovasculares e gastrintestinais, problemas dermatológicos, dores de cabeça, dores nas costas; flutuação de peso acentuada (perda ou ganho de peso), olhos lacrimejantes, visão embaçada, afonia (perda da voz), zumbido nos ouvidos, vertigem, náuseas.

- Abusos de substâncias

Álcool, alterações nos hábitos de comer, medicamentos, fumar e tomar café, em excesso.

- Desempenho em declínio

A vítima do *burnout* pode se tornar entediada, incapaz de se entusiasmar com projetos, ou ter dificuldades para se concentrar neles. Apresenta tendência ao absenteísmo, ou ausência mental e emocional no trabalho. Nota-se um desempenho em declínio gradual que provavelmente resultará em ineficiência. Uma forte contribuição para a ocorrência do *burnout* é o chamado “princípio de Peter”, isto é, as pessoas são promovidas até chegar ao seu nível de incompetência, onde permanecem. Pode ocorrer, também, incapacidade de concentração e lentidão de pensamento. São freqüentes as queixas sobre seu papel profissional e mudanças de emprego.

- Sensação de falta de sentido

A maioria das pessoas espera mais de seu emprego do que o salário. Todos querem executar um trabalho que tenha sentido, ou seja, sentir no final do dia que aquilo que fizeram contribuiu para um importante propósito. Para a vítima do *burnout*, trabalhar torna-se sem sentido e o entusiasmo é substituído pelo cinismo (“para que ligar?” “não estou nem aí!”), especialmente em pessoas antes muito dedicadas e entusiasmadas com o seu trabalho. É o que Morais (1997: 76) chama de *estresse existencial* “... *aquele que decorre de conflitos de valores e da ausência de sentido e é causado por uma complexa trama de sociopatias atuais*”. Tausch (1994) afirma que a menor realização de sentido está ligada, entre outros fatores, justamente ao elevado estresse com conseqüências físicas e emocionais.

- Circulo vicioso

De acordo com os principais autores de estudos sobre o *burnout*, aos poucos, vai se instalando um círculo vicioso da seguinte forma: inutilidade, desilusão e culpa ⇒ problemas interpessoais e depressão ⇒ problemas de saúde ⇒ diminuição do desempenho ⇒ aumento da sensação de inutilidade e culpa. Eventualmente as emoções penosas dão lugar à letargia. Desesperada, a pessoa vítima de *burnout* pode deixar o emprego e procurar outro. Porém, começar um novo trabalho sem primeiramente compreender os problemas anteriores, pode levar a um novo fracasso.

1.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DO BURNOUT

O instrumento mais antigo para avaliar a frequência e a intensidade do *burnout* percebido por pessoas em profissões de ajuda é o *Maslach Burnout Inventory* – MBI – Inventário de *Burnout* de Maslach. Iwanicki e Schwab (1981) fizeram uma adaptação deste inventário e procederam à sua validação para professores (Anexo 4). Ele se divide em três partes, a saber: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. Pessoas com alto escore em “exaustão emocional” e “despersonalização” e baixo escore em “realização pessoal” estarão com *burnout* mais acentuado. Nesse teste, o *burnout* é medido através de um contínuo e não simplesmente através de sua ausência ou presença.

A Texas Medical Association (1999) usa uma escala de auto-avaliação de estresse baseada em Girdano, Everly e Dusek para averiguar se o médico apresenta estresse elevado e corre, portanto, o risco de *burnout*.

Na Espanha, os trabalhos de Garcia Izquierdo a respeito da escala de “*Efectos Psíquicos Del Burnout*”, estão obtendo resultados satisfatórios, assim como as contribuições de Moreno e cols. São relevantes dentro deste contexto.

Segundo Fayos, Soler e Montalvo (*in Garcia et al.*, 1994) existem hoje em dia, numerosos instrumentos de medida do *burnout* (Quadro 2):

Quadro 2 – Instrumentos de Medida do burnout

INSTRUMENTO DE MEDIDA	AUTORES
Staff Burnout Scale	Jones (1980)
Indicadores del Burnout	Gillespie (1980)
Emener-Luck Burnout Scale	Emener e Luck (1980)
Tedium Measure (Burnout Measure)	Pines, Aronson e Kafry(1981)
Maslach Burnout Inventory	Maslach, Jackson (1981)
Burnout Scale	Kremer e Hofman (1985)
Teacher Burnout Scale	Seidman e Zager (1986)
Energy Depletion Index	Garden (1987)
Mattews Burnout Scale for Employees	Mattews (1990)
Efectos Psíquicos del Burnout	García Izquierdo (1990)
Escala de Variables Predictoras del Burnout	Aveni y Albani (1992)
Cuestionario de Burnout del Profesorado	Moreno y Oliver (1993)
Holland Burnout Assessment Survey	Holland y Michael (1993)
Rome Burnout Inventory	Venturi, Dell'Erba y Rizzo (1994)
Escala de Burnout de Directores de Colegios	Friedman (1995)

1. Staff Burnout Scale: de Jones,1980 (*in Garcia et al, 1994*)é uma escala composta de 30 itens, que nasceu dos estudos de Maslach e Jackson, e que resultaram na construção do MBI. A escala pretende medir os aspectos cognitivos, afetivos, comportamentais e psicofisiológicos que estão na origem do *burnout*. A escala oferece uma pontuação geral de *burnout* que permite uma graduação segundo a frequência que o sujeito indica em sua resposta aos itens. O instrumento apresenta uma estrutura fatorial de quatro componentes: insatisfação com o trabalho, tensão psicológica e interpessoal, doença física e distresse e relações profissionais negativas com os pacientes. É uma escala

preparada para medir o *burnout* apenas em profissionais de saúde, fato que restringe bastante o seu uso.

2. Gillespie ,1979 e 1980 (*in Garcia et al, 1994*). Quando começou a pesquisar o *burnout*, deparou-se com o problema de não possuir um instrumento de medida do mesmo. Utilizou, então, sete indicadores potenciais de *burnout*, em forma de itens com opção de resposta em escala Likert, com 183 sujeitos. Os indicadores utilizados foram: proporcionar serviços que valham a pena, evitar problemas com os clientes, irritar-se com as maneiras educadas dos clientes, auto-separação dos clientes, preferir o escritório ao campo, reclamar continuamente dos clientes e faltar ao trabalho por motivo de saúde mental. Esta escala surgiu pela necessidade do autor de encontrar um instrumento que lhe permitisse medir a síndrome, específica para seu estudo, não pretendendo elaborar uma escala geral de *burnout* , fato que explica a falta de desenvolvimento científico posterior da mesma.

3. Emener-Luck Burnout Scale (ELBOS) (1980, *in Garcia et al, 1994*). Os três objetivos que os autores procuravam atingir durante o desenvolvimento desse instrumento foram: conseguir uma escala que auxiliasse a investigação teórica sobre o *burnout* que se estava fazendo; proporcionar um estímulo à discussão e à avaliação da síndrome, individual e grupal; servir como ajuda aos profissionais para prevenção e combate a este fenômeno, envolvido em um programa extenso de treinamento e assessoramento aos mesmos. Embora os autores tenham feito vários estudos com esse instrumento até 1982, não houve continuidade, caindo, como tantos outros, em uma tentativa a mais de avaliar o *burnout* sem gerar uma linha de investigação posterior.

4. TM – Tedium Measure (Burnout Measure) – BM (1981, *in Garcia et al, 1994*). Foi inicialmente criado como um instrumento de medida do tédio, por ser este um construto mais amplo que o *burnout*, abrangendo essa e outras síndromes. Esse inventário transformou-se posteriormente no *Burnout Measure* (Pines e Aronson, 1988), e traz uma revisão conceitual dos autores. O BM é uma escala do tipo Likert, com 9 itens, sete opções de resposta (de nunca a sempre) e cada um dos itens mede uma das características do tédio: sentimento de depressão, *burnout*, cansaço emocional e físico, crise existencial, vazio, tensão, sentimentos de ilusão e felicidade. O TM também é uma escala Likert, de 21

itens, com sete opções de resposta que medem as três dimensões do *burnout* conceitualizadas pelos autores: esgotamento físico, emocional e mental.

É interessante destacar que os autores entendem que o *burnout* pode ser provocado tanto dentro quanto fora do contexto de trabalho, o que os distancia da fundamentação teórica do MBI, e amplia a visão da síndrome a outros âmbitos não relacionados com o trabalho.

Embora Pines, Aronson e Kafry (1981) tenham definido o *burnout* de modo mais completo para a compreensão da síndrome, bem como Maslach e Jackson (1981), seu instrumento de medida não teve o mesmo destino. De fato, o MBI (Maslach Burnout Inventory) foi objeto de ampla gama de pesquisas, enquanto o TM teve poucos estudos, apesar de os resultados indicarem que possui características psicométricas apropriadas, seu déficit poderia estar na conceitualização do que pretende medir: *burnout* ou tédio? Qual construto é mais importante? Seus autores acreditam que uma ampla gama de pesquisas está por ser feita sobre o TM.

5. Maslach Burnout Inventory (in Garcia *et al*, 1994) . O MBI de Maslach e Jackson (1981) é um inventário de 22 itens no qual se oferece ao sujeito uma série de enunciados sobre seus sentimentos e pensamentos, em relação a diversos aspectos de interação contínua com seu trabalho e seu desempenho habitual. O sujeito responde a cada enunciado (a partir da pergunta: “com que frequência você sente isso?”), em uma escala Likert com sete opções (de nunca a diariamente). Na versão original, o sujeito precisava completar duas vezes o inventário, pois havia uma segunda pergunta: “com que intensidade você sente isso?”; o instrumento media, então, a frequência e a intensidade do *burnout*.

Na versão de 1986, não se apresenta a pergunta sobre intensidade, porque as autoras consideram não haver encontrado altas correlações entre ambas as dimensões de avaliação. O inventário divide-se em três subescalas, cada uma medindo uma das três dimensões, que se supõe configurarem o construto *burnout*: Exaustão Emocional (9 itens), Despersonalização (5 itens) e Baixa Realização Pessoal (8 itens), e de cada uma destas escalas obtém-se uma pontuação baixa, média ou alta (que coincide com os três terços nos quais se distribui a população normativa), que permite caracterizar a maior ou menor frequência de *burnout*. Além disso, as autoras oferecem diversas pontuações de corte para cada uma das profissões avaliadas: professores, assistentes sociais,

médicos, profissionais de saúde mental e o grupo de “outras profissões”. No que se refere à confiabilidade do MBI, Maslach e Jackson (*op.cit.*,1981) citam os seguintes índices: 0,78 para a escala de Exaustão Emocional, 0,76 para a Realização Pessoal e 0,73 para Despersonalização. Posteriormente, (Maslach e Jackson, 1986), as autoras apresentaram os seguintes índices: 0,90 para a Exaustão Emocional, 0,71 para Realização Pessoal, e 0,79 para a Despersonalização. No que se refere à consistência interna entre os itens, em 1981 encontraram um índice de 0,71, passando a 0,80 na versão de 1986.

Entre os primeiros autores que defendem a tridimensionalidade do *burnout*, estão Iwanicki e Schwab (1981). Gould (1984) apóia a estrutura fatorial do inventário e ordena os fatores da maior à menor importância: Exaustão Emocional. Despersonalização, Realização Pessoal. Maslach e Jackson (*op.cit.*, 1986), confirmam que a estrutura fatorial do MBI é satisfatória, destacando que a escala mais consistente é a que avalia a Exaustão Emocional. Também Schwab (1986) apóia a estrutura fatorial do MBI e suas propriedades psicométricas. Firth, McIntee, Mcke Own e Britton (1985) defendem que as escalas do MBI apresentam adequada confiabilidade, aceitável validade externa e estão livres da tendência de desabilidade social, mas, apesar de defenderem os três fatores, redistribuem os itens de outra forma.

Outros trabalhos recentes que defendem a estrutura do MBI são citados por Silva , F. P. P. (2000): Morasso, Mirandola Piu e Borreani (1992); Byrne (1993); Byrne (1994); Burke e Greenglass (1994) Reily (1994); Leiter e Durup (1994); Dion e Tessier (1994); Gupchup, Lively, Holliday-Goodman, Siganga e Black (1997); Balogun, Helgemoe, Pellegrini e Hoebelin (1995); Abu Hilal (1995); Aluja (1997), entre muitos outros.

De modo geral, os críticos da tridimensionalidade do MBI apontam as seguintes conclusões:

- Apóiam a dimensão Exaustão Emocional como núcleo central da compreensão do construto.
- Destacam a falta de independência da dimensão Despersonalização, por questões teóricas como a precisão insuficiente na sua definição, e também por questões empíricas, como a falta de itens que melhorem a consistência interna da mesma.

- Praticamente não se questiona o fator de Realização Pessoal, porque ele é visto como dimensão do *burnout*, mas se aceita sua menor relevância em relação a Exaustão Emocional.
- São poucos os autores que têm oferecido soluções à "insuficiência estatística" da dimensão Despersonalização, ou mesmo que tenham apresentado sugestões de melhora do MBI, ou de novos instrumentos de medida do *burnout*.

6. Burnout Scale (in Garcia *et al*, 1994). O BS de Kremer e Hofman (1985) não é realmente uma tentativa de desenvolver um instrumento de medida do *burnout*, mas sim uma conseqüência de estudar o *burnout* em uma investigação mais ampla. Nesse sentido, os autores criaram cinco itens de modo autoinformativo, que incluem em um instrumento mais ambicioso que mede outros construtos. Esses itens não se submetem à análise fatorial e não se sabe se analisam realmente o *burnout*, se o fazem de maneira unidimensional ou se seus itens distribuem-se em mais de um fator. O único dado que os autores oferecem é a sua reduzida confiabilidade: 0,54.

7. Teacher Burnout Scale – TBS (in Garcia *et al*, 1994). Seidman e Zager (1986) afirmam que se o MBI é um instrumento adequado para medir *burnout* em profissionais de serviços humanos, não o é para medir o dos professores (nesse mesmo ano, Maslach e Jackson, ao apresentarem a segunda edição do MBI, desenvolveram uma versão do instrumento específica para esses profissionais). Como conseqüência disso, os autores colocaram o TBS (no início com 65 itens em escala Likert) em teste, para uma mostra de 217 professores, desta vez com 23 itens. Mais um teste foi realizado com 365 sujeitos, ficando a versão definitiva com 21 itens. Como a maioria dos instrumentos de medida do *burnout*, o TBS também não teve desenvolvimento científico posterior.

8. Energy Depletion Index (in Garcia *et al*, 1994). O EDI de Garden (1987) tampouco é uma tentativa de desenvolver um instrumento de medida do *burnout*; trata-se de uma escala para avaliar a "Depressão da Energia" que se correlaciona com a dimensão "Exaustão Emocional" do MBI de Maslach e Jackson (1981), mas, assim denominado pela autora para explorar o "esvaziamento existencial" que essa dimensão supõe. Garden (*op.cit.*) pretendia descobrir as verdadeiras características do *burnout*. Esse instrumento tampouco teve desenvolvimento empírico posterior.

9. Matthews Burnout Scale for Employees (in Garcia et al, 1994). O MBSE de Matthews (1990) é um autoinventário que mede o *burnout* como um construto único, não abordando a possibilidade de que existam diversas dimensões que componham a síndrome. A escala oferece uma pontuação que permite perceber a presença ou ausência de *burnout*, mediante a análise de uma série de aspectos relacionados com as variáveis cognitivas, afetivas e psicológicas do indivíduo. Introduce quatro aspectos relacionados com o trabalho e, outros dois, relacionados com variáveis internas do indivíduo. É um instrumento pouco utilizado, apesar de seus 50 itens terem mostrado uma confiabilidade em torno de 0,93.

10. Efectos Psíquicos de Burnout. O EPB de Garcia Izquierdo, de 1990 (in Garcia et al, 1994) é uma escala tipo Likert que se compara a outras escalas que mediam efeitos psíquicos do *burnout* (Golembiewski e Stenvenson, 1984; Hock, 1988). Este instrumento só mede a Exaustão Emocional, já que os autores partem da premissa que esta dimensão é o núcleo principal explicativo do *burnout*, eliminando as demais dimensões, pois não se pode provar que tenham a mesma capacidade explicativa que a outra. É o primeiro instrumento de medida do *burnout* feito na Espanha.

11. Escala de Variables Predictoras Del Burnout (in Garcia et al, 1994). O EVPB de Alveni e Albani não é propriamente um instrumento de medida do *burnout*, mas surgiu como a consequência de um estudo teórico prévio, segundo o qual, as variáveis predictoras de *burnout* devem estar relacionadas com as encontradas em outros construtos, como a ansiedade e a depressão. As autoras aplicaram a uma mostra de trabalhadores sociais um inventário de ansiedade e outro de depressão, e a partir dos resultados obtidos, surgiram variáveis que seriam predictoras de *burnout*. No total, foram encontradas 23 variáveis, entre as quais se destacaram 16, que as autoras consideraram relevantes. Esta escala, com um formato aceitável e que dispões das correspondentes análises estatísticas, pode se transformar em um novo instrumento de medida do *burnout* para uso generalizado.

12. Questionário de Burnout del professorado (in Garcia et al, 1994). O CBP de Moreno e Oliver (1993) foi apresentado em fase experimental, e é consequência de estudos teóricos dos autores anos antes. Os autores dispuseram-se a melhorar a dimensão “despersonalização” do MBI e, para isso,

construíram uma escala exclusiva de despersonalização, que se compõe de 16 itens. Dos instrumentos citados, (exceto o MBI), o CBF é o que está satisfazendo as exigências estatísticas das pesquisas experimentais e, ainda, constitui um dos enfoques teórico-empíricos mais amplos para o desenvolvimento de um instrumento adequado para a medida do *burnout*, notadamente, o de professores.

13. Holland Burnout Assessment Survey (in Garcia *et al*, 1994). O HBAS foi apresentado por Holland e Michael (1993) em um trabalho no qual tentavam comprovar a validade do questionário. É composto de 18 itens, com cinco opções de resposta, e possui quatro fatores: percepção positiva do ensino; compromisso com o ensino; apoio dos supervisores; conhecimento do *burnout*. Além disso, dirigido especificamente aos professores. Por esse motivo, os autores o comparam com a versão ES (Educators Survey) do MBI. Esse instrumento está em fase de testes e demonstra que a amostra utilizada (150 professores) não é suficientemente ampla, e os próprios autores acreditam que precisam de novos estudos que melhorem as escalas: apoio dos supervisores e conhecimento do *burnout*.

14. Rome Burnout Inventory (in Garcia *et al*, 1994). As propriedades psicométricas do HBI (Venturi, Rizzo e Dell'Erba) estão ainda por serem publicadas, embora outros trabalhos desses autores atestem a confiabilidade e validade. A originalidade desse instrumento está em se ter produzido uma série de subtestes que medem, não só o *burnout* (feitos de acordo com o *Burnout Measure*, de Pines e Aronson, 1988), como também, aqueles outros construtos ou variáveis preditoras da síndrome, que permitem uma avaliação mais completa. Por ser muito recente, faltam estudos que demonstrem suas propriedades psicométricas.

15. Escala de Burnout de Diretores de Colégios (in Garcia *et al*, 1994). Friedman (1995) apresentou um instrumento para avaliar o *burnout* em diretores de colégios. O procedimento seguido foi o de adaptar os itens do MBI para estes profissionais e aplica-los a uma amostra de 821 diretores. São necessárias novas investigações que coloquem em teste o instrumento; o inventário parece ser adequado para medir o *burnout* de diretores de colégios.

1.4. PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO

Para Chace (2000), a questão central neste domínio é saber como lidar com o *burnout* (ou estresse e fazer escolhas. Alguns indivíduos, quando escolhem uma profissão de ajuda, decidem evitar aquelas pessoas que pretendiam ajudar, pois não agüentam nenhuma demanda adicional à sua energia. Assim, isolam-se e se defendem da melhor maneira que podem, apesar das conseqüências adversas. O estresse, porém, deve ser combatido a qualquer momento de cada dia, para evitar que se chegue à beira do *burnout*, o que significa olhar para cada oportunidade como um meio para fazer escolhas: pode-se escolher a raiva, o cinismo e o isolamento; pode-se escolher não mais dar importância às pessoas com as quais se tem que lidar na profissão, ou pode-se escolher a bondade e a compaixão, decidindo continuar na profissão.

Eng (1998) faz as seguintes recomendações:

- Fazer uma auto-avaliação diária sobre o que nos estressa e o que nos faz felizes. Fazer uma lista do que gostamos e do que não gostamos no nosso trabalho.
- Não abandonarmos o emprego imediatamente: descobrir primeiro o que causou o *burnout*, depois fazer um plano de saída.
- Determinar o que pode e o que não pode ser controlado.
- Estabelecer limites: aprender a dizer não.
- Redefinir o trabalho: descobrir maneiras de tornar o trabalho mais agradável.
- Reservar algum tempo livre para meditar, praticar exercícios.

Especificamente para os cuidadores de pessoas, Mitchell (1990) recomenda que tomem uma decisão consciente de cuidar em primeiro lugar de suas necessidades pessoais e de sua saúde, enquanto estão cuidando de outra pessoa, pois se o cuidador não tiver força interior, saúde física e equilíbrio emocional, como poderá estar totalmente presente para cuidar de outra pessoa?

O apoio social é importante fator na prevenção e intervenção de *burnout*. Dierendonck, Shaufeli e Buunk (1998) avaliaram um programa de intervenção de *burnout* em um grupo de profissionais que cuidaram diretamente de doentes mentais. Como fundamentação teórica, foi usada a teoria da equidade (*equity*

theory). O objetivo principal do programa foi reduzir as percepções de desigualdade no relacionamento entre a organização e os pacientes, adaptando os objetivos e expectativas do profissional à situação real de trabalho. Participaram desse estudo um grupo experimental e dois de controle. Os três grupos responderam a três questionários: antes do início do programa, seis meses mais tarde e um ano depois. O índice de ausência individual foi estimado um ano antes e um ano após o programa. Os resultados mostram que, no grupo experimental de *burnout*, há ausência e/ou diminuição de sentimento de perda, quando comparado com os grupos de controle. Os efeitos mais profundos foram nos participantes que puderam valer-se de recursos sociais para se beneficiarem da intervenção.

Potter (1998a) oferece um conjunto de dez sugestões de como vencer o *burnout*:

- Poder pessoal. É a capacidade de influenciarmos o mundo ao nosso redor, a sensação de que “nós podemos”, sendo, portanto, o oposto de desamparo. Combate-se o *burnout* através da autoconfiança.
- Ter o controle sobre si próprio. Uso do auto-reforço, para não depender do reforço dos outros.
- Controlar o estresse. O estresse deve ser combatido através de todas as técnicas físicas e psicológicas.
- Sistema social de apoio. É preciso ter, no trabalho, uma rede de relacionamentos positivos, inclusive criando aliados.
- Desenvolver habilidades e usar a imaginação. Para resolver os problemas no trabalho, o autor recomenda aprender novas habilidades e usar a criatividade e a imaginação para buscar mudanças.
- Fazer mudanças no emprego. Pode-se alterar o foco do emprego, procurando atividades mais interessantes, expandindo-o.
- Mudar de emprego. Recomenda-se analisar a fonte de insatisfação no emprego antes de procurar outro.
- Reprogramar os pensamentos. O pensamento negativo, de desamparo, aprendido ou não, deve ser transformado em pensamento positivo.
- Desenvolver uma “preocupação desinteressada” (“*detached concern*”). É uma atitude especialmente importante para quem trabalha com pessoas com

problemas sérios ou impossíveis de resolver. Seria esperar um pouco mais para que as coisas tomem seu rumo.

- Rir bastante. O uso do humor ajuda a reduzir os sintomas de *burnout*.

No caso específico do *burnout* de festas Stöppler (2001) faz as quatro recomendações seguintes:

- Perspectiva: enfrentar as festas a partir de uma perspectiva correta – elas representam apenas um curto período do ano, e a maneira como festejar é uma decisão pessoal.

- Idéias preconcebidas: eliminar idéias preconcebidas sobre como deveriam ser comemoradas as festas. Conservar apenas as tradições que são apreciadas de verdade. Ter a coragem de inovar. Não permitir que a mídia o obrigue a ter sentimentos predeterminados por valores.

- Planejamento: fazer planejamentos realistas.

- Permissão: dê-se permissão para experimentar seus próprios sentimentos e fazer suas próprias escolhas. Não compare seus sentimentos e ações com os dos outros.

1.5. ESTRESSE E BURNOUT EM PROFESSORES

Na área educacional, o estresse e o *burnout* de professores receberam atenção em várias partes do mundo.

Kyriacou (1998), um dos pioneiros em pesquisa sobre estresse de professores, sugere sete áreas de estresse 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 organizacionais;
- condições de trabalho negativas (perspectiva de carreira, recursos);
- pressões de tempo e excesso de trabalho;
- conflitos com colegas;
- desvalorização pela sociedade.

Esse autor considera que as estratégias de lidar com a situação (“ *coping* ”) para enfrentar o estresse e *burnout* devem ser individualizadas conforme a personalidade e as circunstâncias, podendo ser de quatro tipos:

- técnicas de ação direta: identificar o que causa estresse, e decidir a ação que possa resolvê-la;
- técnicas paliativas: para aliviar o estresse mesmo na persistência da fonte, quando esta não pode ser modificada;
- técnicas mentais: mudar a perspectiva, utilizar o humor, desligar-se emocionalmente da situação estressante, compartilhar preocupações com os outros;
- técnicas físicas: pausa e relaxamento.

Mo (1991), usando o *Maslach Burnout Inventory* para professores, realizou uma pesquisa com 414 professores de escolas secundárias de Hong Kong para investigar a relação entre estresse ocupacional e *burnout* do professor, personalidade tipo A e apoio social. Estado civil, formação e experiência profissional foram considerados significativos para uma maior incidência de *burnout* entre professores: solteiros, com formação superior (aos quais cabem mais funções de mais responsabilidade) e com poucos anos de experiência foram mais sensíveis ao *burnout*. O autor também concluiu que os professores

experienciaram redução de estresse e *burnout* quando trabalhavam em ambientes em que tinham apoio por parte de seus colegas, confiança de seus alunos e méritos reconhecidos e apreciados.

De acordo com Barth (*in* Neubauer *et al.*, 1999) e Tausch (1994a), as pesquisas na Alemanha sobre *burnout* de professores não mostraram correlações significativas entre as condições externas da escola e o *burnout*, sendo aparentemente decisiva para a manifestação do *burnout* a percepção subjetiva das condições de trabalho nas escolas. Assim, as emoções negativas associadas ao *burnout* dependem, em grande parte, da valoração que se atribuiu ao ambiente físico e a si próprio.

Parece ser relevante a percepção de possibilidade de controle da situação: Arches (*in* Neubauer *et al.*, 1999) encontrou correlação positiva entre a falta de autonomia (por exemplo, controle sobre decisões, admissão e demissão de pessoal e técnicas de trabalho) e o *burnout*. Resultados semelhantes foram relatados por Freedman (1998), ao dizer que, embora a instituição queira preparar seus clientes para a idade adulta, os próprios professores são considerados como incapazes de um julgamento maduro, pois as regras são ditadas pelo diretor ou outras instâncias superiores; assim, há uma sensação de falta de controle. Também relevante para o *burnout* foi a falta de diversidade da tarefa, ou seja, o trabalho rotineiro e monótono. Kanner (*in* Neubauer *et al.*, 1999) reportou a falta de *feedback* sobre o sucesso obtido junto aos alunos como fonte de estresse e *burnout*.

O apoio social por parte de colegas e direção constituiu fator de proteção contra o *burnout* (Lee e Ashford,; Drory e Shamir; *in* Neubauer *et al.*, 1999). A percepção subjetiva da situação profissional depende de traços de personalidade. Assim, pessoas extrovertidas necessitam de mais apoio social do que as introvertidas (Eastburg *et al.*, *in* Neubauer *et al.*, 1999).

O *burnout* entre professores instala-se muitas vezes a partir de expectativas elevadas e não realizadas. Pessoas que trabalham em profissões sociais, são freqüentemente dotadas de grande idealismo e esperam ter um alto grau de liberdade pessoal e autonomia em seu trabalho, a “liberdade pedagógica”; por outro lado, esperam o reconhecimento pelo seu engajamento (Pines e Aronson; Grimm e Scherr; *in* Neubauer, (1999). A falta de reconhecimento torna-se fator especialmente predisponente para o *burnout*

quando o professor teve um engajamento muito elevado (Reilly, *in* Neubauer, 1999)).

Pessoas dotadas de fé religiosa quase não apresentaram *burnout* (Turnipseed, *in* Neubauer et al., 1999). Possivelmente, 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), ao afirmar que o professor mais propenso ao *burnout* não é aquele que foge de suas obrigações, ou que é desorganizado; é justamente aquele que faz meticulosamente suas obrigações, sem, no entanto, perceber um sentido existencial no trabalho que realiza.

Becker e Gonschorek (1994) referem-se a um *Burnout Test* para professores, que abrange vinte aspectos: engajamento educacional, pressupostos pedagógicos, desempenho dos alunos, preparação e planejamento das aulas, aproveitamento do tempo de aula, planejamento das aulas e estratégias de sociabilização, diferenciação e individualização, técnicas de disciplina e punição, provas e sua correção, atividades extra-classe, cooperação com pais, comportamento no colegiado, interesse em leituras técnicas, participação em cursos de aprimoramento, trabalho colateral e trabalhos domésticos, vida pessoal e sintomas psicossomáticos. Os resultados permitem enquadrar o professor em uma das cinco fases do *burnout*, a saber: idealismo, realismo, estagnação, frustração e apatia/*burnout*.

Becker e Gonschorek (*opus. cit*) pesquisaram as causas do *burnout* com 111 professores e encontraram as seguintes nove áreas responsáveis, 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 os colegas
- Relacionamento com os pais
- Instâncias Administrativas: pouca autonomia e participação dos professores, burocracia

- Imagem negativa do professor
- Qualificação

Como profilaxia e intervenção, os autores desta última pesquisa sugerem a criação de um centro de orientação de *burnout* (não inserido na hierarquia educacional) e de orientação individual, dependendo das causas do *burnout*. Recomendam, ainda, mudanças nas políticas educacionais com possibilidade de licenças adicionais para professores, introdução do ano sabático (um ano de licença a partir de um determinado tempo de atividade), diminuição da carga horária semanal para professores mais idosos, possibilidade de aposentadoria precoce, de reorientação profissional e concessão de maior autonomia para cada escola.

Tausch (1994b) sugere as seguintes possibilidades de intervenção no caso de *burnout* de professores:

- Mudar a situação e resolver os problemas: busca de informações, planejamento e distribuição do tempo, resolução criativa de problemas, treinamento mental positivo.
 - Técnicas de relaxamento
 - Reestruturação cognitiva e mudança na valoração do ambiente e de si próprio.

De acordo com Neubauer (1999), a intervenção no caso de *burnout* de professores pode ser iniciada com a pessoa, o grupo ou a instituição.

2. TRABALHO PRODUTIVO, ESTRESSE E BURNOUT

O mundo do trabalho tem sofrido transformações que ocorrem com uma rapidez sem precedentes, desafiando a capacidade humana de reação e ajustamento. Turbulência, crise e caos são as palavras da moda. Em um mundo on-line, tempo e espaço se encurtam, o local e o global se misturam, núcleo e periferia se confundem. Nos últimos anos, o mundo viveu a queda do Muro de Berlim, a Guerra do Golfo, as crises russa e asiática, os escândalos da Casa Branca, a destruição do World Trade Center, o desvelamento de responsabilidade norte-americana frente ao terrorismo. Isto tudo, sem abordar as megatendências, como o processo de globalização da economia, o aumento da sofisticação tecnológica, o ambiente altamente competitivo, a perda do senso de comunidade e a diminuição do valor intrínseco do trabalho, dando lugar à busca de recompensas extrínsecas, em muitas circunstâncias e situações impostas por uma simples questão de sobrevivência, são apenas alguns dos acontecimentos que vêm afetando sobremaneira o bem estar físico e mental dos trabalhadores e dos grupos sociais dos quais fazem parte.

É comum falarmos em crise e decadência para estigmatizarmos mudanças com as quais não concordamos ou que não compreendemos bem. O que para uns se afigura como incerteza e crise, para outros representará um campo aberto de riscos e oportunidades, dependendo da leitura que é feita.

Nesse panorama, estão as tensões e os problemas centrais que confrontam a sociedade de organizações, conforme retrata Peter Drucker (1997:44):

“A tensão criada pela necessidade de estabilidade da comunidade e pela necessidade de desestabilização da organização; o relacionamento entre indivíduo e organização e as responsabilidades de um perante o outro; a tensão que surge a partir da necessidade de autonomia da organização e da aposta da sociedade no Bem Comum; a crescente demanda por organizações socialmente responsáveis; a tensão entre pessoas com conhecimentos especializados e a necessidade da organização para que esses especialistas trabalhem em equipe”.

As mudanças rápidas, decorrentes da expansão contínua do conhecimento, não se limitam às empresas, como muitos acreditam. Nos cinquenta anos transcorridos desde a Segunda Guerra Mundial, assinala Drucker (*op.cit.*), nenhuma organização mudou mais que a dos militares dos Estados Unidos (porém ainda não o suficiente para executar trabalho preventivo, haja vista os acontecimentos terroristas recentes). Os uniformes permaneceram os mesmos, assim como os títulos dos postos e graduações. As armas mudaram completamente, como nos as últimas guerras; as doutrinas e conceitos militares mudaram de forma ainda mais drástica, assim como as estruturas organizacionais e de comando, os relacionamentos e as responsabilidades das forças armadas. O autor citado lembra ainda que, do mesmo modo, pode-se prever com segurança que, nos próximos cinquenta anos, as escolas e universidades irão mudar de forma muito mais drástica do que têm mudado desde que assumiram sua presente forma, há mais de trezentos anos, quando se reorganizaram em função do livro impresso. Essas mudanças serão forçadas por novas tecnologias, como computadores, vídeos e programas via satélite, conforme começa a ser observado entre nós, pelas exigências de uma sociedade baseada no conhecimento, na qual o aprendizado organizado precisa se tornar um processo vitalício para os trabalhadores, e por novas teorias a respeito de como os seres humanos aprendem.

Em princípios do século XX, Taylor apresentava suas teses sobre a “organização científica do trabalho”, fundamentadas em uma visão analítica, empiricista e mecanicista da administração. A organização era encarada como máquina, um sistema fechado cujas tarefas complexas deveriam ser parceladas, uniformizadas e otimizadas ao máximo, visando ao aumento da produtividade. O planejamento e o controle deveriam ser rígidos, a fim de evitarem falhas na linha de produção. Os trabalhadores deveriam ser “cientificamente” selecionados e treinados até alcançarem o grau máximo de especialização e rendimento. Isso provocava um aumento considerável de eficiência na linha de produção, mas conduzia o trabalho ao máximo da desumanização. As prioridades eram as tarefas. O fator humano nada mais era do que uma peça substituível de uma máquina maior (Feigenbaum, 1994).

Comenta Stevanato (1995) sobre a definição do trabalho, do latim “Tripalium”, que na antiguidade este era um tipo de instrumento usado para

tortura como punição aos indivíduos que, ao perderem o direito à liberdade, eram submetidos ao trabalho forçado. Do ponto de vista religioso, o homem foi condenado ao trabalho porque Adão e Eva cometeram o pecado original. Na bíblia, em Gênesis, o trabalho é considerado um castigo que obriga o ser humano a lutar, e, com o suor de seu rosto, conseguir o alimento para sua sobrevivência.

Essa concepção do trabalho é religiosa e cultural familiar e, conforme Silva (2000), à concepção religiosa associam-se os valores da cultura familiar e a influência de pessoas significativas, estruturando um sentido pessoal e único que se situa entre a obrigação e o prazer de trabalhar. O trabalho pode colocar-se como castigo, pois existe nele uma conotação de sofrimento e culpa, mas, em contrapartida, percebe-se o homem moderno encontrando dificuldades em dar sentido à vida, se não for pelo trabalho. Desse ponto de vista, trabalho significa necessidade e razão de vida. Assim, as novas teorias vêm sugerindo que o conceito de trabalho seja reconcebido com experiência de convivência sadia, respeito, compromisso e que contribua para a qualidade de vida.

Mesmo o trabalho que motiva e gratifica, lembra-nos Kanaane (1994), quando realizado com afinco, exige esforço, capacidade de concentração, de raciocínio, implica desgaste físico e ou mental, e influi na qualidade de vida.

O trabalho envolve necessidades individuais e organizacionais em sintonia. Quando estas não são atendidas, as vinculações pessoa-empresa modificam-se e criam-se processos patogênicos de adaptação, como o desligamento da empresa, a perda de promoções ou o isolamento na carreira profissional. Assim, quando não ocorre a sintonia nas interações em nível grupal ou organizacional, surgem os conflitos derivados de necessidades opostas ativadas ao mesmo tempo (Mello Filho, 1992).

Segundo Carlotto e Gobbi (2002), são de se esperar que, somados aos resultados operacionais, ocorram sentimentos de insegurança, ansiedade e uma gama muito grande de estressores inerentes a esse movimento sócio-organizacional, pois as características típicas de determinadas funções e modalidades de trabalho, associadas a sucessivas tentativas de lidar adequadamente com os mesmos, tornam os indivíduos vulneráveis ao surgimento do *burnout*. Manifestações afetivas e comportamentais ocorrem, entre elas, a insatisfação no trabalho, o aumento nos níveis de absenteísmo, as

doenças psicossomáticas e o abandono psicológico ou comportamental do trabalho.

Codo, Sampaio e Hitomi (1993) afirmam que a organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições, emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora. Esse sofrimento, de natureza mental, começa quando o homem, no trabalho, já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa, no sentido de torná-la mais de acordo com suas necessidades fisiológicas e desejos psicológicos, isto é, quando a relação homem-trabalho é bloqueada.

Nesse sentido, segundo Levi (1971), quando o indivíduo se encontra frente aos estressores psicossociais, como o conflito entre as metas e a estrutura da empresa de um lado, e as necessidades individuais de autonomia, realização e identidade de outro, especialmente quando suas necessidades não estão sendo satisfeitas, busca ajustar-se basicamente de duas maneiras:

1. Ajuste ativo:

- o indivíduo expressa o seu desejo de mudança na estrutura a que está submetido;
- afasta-se ou solicita transferência voluntariamente;
- tem participação em movimentos trabalhistas (organizados ou não);

2. Ajuste passivo:

- é o mais comum e conduz à alienação no sentido sociológico do termo;
- o indivíduo passa a depreciar o trabalho e senti-lo como um peso e não como fonte de satisfação. O objetivo torna-se apenas a remuneração de condições físicas e higiênicas;
- o trabalho passa a ser sentido como desinteressante e não envolvente, e a ser instrumentalizado de forma que as satisfações só são encontradas fora do local de trabalho, em diferentes maneiras de consumo;
- absenteísmo;

- maior predisposição a doenças, pela falta de coerência social do sistema em que o indivíduo está inserido e que atua como agente estressor psicossocial.

Segundo Mello Filho (1992), alguns estudos dirigidos de forma específica à relação entre o estresse e a produtividade no trabalho mostram que mudanças no trabalho que interferem na motivação, no tipo de trabalho executado e no aumento de exigência de produtividade são suficientes para comprometerem não só o desempenho profissional, mas também as funções orgânicas, como a alteração da secreção de catecolaminas, favorecendo o aparecimento de hipertensão arterial e alteração no metabolismo dos lipídeos plasmáticos (fator importante na arteriosclerose). São também estímulos psicossociais importantes e capazes de aumentar a secreção de catecolaminas, originando o surgimento de doenças fisiológicas, a situação de promoção, aumento de salário, sucesso e elogios. Segundo Levi (*in* Bauk, 1985), isso nos ajuda a compreender por que algumas pessoas adoecem, às vezes gravemente, frente a eventos tidos como agradáveis.

Um referencial para melhor compreender estes processos encontra-se nos trabalhos do médico vienense Hans Selye (1907 – 1982), que desenvolveu suas atividades de ensino e pesquisa desde 1932 até a morte, em Montreal, no Canadá, onde fundou e dirigiu a partir de 1945 o Instituto de Medicina e Cirurgia Experimentais. Em 1936, como resultado de suas pesquisas endocrinológicas, Selye descobriu um fenômeno que denominou estresse (tensão), para designar o conjunto de reações que o organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige esforço de adaptação. (Selye, 1950, 1964, 1965, 1971, 197a, 1976b) Segundo suas próprias palavras, *“estresse é o estado que se manifesta por uma síndrome específica que consiste em todas as mudanças não especificamente provocadas dentro de um sistema biológico. Nesse sentido, o estresse possui sua própria forma característica, mas nenhuma causa particular”* (1965 p.132). Na verdade, os movimentos de adaptação são feitos a todo o momento na tentativa de ajustamento às mais diferentes exigências, seja do ambiente externo, seja do mundo interno. O autor citado, afirma que todas as pessoas já experimentaram situações de vida relacionadas ou não com o trabalho, que exigiram um esforço adicional, experimentando esta situação de estresse, ou seja, aquele denominador comum de todas as reações de

adaptação de um organismo. Paralelamente às contribuições de Selye e seus colaboradores, surgiram outras linhas influentes de teorização, pesquisa e aplicação sobre o estresse, fundamentadas em outros pressupostos e metodologias como, por exemplo, os trabalhos liderados por Janis (1958,1969), ligados às psicologias do enfrentamento da frustração e do que ele denominou “inoculação emocional”. Outro grupo influente neste âmbito de investigações científicas está associado a Lazarus e colaboradores, notadamente nas últimas décadas do século passado (Lazarus e Folkman, 1984). Merece igualmente ser ressaltada a contribuição relativa ao estresse ligado ao trabalho, que teve uma expansão notável nos anos 80 e 90 (Beehr e Bhagat, 1985; Frese, 1999), dando-se particular atenção aos recursos e procedimentos que possibilitam a redução do estresse nos trabalhadores.

Além disso, é oportuno lembrar que o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da “American Psychiatric Association”, que, na sua terceira edição (DSM III) incluía na categoria “transtornos de ansiedade”, na subdivisão “estados de ansiedade ou neuroses de ansiedade” os itens “(a) transtorno de estresse agudo pós-traumático e (b) transtorno de estresse pós-traumático crônico ou retardado”, adotou no DSM IV, na mesma categoria, uma divisão em “(a) transtorno de estresse pós traumático e (b) transtorno de estresse agudo” (American Psychiatric Association, 1980, 1995).

A expansão da literatura em relação ao estresse e trabalho foi tamanha que deu origem a um Journal específico, Work & Stress, presentemente em seu 17º ano de publicação, e a livros que tratam das numerosas orientações teóricas neste domínio (por ex. Cooper, 1998).

Estudos recentes mostram que as mulheres que trabalham, notadamente as que têm filhos pequenos, são estressadas em virtude da sobrecarga de trabalho e conflito de papéis tanto no trabalho como no lar (Krantz e McCeney, 2002). De acordo com esses estudos, as mulheres apresentaram índices mais elevados de estresse e de norepinefrina do que os homens, devido à carga de trabalho não remunerado e a maiores responsabilidades que os homens quanto ao lar e à família (Lundberg e Frankenhaeuser, 1999).

Reações de estresse resultam, pois, dos esforços de adaptação do organismo. Porém, se a reação ao fator causal for muito intensa ou se os agentes do estresse forem muito potentes ou prolongados, poderá haver, como

conseqüência, doença ou maior predisposição ao desenvolvimento esta. Como afirma Levi (1990: 1143):

“O ser humano é capaz de adaptar-se ao meio ambiente desfavorável, mas esta adaptação não ocorre impunemente”.

É importante frisar que as reações de estresse não são as vilãs do cotidiano; estão presentes em todos os momentos da vida, são tão importantes que não se pode viver sem elas, pois auxiliam em todas as situações de adaptação vivenciadas. O trabalho é uma fonte de satisfação, realização e subsistência, desde que obedeça a limites adequados e satisfatórios, mas pode se converter em verdadeira prisão, em decorrência das condições em que é realizado, principalmente no que se refere à falta de atenção ao desenvolvimento de programas de prevenção e promoção da saúde. Corroborando estes fatos, relata Albrecht (1988), que mais ou menos a partir de 1970 o conceito de qualidade da vida no trabalho vem lenta, porém seguramente, ganhando destaque como uma questão de responsabilidade da direção. Paralelamente à mudança referida por Albrecht, o conceito mesmo de produtividade no trabalho tem sofrido modificações que o afastam de noções rígidas e simplistas que predominaram no passado, quando imperavam de modo absoluto as noções taylorianas originadas dos “estudos de tempo e movimento” que prescreviam de modo bastante específico a produtividade entendida, por exemplo, como o número de peças de uma certa natureza, produzidas pelo trabalhador durante um tempo especializado (dia da jornada de trabalho, horas, minutos). O movimento liderado por Elton Mayo e outros, de humanização do trabalho, na primeira metade do século passado, foi, em grande parte, responsável pela mudança aqui referida, que resultou em concepções menos rígidas de produtividade e na consideração de outros múltiplos fatores que devem ser levados em conta, além da simples quantidade do que se produz. Em contextos mais complexos do que o de uma linha de produção fabril, como é o caso do estudo aqui apresentado, faz-se necessário entender trabalho produtivo como um tipo de desempenho que engloba uma pluralidade de fatores e que não deve, de nenhum modo, ser traduzido por noções ingênuas do tipo “número de aprovados vs. número de reprovados”. Para limitar a exemplificação de novas orientações que se opõem a concepções e práticas simplistas neste domínio, lembrar-se-á aqui que a preocupação com lugares mais humanizados de

trabalho repercute na produtividade. Seja em decorrência da influência dos governos ou de organizações não governamentais, como o Centro Nacional de Produtividade e Qualidade de Vida no Trabalho, estão sendo avaliados métodos experimentais de humanização do local de trabalho.

Cabe ainda salientar que embora não exista uma definição unânime do termo *burnout*, existe um consenso em considerar que ele aparece no indivíduo como uma resposta ao estresse laboral. Em meados dos anos 70, o termo surgiu nos Estados Unidos, para explicar o processo de deterioração nos cuidados e atenção profissional nos trabalhadores de organizações. Freudenberger (1974) afirma que o *burnout* é o resultado de esgotamento, decepção e perda de interesse pela atividade de trabalho. Nas profissões que exigem diariamente uma interação entre as pessoas, ele surge, então, como uma possível consequência adversa desse contato. É formado por estados sucessivos que ocorrem em um tempo dado e representam uma forma de adaptação às fontes de estresse. Assim, *burnout* e estresse são fenômenos que expressam sua relevância na saúde do indivíduo e da organização.

Portanto, sugere Silva (2000), ao considerar a qualidade de vida no trabalho de forma a englobar aspectos de bem-estar e saúde biopsicossocial, devem se adotadas medidas de prevenção e tratamento para que esses estados não afetem a organização de maneira a impedir a produtividade e o desenvolvimento, nem tampouco o indivíduo na sua saúde e qualidade de vida. Acrescenta a autora aqui mencionada que, ao se tomar medidas de prevenção ou de tratamento, é preciso conhecer os conceitos de tais estados em sua essência, para que não ocorram distorções como comumente acontece, referindo-se ao *burnout* como um sinônimo de estresse, quando na verdade é uma resposta de um estresse crônico. É, no entanto, relevante associar esses termos, relacionando-os com a prática dentro do contexto organizacional.

Afinal, trabalho é fator básico tanto para a empresa como para o ser humano. Caracteriza-se pelo esforço planejado sobre a manipulação ou transformação da natureza, atingindo-se os mais diversos objetivos, freqüentemente reduzidos à busca da produtividade eficaz. É obtido com o investimento de energia sobre atividades ou conjunto de tarefas, que é a força de trabalho. Em nível pessoal, constitui uma das condições determinantes para identidade e integração do homem na sociedade.

3. O DOCENTE UNIVERSITÁRIO, A VIDA ACADÊMICA E O BURNOUT

Se, por um lado, existem numerosas contribuições na literatura científica, a respeito do trabalho e do trabalhador das organizações em geral e suas relações com estresse e *burnout* daí oriundos, o mesmo não se pode afirmar em relação à instituição escolar, enquanto organização específica de trabalho, notadamente no caso das escolas superiores no setor privado. Na verdade, pouco se conhece de seguro a respeito da vida acadêmica e de sua influência sobre o comportamento e ajustamento do professor.

O que se sabe, nesse sentido, é que o crescimento do ensino superior privado é um fenômeno mundial que tem afetado, de modo particular, os países em desenvolvimento. Segundo Durham e Sampaio (1995), na América Latina, o Brasil é um país no qual essa tendência se manifestou precocemente, e hoje cerca de dois terços de todas as matrículas no ensino superior pertencem às escolas particulares. Levy (*in* Durham e Sampaio, *op. cit*), afirma que, na maioria dos países latino-americanos, o setor privado teve origem em escolas e universidades católicas que se estabeleceram, na realidade, como um setor semipúblico, mais que estritamente privado, dependendo de financiamento estatal. Diz ainda Levy que a política da Igreja em relação à educação superior sempre foi a de reivindicar para si um *status* especial, seja como responsável pelo ensino, em nome do Estado, como ocorria no passado, seja, pelo menos, como provedora de um setor confessional alternativo, financiado nos mesmos moldes do ensino público. O autor continua, dizendo que o ensino propriamente privado que tem se expandido enormemente nas últimas décadas tem outro caráter: é leigo e boa parte deste se organiza como empresa que, explícita ou disfarçadamente, tem como intuito a obtenção de lucro. Trata-se, portanto, de uma organização empresarial com fins lucrativos, situação que é, hoje em dia, praticamente universal.

A educação brasileira passou nas últimas décadas, por grandes transformações que tiveram como resultado, uma ampliação significativa do número de pessoas com acesso a escolas, assim como do nível médio de escolarização da população. Se, em meados do século passado, apenas

algumas centenas de pessoas no Brasil tinham, no ensino superior, sua identidade profissional como docentes e administradores, hoje esse número alcança a casa das dezenas de milhares, que se constituem em um novo ator social de grande importância, responsável por expressiva parcela dos movimentos sociais e políticos que têm afetado as instituições de ensino superior no Brasil, nas últimas décadas.

Schwartzman e Balbachevsky (1992:1) referindo-se à profissão acadêmica no Brasil, dizem:

“Espalhados por todo o Brasil, vivendo condições as mais variadas, é do desempenho e da motivação desse contingente de profissionais que depende o destino da universidade brasileira, e, mais amplamente, do sistema educacional do país como um todo”.

Segundo os autores supracitados, a idéia de uma “profissão acadêmica” é relativamente nova e decorre do surgimento das modernas universidades de massa com seus milhares de professores, que fazem do trabalho universitário sua identidade mais central; na universidade brasileira, até recentemente, os professores se identificavam com suas profissões de origem: médicos, advogados, engenheiros, arquitetos; o título de professor significava, principalmente, um prêmio adicional a uma carreira profissional bem sucedida. Os autores acreditam, ainda, que a massificação do ensino superior fez com que se acrescentasse ao professor tradicional das escolas profissionais, pelo menos três tipos de professores. O primeiro, minoritário, mas encarnando o ideal de uma universidade reformada e progressista, era o professor pesquisador e cientista, intelectualmente bem formado, gerador de conhecimentos novos e capacitado para transmitir aos estudantes o segredo do conhecimento criativo, independente e crítico; por seu sentido profundo de missão que se manifesta no trabalho institucional, na militância política, no trabalho de escritor, ou no envolvimento em grandes causas de interesse social, esse estilo passou a ser rotulado como “acadêmico”. O outro extremo é formado por uma nova variedade do antigo professor da escola secundária (a escola secundária encarnava o momento da formação básica e humanística, da transmissão da língua, da cultura e das habilidades da inteligência). A expansão do ensino básico e secundário (hoje em dia ensino médio), trouxe às escolas novas gerações de estudantes, menos predispostos à cultura da educação tradicional do que os filhos das elites de anos

atrás, e entregues a professores menos qualificados e motivados. É esse professor pouco valorizado e motivado, obrigado a multiplicar suas aulas para garantir um salário ao fim do mês, ou fazendo do ensino um “bico” sem maior relevância, que vai ocupar aos poucos a periferia do ensino superior em expansão, as escolas isoladas e privadas, na maioria noturnas, sobretudo nas áreas de administração e ciências sociais, muitas delas como resultado de transformações e expansões de antigas escolas secundárias; afirmam os autores ser difícil falar neste professorado como fazendo parte de uma “profissão”, a não ser no sentido estatístico do termo. O terceiro grupo, intermediário, é formado pelo professor universitário que consegue um lugar estável e de tempo integral em uma universidade pública, mas não tem a formação e o desempenho profissional do primeiro grupo; é possível imaginar que seus valores e sua ideologia de trabalho, sejam os acadêmicos, mas sua prática, inevitavelmente, será diferente; é nesse grupo intermediário que se coloca de maneira mais clara os dilemas e problemas centrais dos processos de profissionalização: as tensões entre os ideais do sindicato de ofício e das profissões liberais, a busca de autonomia como afirmação de valores e o entrincheiramento, e, sobretudo, os espaços abertos ou fechados para o crescimento intelectual, o desenvolvimento da competência e o fortalecimento do sentido de missão.

Schwartzman e Balbachevsky (*op.cit.*) afirmam que o mais razoável é supor que a profissão acadêmica, no sentido estrito, vai continuar limitada a um setor pequeno e diferenciado, e examinar alternativas de profissionalização que poderiam ser pensadas para os demais. A atual situação, de “profissionalização imperfeita”, acaba gerando um grande número de distorções e frustrações, que vão das tentativas frustradas de manter uma atividade de pesquisa que não se materializa, ao isolamento em que, de fato, muitos dos professores universitários são levados ao perderem os vínculos com as profissões de origem, sem conseguirem, efetivamente, se incorporar à nova. Os autores concluem que, o “proletariado acadêmico” formado pelos professores horistas do sistema privado, tampouco tem perspectivas claras de profissionalização, e haveria que pensar se caberia, de fato, esperar que essa profissionalização se desse nesse setor.

Conforme Menezes e Gazotti (*in Codo, 2000:368*):

“Um deus, submetido às mundanas condições, como aspectos salariais, condições de estrutura e instalações físicas das escolas, exigências psicológicas

feitas pelo tipo de trabalho no qual estão inseridos, até mesmo o conflito afetivo que alguns são acometidos, ao papel de educador, à análise de seu trabalho e assim por diante...deus com os pés de barro”.

Os quadros acima descritos sobre a história do ensino superior e sobre a situação atual do professor universitário, sobretudo nas escolas privadas, são subjacentes à afirmativa de Codo (2000:389) de que o *burnout* em professores tem três origens: “... o conflito entre afeto e razão, as relações sociais de trabalho, a exigência de controle sobre o meio ambiente. Três forças bipolares que fazem a diferença entre o prazer no trabalho e o sofrimento”.

Reconhecendo que o foco dos modelos transacionais são os mecanismos psicológicos envolvidos na experiência subjetiva do estresse e nas tentativas desenvolvidas pelo indivíduo para lidar com essa vivência, Schaufeli e Enzmann (1998) enfatizaram a quase total ausência de abordagens que dêem conta em termos conceituais e empíricos, da dimensão social desse fenômeno. Contudo, conforme Meyerson (1994), o fenômeno do *burnout* profissional estabelece relações dinâmicas com os contextos sociais e culturais em que se situa, de tal forma que, por exemplo, as ideologias prevalentes em determinadas épocas e contextos podem moldar o *burnout* em função dos pressupostos adotados quanto à sua natureza e, designadamente, quanto à legitimidade de sua expressão.

Nesse sentido, segundo afirma Moscovici (1976), é necessário estudar o *burnout* profissional dos professores de acordo com uma abordagem societal particular, dirigida às representações sociais que os professores constroem do *burnout* na sua profissão, as quais incluem elementos críticos e reflexivos sobre as dificuldades sentidas na prática docente, sobre o “ser professor”, sobre a escola, sobre o contexto sociocultural da docência, sobre o que importa mudar, levando-se em consideração principalmente que essas representações não resultam de estruturas e mecanismos meramente individuais, mas são socialmente reguladas, buscando uma via de aproximação com a dimensão social desse problema.

Muito embora afirme Guaralnick (*in* Shaw e Riskind,1983), ao efetuar uma classificação das ocupações altamente estressantes, com base na incidência de doenças coronarianas, que o docente universitário e o professor em geral se dedicam a profissões levemente estressantes, Kyriacou e Sutcliffe (1978a, pp.102-108) definem o estresse de professores como uma síndrome de

respostas de sentimentos negativos, tais como raiva e depressão, geralmente acompanhados de mudanças fisiológicas e bioquímicas potencialmente patogênicas (taquicardia, liberação de hormônios adrenocorticóides na corrente sanguínea), resultantes de aspectos de seu trabalho mediados pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua auto-estima ou bem-estar e pelos mecanismos ativados para lidar com a ameaça percebida. Pode-se conjecturar que as fontes aqui mencionadas realizam investigações com diferentes tipos de professores, que, da mesma forma que no Brasil, como ressaltam Schwartzman e Balbachevsky (1992), podem existir em outros países.

Considerando fonte de estresse muito significativa a que se relaciona com a profissão da pessoa, Pines (1981) afirma que, nas últimas décadas, dezenas de estudos mostraram que as pessoas que se encontravam em ocupações de muito estresse ou que sofreram um grande revés em suas vidas correm usualmente alto risco da doença.

A inabilidade de um indivíduo em lidar com o estresse em situações interpessoais pode levá-lo ao estado definido como *burnout*. Este termo (*burnout*) significando desgaste, esgotamento, tornou-se popular nos Estados Unidos, na última década, para descrever uma reação de estresse crônico em profissionais cujas atividades exigem um alto grau de contato com as pessoas (Perlman e Hartman, 1982).

Shaw e Riskind (1983) alertaram para a necessidade de mais pesquisas a respeito do estresse ligado ao trabalho, antes que se possa considerar algumas ocupações mais estressantes que as outras.

Os primeiros estudos sobre estresse, ansiedade e saúde mental em professores nos Estados Unidos apareceram em 1933: Hicks realizou um levantamento junto a 600 professores, revelando que 17% deles eram “excepcionalmente nervosos” e que 11% já tinham sofrido um “colapso nervoso”; no mesmo ano, Peck concluiu que 33% das 110 professoras por ele investigadas sofriam de sintomas nervosos. Em 1951, Randall relatou que 10% das faltas de professoras (absenteísmo) ocorriam em conseqüência de “condições nervosas” (estudos mencionados por Coates e Thoresen, 1976). Em 1967, um estudo realizado pela “National Education Association” revelou que 78% dos professores norte-americanos apresentavam níveis de estresse moderados ou consideráveis. (Moracco, D’Arienzo e Danford, 1982).

Dunham (*in* Kyriacou e Sutcliffe, 1978) chamou a atenção para a difusão de estresse entre professores; a partir de relatos de 658 professores concluiu que tem aumentado o número dos professores que sentem estresse e que o estresse severo é sentido por um crescente número de professores.

Não é difícil encontrar-se as razões para o acima exposto. Segundo Fontana (1998), os professores encontram uma gama constante de pressões dos alunos, dos colegas, dos pais, de políticos e administradores, muitas delas conflitantes e quase impossíveis de atender. Têm o desafio constante de manter o controle da classe. Não têm limites claros de horários de trabalho. Boa parte de seu trabalho é levada para casa, o que torna difícil desligar-se no fim do dia. Estão abertos às críticas dos inspetores, pais, diretores, meios de comunicação e políticos. Não dispõem de recursos e oportunidades suficientes para reciclagem regular e ampla de seus conhecimentos. Espera-se que se mantenham atualizados com novos formatos e novos desenvolvimentos em suas matérias de ensino. Dependendo da direção, podem ter pouca voz ativa na administração da escola e na tomada de decisões. São afetados emocionalmente pelos sucessos e fracassos de seus alunos. Além disso, têm seu próprio senso de padrões profissionais e sofrem as frustrações decorrentes de não conseguir alcançá-los. Diz ainda Fontana que, no contexto escolar universitário, as pesquisas sobre a personalidade do professor (entendendo-se aqui toda a gama de características pessoais que podem afetar o modo como os professores realizam suas tarefas) não têm sido tão sistemáticas quanto às referentes aos alunos de quaisquer idades, mas há uma série de inferências valiosas que podem ser feitas.

Fontana (*op. cit.*) afirma que qualquer discussão das características do professor remete a uma discussão da efetividade em geral dos mesmos, o que, por sua vez, suscita a questão de entendermos o “bom professor”. Experientes educadores de professores não chegaram a um acordo entre si no que diz respeito às respostas a essa pergunta. Um “bom” professor é uma pessoa que ajuda o desenvolvimento socioemocional de seus alunos, ou seu desenvolvimento cognitivo, ou lhe transmite conhecimentos para passar nos exames? E, com exceção desta última hipótese, podemos medir se um professor está fazendo as coisas de modo satisfatório, ou não?

No momento atual no contexto das pressões no sentido da adoção de uma política de avaliação regular dos professores (PAIUB, 1993), o problema é bastante real.

Não é fácil definir o que se deve entender por “bom professor”. Afirma Pfromm Netto (1974) que duas linhas básicas de investigação se desenvolveram neste sentido. A primeira tem explorado as características e a personalidade do professor para determinar os fatores que geralmente denominamos “eficiência docente”. Estudos sobre atitudes, valores, interesses, necessidades e ajustamento, personalidade, capacidades cognitivas etc, pertencem a esse primeiro grupo de pesquisas, sendo mencionadas várias contribuições a este respeito, como as de Ryans, Getzels e Jackson e Biddle e Ellena. A pesquisa de Ryans (1960), um dos estudos mais ambiciosos sobre a personalidade do professor e sua relação com sua efetividade, baseou-se na aplicação de uma Escala de Pontuação de Características do Melhor Professor e concluiu que o professor bem sucedido tende a ser afetuoso, compreensivo, amistoso, responsável, sistemático, imaginativo e entusiástico, mas a importância dessas qualidades parece decrescer com a idade dos alunos (*op. cit.*; Fontana, 1998). Em outras palavras, alunos de cursos secundários parecem capazes de se ajustar melhor a professores que não se destaquem tanto nessas qualidades do que alunos dos cursos primários. Isso faz sentido, porque, normalmente, quanto mais velhos os alunos, maior a sua capacidade de assumir responsabilidades por seu próprio trabalho, e maior a sua flexibilidade em suas relações com os adultos. Essas descobertas, ratificadas de modo geral por trabalhos mais recentes (*op. cit* Fontana, 1998), são de grande importância no que se refere a refutar o argumento de que é “mais fácil” ensinar crianças pequenas do que crianças mais velhas. Deve-se, no entanto, lembrar, por questão de justiça, que Ryans não se preocupou com a importância do conhecimento de disciplinas especializadas, que pode desempenhar um papel mais importante no sucesso global do professor com alunos mais velhos do que com os de cursos primários.

Pesquisas também indicam (Bennett, 1976) que professores bem sucedidos costumam preparar melhor suas aulas do que aqueles com menos sucesso, gastam mais tempo em atividades extraclasse e demonstram mais interesse pelos alunos como indivíduos. O autor alerta para o fato de que os professores que se apóiam em sua relação com os alunos para compensar

privações emocionais em sua vida pessoal fora da escola, estão sendo injustos, tanto consigo mesmos, quanto com os alunos em questão.

Medir as características do “professor competente” é tarefa árdua, pois há poucos fatos sólidos em relação a esse problema. Para Biddle (*in* Pfromm Netto, 1974) duas sérias dificuldades a vencer são a confusão existente sobre o assunto e a complexidade do problema; confusão derivada da grande variedade de opiniões e pontos de vista não científicos, da necessidade de conseguir professores em número suficiente, do desacordo sobre os efeitos que um professor deve produzir no aluno e da falta de precisão no vocabulário usado pelos que discutem esse assunto. Por outro lado, é difícil isolar os efeitos exercidos por certo professor dos efeitos exercidos por outros mestres, agentes e situações; a eficiência docente envolveria uma interação complexa entre propriedades do professor e fatores da comunidade, da escola e da sala de aula.

Outra linha de indagação, mencionada por Pfromm Netto (1974), consiste em pesquisar junto aos alunos quais são as qualidades que, segundo eles, caracteriza o bom/mau professor. Segundo resultados desses estudos, os alunos brasileiros parecem considerar “bom” aquele que possui qualidades didáticas, pedagógicas ou técnicas, atribuindo também, importância à liderança, participação, interesse por alunos e conhecimento da matéria que ensina.

Em reforço ao exposto, um estudo de Angelini e Witter (1965) (*in* Pfromm Netto, *op.cit.*) mostrou que, na escola primária, as qualidades mais valorizadas são as disciplinares; em contrapartida, os alunos mais velhos (quando a escolaridade aumenta) realçam a capacidade didática (“conhecer a matéria que ensina”) como a que consideram mais importante.

De modo sumário, pode-se concluir, à luz das pesquisas sobre o assunto, que o estresse vivenciado pelo professor parece afetá-lo diretamente em seu desempenho na sala de aula. Tal fato pode ser percebido nas manifestações físicas, psicológicas e comportamentais. Doenças respiratórias, úlceras, hipertensão, dor de cabeça e algumas doenças cardiovasculares exemplificam as manifestações físicas. Depressão, ansiedade generalizada, autoconceito rebaixado e até paranóia ilustram as manifestações psicológicas. Desempenho inadequado, absenteísmo e mau relacionamento com outros professores classificam-se como manifestações comportamentais. Essas três categorias de respostas geralmente aparecem em combinação. Muitos desses sintomas

associados ao estresse do professor, incluindo o *burnout*, foram descritos, dentre outros, por Maslach (1976), McGuire (1979), Maslach e Jackson (1981), Belcastro (1982), Schwab e Iwanicki (1982) e Cunningham (1983).

4. OBJETIVOS

A presente pesquisa, centrada na problemática do *burnout* em professores de ensino superior, teve em vista um objetivo geral e vários objetivos específicos, mencionados a seguir.

1. Objetivo geral

Efetuar um levantamento dos níveis de *burnout* nos quais se classifica o professor universitário, tendo em vista a realização por este, de um trabalho produtivo no contexto ensino-aprendizagem.

2. Objetivos específicos

- Verificar os níveis de estresse apresentados pelos professores universitários;
- Verificar as variáveis tidas como capazes de condução ao *burnout* nos professores universitários;
- Verificar a frequência e dimensões do *burnout* em que se encontram os professores e, as diferenças que se apresentam em função do gênero;
- Verificar a relação entre estresse e *burnout* no contexto profissional dos professores.

MÉTODOS

1. PARTICIPANTES

Para a realização do presente estudo, foi solicitada a colaboração de 92 professores universitários, sendo 64 do sexo masculino e 28 do sexo feminino, na faixa etária variável entre vinte e seis e sessenta e oito anos, em um grupo de Faculdades Integradas no interior do Estado de São Paulo, que apresenta as seguintes características: instituição de ensino privado, localizada na região Noroeste do Estado, que possui cursos de graduação em Letras, Pedagogia, História, Geografia, Direito, Administração de Empresas, Comércio Exterior, Educação Física, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Jornalismo, Turismo, Hotelaria e Informática. Possui também cursos de pós-graduação *lato-sensu* nas áreas de Direito, Educação e Administração e *stricto-sensu* (mestrado) nas áreas de Direito Processual Penal e Direito Processual Civil. Esses cursos têm como alunos cerca de 5000 estudantes, no total.

2. MATERIAL

Para a coleta de dados foi estruturada uma bateria composta de formulário para dados de identificação e testes específicos apresentados na seqüência seguinte:

2.1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Contém os objetivos do trabalho, explicando a necessidade da coleta de dados via questionários e inventários, a justificativa do anonimato e o compromisso de zelar pela confidencialidade dos dados.(Anexo 1).

2.2. Questionário de Ajustamento Profissional do Professor (QUAPP). Este instrumento foi elaborado pela Autora, a partir de uma revisão da literatura sobre *burnout* em geral, e, especificamente, sobre os resultados de pesquisas que identificam algumas fontes de *burnout* em professores (Pines e Aronson,1989; Grimm e Scherr, 1981; Reilly, 1994; Neubauer e col., 1999) . Fez-se aplicação coletiva e anônima, pela dificuldade apresentada pelos profissionais em admitirem problemas no trabalho (Cooper e Marshall, 1975).

O “Questionário de Ajustamento Profissional do Professor”, reproduzido no Anexo 2, compõe-se de duas partes:

Parte I - serviu para colher os dados gerais dos participantes como sexo, idade, estado civil, número de filhos, nível de instrução e titulação, outros trabalhos, carga horária de trabalho semanal, tempo de trabalho no magistério superior, necessidade de deslocamento entre cidades para lecionar, número de disciplinas lecionadas na instituição pesquisada e número médio de alunos para os quais leciona.

Parte II - Referiu-se a informações pessoais e profissionais propriamente ditas e compõe-se de vinte e sete questões, agrupadas em cinco itens, com siglas que congregam um grupo de questões usadas para determinar cinco fontes distintas de *burnout*.

ÍTENS	QUESTÕES
PP= Profissão de Professor:	1, 3, 4 ,5 ,6, 7, 8
VP= Vida Pessoal:	2, 9, 24, 25, 26, 27
VA= Vida Acadêmica:	10, 11, 14, 15, 20, 22, 23
PE= Políticas Educacionais:	12, 19, 21
IA= Instâncias Administrativas:	13, 16, 17, 18

(Anexo 2)

2.3. Inventário de Sintomas de Estresse Para Adultos de Lipp – ISSL. Este instrumento, construído e validado por Lipp (2000), relaciona sintomas somáticos e psíquicos apresentados em uma mesma prova. Permitiu um levantamento da sintomatologia, tipo e intensidade do estresse presente. Apresenta em três quadros, subdivididos em sintomas físicos e psíquicos apresentados em diferentes períodos de tempo pelos respondentes:

Quadro 1. Levantamento dos sintomas físicos e psicológicos experimentados nas últimas vinte e quatro horas;

Quadro 2. Levantamento dos sintomas físicos e psicológicos experimentados na última semana.

Quadro 3. Levantamento dos sintomas físicos e psicológicos experimentados no último mês, e dos sintomas mais significativos do estresse na fase de exaustão. Esse inventário é importante para a localização da fase e da intensidade de estresse em que o indivíduo se encontra: Alerta, Resistência, Quase-Exaustão e Exaustão. A avaliação dos resultados se faz por meio da utilização de tabelas que transformam os dados brutos em percentuais, o que facilita a análise dos dados obtidos (v. Anexo 3)

2.4. Maslach Burnout Inventory – MBI (Adaptação para professores por Anderson e Schwab, em Iwanicki e Schwab, 1981; trocou-se o termo *recipient* – receptor de cuidados profissionais, por *student* – aluno). É um instrumento validado e o mais utilizado internacionalmente (Maslach, Jackson e Leiter, 1996). Este instrumento apresenta vinte e duas afirmativas correspondentes a três dimensões componentes do *burnout* (Maslach e col., 1999). Cada dimensão é medida em uma subescala, separada, sendo que a Exaustão Emocional e a Despersonalização representam resultados negativos, e a Realização Pessoal significa um resultado positivo da experiência de trabalho :

- Exaustão Emocional: mede a falta ou carência de energia e sentimento de esgotamento emocional;
- Diminuição da Realização Pessoal: mede o declínio do sentimento de competência e êxito no trabalho e da capacidade de interagir com as outras pessoas;
- Despersonalização ou Desumanização: mede a insensibilidade emocional, ou seja, o vínculo afetivo substituído pelo racional;

No inventário, a avaliação desses componentes se processa medindo-se a frequência com que o sujeito experimenta sentimentos relativos a cada uma das subescalas, conforme é explicado a seguir:

Questões 1-2-3-6-8-13-14-16-20: Subescala Exaustão Emocional

Questões 5-10-11-15-22: Subescala Despersonalização

Questões 4-7-9-12-17-18-19-21: Subescala Realizações Pessoais

(v. Anexo 4).

3. PROCEDIMENTO

Os instrumentos foram aplicados aos 92 professores que compõem a quase totalidade do quadro docente (127) de uma mesma instituição, pelo fato de estarem inseridos no mesmo contexto geral de trabalho e conseqüentemente submetidos a ambiente e variáveis similares. A Autora estabeleceu contato pessoal e por carta com cada um dos professores e, de comum acordo com a diretoria da instituição, foram marcadas sessões de aplicação dos instrumentos, nas salas de professores, em data e horário mais convenientes a cada um deles. Os professores foram subdivididos em grupos por área de coordenação de curso (quatro grupos/quatro sessões de aplicação). As explicações gerais sobre os objetivos da pesquisa e instruções de preenchimento foram feitas pela autora a um só tempo, em cada sessão de aplicação, após o que procedeu-se ao preenchimento dos formulários e esclarecimento de dúvidas. O tempo total de aplicação foi em média, de trinta minutos; porém, alguns participantes (27) que não conseguiram terminar no tempo possível, solicitaram autorização para levar o material, combinando sua entrega no dia seguinte. Não ocorreram problemas com a devolução dos formulários. Todos foram entregues, devidamente preenchidos.

4. ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados demográficos dos participantes foram tabulados por sexo, faixa etária, estado civil, condição paterna, trabalho no magistério superior (número de instituições, tempo de trabalho e jornada), desempenho de outras atividades profissionais, deslocamento para exercício da atividade docente, formação escolar, número de disciplinas e número de alunos com que trabalham e em seguida associados aos níveis de estresse e *burnout* apresentados (levantados por meio do uso do QUAPP, ISSL e MBI, respectivamente).

Para a análise estatística utilizou-se variáveis qualitativas nominais. Na análise dos dados tabelados, aplicou-se o Teste Não – Paramétrico de significância, chamado Qui – Quadrado, que é usado na comparação de duas ou mais amostras. O teste de qui – quadrado, geralmente, permite fazer um estudo relacional entre variáveis, ou seja, a determinação do tipo de relação existente entre elas: dependente ou independente. Este teste é empregado para fazer

comparações entre freqüências. Como resultado, a hipótese nula H_0 para teste de qui – quadrado estabelece que as populações não diferem (isto é, independência entre as variáveis) relativamente à freqüência com que ocorre uma característica particular. A hipótese experimental H_1 estabelece que as diferenças amostrais refletem diferenças reais na população matriz (isto é, dependência entre as variáveis) – a partir da freqüência relativa de uma dada característica. Um requisito importante utilizado é que a freqüência teórica mínima, por casela, não contenha menos que 5, e isso ocorreu em apenas algumas caselas. Outro requisito é que a soma de todas as freqüências esperadas seja igual a soma de todas as freqüências observadas.

4.1 Cálculo do Qui – Quadrado

O teste de significância denominado qui – quadrado, ocupa-se essencialmente com a distribuição entre freqüências esperadas e freqüências obtidas (observadas). As freqüências esperadas (f_e) referem-se aos termos da hipótese nula, de acordo com os quais se espera que a freqüência relativa (ou proporcional) seja a mesma para todos os grupos. As freqüências observadas (f_o) referem-se aos resultados obtidos de forma efetiva no momento da coleta de dados, de onde decorre que, de um grupo para outro, elas podem, ou não, variar. No caso de as diferenças entre as freqüências obtidas e as esperadas serem suficientemente grandes é que rejeita-se a hipótese nula e decide-se pela afirmação de que existe uma diferença real na população.

Tendo obtido as freqüências observadas e as esperadas para o problema em foco, o valor do qui – quadrado pode ser calculado mediante a fórmula:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

com f_o , f_e e χ^2 sendo, respectivamente, a freqüência observada por casela, a freqüência esperada por casela e qui – quadrado.

A fim de poder-se interpretar esse valor de qui – quadrado, deve-se, ainda, determinar o numero de graus de liberdade adequado. Esta

determinação pode ser feita mediante o emprego da seguinte fórmula, independentemente do número de linhas ou colunas existentes na tabela:

$$gl = (l-1)(c-1)$$

com gl , l e c sendo, respectivamente, o número de graus de liberdade, o número de linhas na tabela de frequência observada e o número de colunas na tabela de frequência observada.

Os valores do qui - quadrado estão tabelados de acordo com o grau de liberdade gl e níveis de significância α .

Para se obter a frequência esperada relativa a uma determinada casela, utiliza-se a seguinte fórmula:

$$f_e = \frac{(\text{total marginal "linha"}) \cdot (\text{total marginal "coluna"})}{N}$$

com N sendo o número total observado (amostra).

Pode-se comparar o qui – quadrado observado χ_o^2 com o qui – quadrado tabelado χ_{tab}^2 , este último obtido via tabela, para um grau de liberdade gl e grau de liberdade α (utilizado: $\alpha = 0,05$), como segue:

- Rejeitar hipótese nula H_0 , se $\chi_o^2 \geq \chi_{tab}^2$
- Aceitar hipótese nula H_0 , se $\chi_o^2 < \chi_{tab}^2$

1.0 Coeficiente de Contingência.

Aplicou-se o *coeficiente de contingência V de Cramér*, cuja finalidade é exprimir o grau de associação entre variáveis nominais em tabelas de ordem superior a 2 x 2. Esse coeficiente não depende do tamanho (ordem) da tabela de χ^2 , o qual é dado por:

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{N(k-1)}}$$

com V , N e k sendo, respectivamente, o coeficiente de contingência de Cramér, o tamanho da amostra e o mínimo dos elementos do conjunto formado pelo número de coluna e de linhas.

O coeficiente de contingência de Cramér mostra o quanto as variáveis nominais estão relacionadas. Os possíveis valores de V estão compreendidos no intervalo fechado $[0,1]$ e daí se conclui que, quanto mais próximo de zero, mais fraca é a relação entre as variáveis. Por outro lado, quanto mais próximo de um, mais forte é a relação entre as variáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Preliminarmente, serão apresentados os resultados que servem para caracterizar a amostra dos participantes, que, conforme foi explicitado anteriormente, são todos professores de curso superior. Esses dados referem-se aos seguintes itens: sexo, idade, estado civil, número de filhos, convivência com filhos, número de locais em que trabalha como docente universitário, tempo de trabalho docente, jornada de trabalho, outras profissões exercidas, necessidade de deslocamento intermunicipal para lecionar, titulação, número de disciplinas que ministra e número de alunos com que trabalha no magistério superior. Parece adequado registrar aqui estes resultados, já que a literatura de estresse e *burnout* no trabalho se refere à ligação entre estes e os aborrecimentos ou complicações da vida diária como foi demonstrado por Lazarus *et al*, 1981; e De Longis *et al*, 1988. Além disso, são numerosas as constatações que associam *burnout* e estresse à sobrecarga de trabalho (Albretch, 1988; Maturi, 1992; Baron, 2001).

A distribuição dos participantes em relação ao sexo destes indicou o predomínio de pessoas do sexo masculino. Mais de dois terços (64 sujeitos, correspondendo a 68% da amostra) são homens, enquanto os sujeitos do sexo feminino não vão além de 32% (28 sujeitos).

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes por faixas de idade. Nenhum deles tem menos de 26 anos de idade e cerca de dois terços têm idades variáveis de 26 a 45 anos. O maior segmento, que inclui 34 participantes, corresponde à faixa de professores mais velhos, isto é, de 36 a 45 anos, que constituem pouco mais de um terço da amostra. Em contrapartida, vê-se que faz parte da amostra um pequeno subgrupo de professores significativamente mais idosos, com mais de 56 anos de idade (12 sujeitos, 13%). Merece destaque o fato de que há uma proporção acentuada de participantes (pouco menos de um terço da amostra) com mais de 45 anos de idade.

Tabela 1. Distribuição dos participantes por idade.

Idade	N	%
26 a 35 anos	29	31,52
36 a 45 anos	34	36,96
46 a 55 anos	17	18,48
56 ou mais	12	13,04
Total	92	100%

Quanto ao estado civil dos professores que compõem a amostra, foi constatado o evidente predomínio da condição de casado (73%), correspondente a 67 pessoas, isto é, quase três quartos da amostra. A Tabela 2 apresenta os dados correspondentes ao estado civil:

Tabela 2. Estado civil dos participantes

Estado civil	N	%
Casado	67	72,83
Solteiro	16	17,39
Divorciado	7	7,61
Outros	2	2,17
Total	92	100%

Fez-se um conjunto de três indagações em relação à condição de pai (ou mãe) dos professores. As respostas integram a Tabela 3. Três quartos responderam afirmativamente em relação a ter filhos, predominando entre estes o grupo cujo número de filhos é igual ou inferior a três. De acordo com a grande maioria dos respondentes (86%), prepondera a resposta que indica a existência de efetiva convivência destes com a prole.

Tabela 3. Condição paterna dos participantes

Condição indagada	N	%
Tem filhos?		
Sim	69	75,00
Não	23	25,00
Se sim, quantos?		
Até três	66	95,65
Acima de três	3	4,35
Se sim, convive com os filhos?		
Sim	59	85,51
Não	7	10,14
Sem resposta	3	4,35

Seis indagações coerentes com os propósitos da presente pesquisa referem-se à atividade docente dos participantes. Foi constatado, conforme se vê na Tabela 4, que estes se distribuem em dois grupos, com resultados muito próximos um do outro, em relação à pergunta “trabalha apenas nesta instituição?” mais da metade das respostas foram afirmativas (53%). Em relação ao número de escolas nas quais as pessoas trabalham, predominou a resposta segundo a qual o professor trabalha em uma ou duas instituições adicionais (67%). Além disso, cerca de seis em cada dez trabalham no ensino superior por um período que varia de dois a dez anos, havendo percentuais idênticos em relação aos que trabalham há menos de dois anos, de 16 a 20 anos e acima de 21 anos (8% em cada caso). Quanto à jornada de trabalho cumprida pelos professores em instituições de ensino superior, nota-se um certo predomínio (32%) da jornada de 11 a 20 horas semanais, vindo em segundo lugar os que se referem a uma jornada de 21 a 30 horas por semana. Nota-se ainda, que um percentual não desprezível, 18%, se refere a jornadas de trabalho acima de 31 horas semanais, que, em alguns casos, excede 40 horas (seis sujeitos).

Tabela 4. Trabalho dos participantes no magistério superior.

Pergunta	N	%
Trabalha apenas nesta instituição?		
Sim	49	53,26
Não	42	45,65
Não respondeu	1	1,09
Se não, em quantas outras?		
Uma a duas	28	66,67
Três ou mais	12	28,57
Não respondeu	2	4,76
Há quantos anos trabalha no magistério superior?		
Menos de dois anos	8	8,70
Dois a cinco anos	24	26,09
6 a 10 anos	30	32,61
11 a 15 anos	12	13,04
16 a 20 anos	8	8,70
Mais de 21 anos	8	8,70
Não respondeu	1	1,00
Jornada de trabalho no magistério superior, em horas-aulas?		
Menos de cinco	8	8,70
6 a 10	17	18,48
11 a 20	29	31,52
21 a 30	21	22,83
31 a 40	11	11,96
Mais de 40	6	6,52

Tendo em vista que o professor pode dedicar-se a outro(s) tipo(s) de atividade profissional, de natureza não docente, foi solicitado aos participantes que mencionassem, nesse caso, o tipo de atividade adicional e o número de horas ocupado semanalmente por ela. Os dados referentes a outras atividades de natureza profissional estão na Tabela 5.

Tabela 5. Desempenho de outras atividades profissionais.

Questão	N	%
Tem outra profissão ou trabalho?		
Sim	63	68,48
Não	29	31,52
Se sim, qual?		
Advogado	10	15,87
Funcionário Público estadual	8	12,70
Consultor	7	11,11
Contador	4	6,35
Promotor de Justiça	3	4,76
Magistrado	3	4,76
Não responderam	3	4,76
Engenheiro	2	3,17
Administrador	2	3,17
Personal trainer	2	3,17
Outros (frequência 1 em casa caso)	19	30,21
Se sim, durante quantas horas por semana?		
Menos de 10	4	6,35
De 11 a 20	14	22,22
De 21 a 30	13	20,63
Mais de 30	28	44,44

Na Tabela citada, vê-se, primeiramente, que uma expressiva maioria (mais de dois terços dos participantes, 68,5%) atua em outra atividade profissional, paralelamente à atuação como docentes de curso superior. No que respeita à natureza dessa atividade adicional, a maior frequência incide sobre a advocacia, vindo logo a seguir o funcionalismo público estadual. A terceira classificação é a de consultoria (geralmente de caráter administrativo). A última categoria, “outros” é, entretanto, significativa (30%), se bem que se encontre aqui incluída indicação proveniente apenas de uma pessoa para cada atividade, por exemplo, um comerciante, um técnico de natação, um nutricionista etc.

De acordo com as respostas dos participantes, quase a metade destes (44%) dedicam mais de trinta horas a trabalho de outra natureza que não a docência em nível superior.

Igualmente relevantes para os propósitos da presente pesquisa, como se verifica na Tabela 6, foram as perguntas que exploraram um possível dispêndio de tempo em deslocamento pessoal a fim de exercer a atividade docente. O maior percentual de participantes que se deslocam para lecionar, pouco menos que 30%, corresponde a distâncias percorridas inferiores a 200km, mas, em contrapartida, cerca de um quarto dos participantes assim caracterizados mencionaram um deslocamento de 601 a 1000km, em termos de média semanal de km rodados. Nota-se ainda que mais de um quarto dos participantes realizam esse deslocamento de quatro a seis vezes por semana.

Tabela 6. Deslocamento para exercício da atividade docente.

Natureza da questão	N	%
Desloca-se de sua cidade para lecionar?		
Sim	41	44,57
Não	51	55,43
Se sim, quantas vezes por semana?		
Uma vez	7	17,07
Duas vezes	9	21,95
Três vezes	5	12,20
Quatro vezes	4	9,76
Cinco vezes	5	12,20
Seis vezes	2	4,88
Sem resposta	9	21,95

continua

Tabela 6. Deslocamento para exercício da atividade docente. (Continuação)

Natureza da questão	N	%
Se sim, qual a média de Km rodados na semana?		
801 a 1000	4	9,76
601 a 800	6	14,64
401 a 600	2	4,88
201 a 400	7	17,08
Menos de 200	12	29,28
Sem resposta	10	24,39

A Tabela 7 apresenta a distribuição das respostas quanto à formação escolar, a partir da graduação, dos participantes. Pode ser verificado que a maioria, (21%) graduou-se em Direito, e no que respeita a cursos de pós-graduação *lato sensu*, houve predomínio dos que completaram cursos de Metodologia do Ensino Superior (22%). Quanto aos cursos *stricto sensu*, nota-se que quase a metade (48%) dos respondentes completou pelo menos o curso de Mestrado, sendo raros os que contam com doutorado, pós doutorado (e/ou) livre-docência. Assinale-se, por fim, tanto no que respeita à pós-graduação, como a graduação, os elevados percentuais sem resposta.

Tabela 7. Formação escolar e titulação dos Participantes

Questionamento	N	%
Qual(s) o(s) seu(s) curso(s) de graduação?		
Direito	19	20,65
Administração	8	8,70
Educação Física	7	7,61
Ciências Contábeis	5	5,43
Pedagogia	5	5,43
Letras / Pedagogia	4	4,35

continua

Tabela 7. Formação escolar e titulação dos Participantes (Continuação)

Questionamento	N	%
Matemática	4	4,35
Economia	3	3,26
Computação	2	2,17
Outros	17	18,47
Sem resposta	18	19,57
Metodologia do E. Superior	18	21,73
Direito Processual	10	10,87
Treinamento Desportivo	3	3,26
Saúde Pública	2	2,17
Desenv. Organizacional	2	2,17
Administração Empresarial	2	2,17
Outros (1 em casa curso)	24	26,08
Sem resposta	31	33,69
Quais os seus cursos Stricto Senso?		
Mestrado	44	47,83
Em curso (mestrado)	6	6,52
Doutorado	3	3,26
Pós-doutorado / livre-docência	3	3,26
Sem resposta	36	39,13

Foi também considerado como informação relevante para a finalidade desta pesquisa o número de disciplinas ministradas pelos sujeitos. Como se constata na Tabela 8, pouco mais que a metade das pessoas (53%) trabalham com duas a quatro disciplinas, muito embora esse percentual não esteja muito distante do que corresponde aos que trabalham com apenas uma disciplina (41%). Verifica-se, ainda, que quase a metade (48%) dos pesquisados leciona para uma a três centenas de alunos, sendo também significativo o número de sujeitos (pouco menos de um terço da amostra) que, de acordo com suas próprias informações, lecionam para nada menos que 300 a 600 alunos.

Tabela 8. Número de disciplinas e de alunos com que os participantes trabalham.

Questão	N	%
Disciplinas ministradas na instituição		
Uma disciplina	38	41,30
De duas a quatro	49	53,26
Mais de cinco	4	4,35
Sem resposta	1	1,09
Alunos com que trabalha no magistério superior		
Menos de 100	11	11,96
De 100 a 300	44	47,83
De 300 a 600	29	31,52
De 600 a 900	7	7,61
Mais de 900	1	1,0

Sublinhe-se aqui, de acordo com as respostas fornecidas pelos participantes, a existência de indicadores, possivelmente, de sobrecarga e tensão: quase três quartos dos professores são casados, tendo, pois, as responsabilidades que essa condição lhes impõe; três quartos são pais e maioria destes convive com os filhos; perto da metade declarou que trabalha em mais de uma instituição de ensino superior, e 29% deles até em três ou mais; a maioria (69%) diz que tem outra profissão ou trabalho, sendo considerável o percentual (65%) dos que desempenham outra atividade profissional durante mais de vinte horas por semana; e quatro em cada dez sujeitos deslocam-se de uma cidade para outra afim de exercer o magistério; além disso, nada menos que 46,36% das respostas referiram-se à necessidade de um deslocamento semanal superior a 200Km, que, nos casos mais extremos, vai além dos 800km semanais. Condições como essas fazem pensar no peso que podem ter para a geração de um quadro de estresse, em professores assim caracterizados, impondo a necessidade de pesquisas que permitam verificar em que extensão isto de fato ocorre.

1.2. INVENTÁRIO DE SINTOMAS DE STRESS LIPP (ISSL)

Tendo em vista os objetivos propostos para a presente pesquisa, foram aplicados os três instrumentos mencionados anteriormente: o Inventário de Sintomas de Stress de Lipp (ISSL), o Inventário de Burnout de Maslach e o Questionário de Ajustamento Profissional do Professor, elaborado pela Autora. Na apresentação dos resultados, será obedecida esta seqüência.

O ISSL permite a obtenção de indicação da fase de estresse em que o sujeito se encontra, variável de “alerta” até “exaustão” e incluindo, além disso, a categoria “sem estresse”, bem como a determinação do tipo de sintomas predominantes, físicos e (ou) psicológicos em três condições temporais: nas últimas 24 horas, na última semana e no último mês. Os resultados originados da aplicação do ISSL na presente pesquisa, no que respeita às fases de estresse, são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9. Porcentagem de participantes nas várias fases de estresse.

Fase	Sexo				Total	
	Masculino		Feminino			
	N	%	N	%	N	%
Alerta	0	0	1	3,57	1	1,08
Resistência	32	50,00	14	50,00	46	50,00
Quase exaustão	0	0	3	10,71	3	3,26
Exaustão	0	0	0	0	0	0
Sem Estresse	32	50,00	10	35,71	42	45,65
Total	64	100,00	28	99,99	92	99,99

Pode-se verificar que mais da metade dos participantes indicaram a experiência de estresse (54%), dos quais 50% se encontram na fase de resistência, 3% na fase de quase exaustão e apenas 1% na fase de alerta. Considerando-se os dois grupos, sexo masculino e sexo feminino, em separado, constata-se que 50% dos participantes de sexo masculino, e 64% dos de sexo feminino diferenciavam-se significativamente dos seus grupos, quanto à condição de estresse, em oposição à condição sem estresse. Por outro lado, a metade dos

participantes, tanto no caso dos homens como no das mulheres, revelou estar mais freqüentemente na mesma fase de resistência (50%).

Após ter sido verificada a presença de estresse nos participantes e diagnosticada a fase em que se encontravam, procedeu-se à análise do tipo de sintoma predominante. Averiguou-se se havia maior prevalência de sintomas de um tipo ou de outro na amostra global e, posteriormente, comparou-se os resultados dos dois grupos, masculino e feminino, a fim de verificar se havia diferença relacionada com o sexo.

Verificou-se conforme apresentado pela Tabela 10, maior incidência na amostra global, de sintomas psicológicos (48%), seguida de sintomas físicos e psicológicos (40%) e apenas 12% de sintomas somente físicos. Dos professores de sexo masculino da amostra que experimentam estresse, a maioria (60%) apresenta sintomas psicológicos, um percentual ligeiramente inferior ao das mulheres professoras, (61%) que apresentam sintomas físicos e psicológicos. Somente 28% dos homens apresentam sintomas físicos e psicológicos e, ainda menos (12%), sintomas apenas físicos. Os sujeitos do sexo feminino apresentam 28% de sintomas somente psicológicos e 11% somente físicos.

Tabela 10. Tipo de sintomas dos participantes que apresentam estresse.

Sintomas	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Psicológicos	38	59,37	8	28,57	46	48
Físicos/Psicológicos	18	28,12	17	60,71	35	40
Físicos	8	12,50	3	10,71	11	12
Total	64	99,99	28	99,99	92	100%

Os resultados aqui registrados revelam uma ostensiva diferenciação entre os sexos, no que respeita aos sintomas. Conquanto no total os sintomas psicológicos aparecem em primeiro lugar, este não é o caso dos participantes do sexo feminino, entre os quais, seis em cada dez, apresentam sintomas físicos e psicológicos, contra três participantes em cada dez que se referem a sintomas

psicológicos. Isto contrasta vivamente com os resultados dos participantes masculinos: seis em cada dez apresentam sintomas psicológicos contra três em cada dez com sintomas físicos e psicológicos. O percentual dos que se referem a sintomas somente físicos é praticamente o mesmo, nos dois sexos (um em cada dez participantes).

1.3. INVENTÁRIO MASLACH DE BURNOUT (MBI)

Foi feita uma análise referente aos níveis de *burnout* apresentados pelos participantes, levando em conta as respostas dadas ao MBI, que os classifica em três dimensões: Exaustão Emocional; Realização Pessoal e Despersonalização.

A Tabela 11 mostra como se distribuem os participantes em relação a essas três dimensões do *burnout*, de acordo com resultados obtidos pela aplicação do *Maslach Burnout Inventory*. Verificou-se que a maioria afetada pelo *burnout* (36%) está na dimensão “exaustão emocional”. Observa-se também que, do total da amostra, 60% não experimentam *burnout*, o que corresponde a quase dois terços da amostra.

Tabela 11. Porcentagem de participantes com *burnout* por dimensão

Dimensão	Sexo					
	Masculino		Feminino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Exaustão Emocional	24	37,50	9	32,14	33	35,86
Despersonalização	0	0	0	0	0	0
Realizações Pessoais	2	3,12	2	7,14	4	4,34
Sem <i>burnout</i>	38	59,37	17	60,71	55	59,78
Total	64	99,99	28	99,99	92	99,99

A Tabela 12 permite verificar o que acontece quando os participantes são considerados sob a ótica de comparação estresse X *burnout*. Percebe-se que, surpreendentemente, a quase totalidade com estresse (84%) se concentra na fase de “resistência” deste mas, ao mesmo tempo, se situa na dimensão “exaustão emocional” do *burnout*. São evidentemente necessárias pesquisas adicionais que esclareçam essa divergência entre os conceitos (e as avaliações) de exaustão emocional no MBI-*burnout* e de exaustão no ISSL-estresse. Um exame acurado do conceito de exaustão, que os dicionários geralmente traduzem por esgotamento completo, e outras implicações psicológicas, foge aos propósitos

da presente pesquisa, mas merece ser feito, tendo em conta as suas diferentes acepções (exaustão física, exaustão emocional, exaustão intelectual, exaustão crônica etc).

Tabela 12. Participantes que apresentam *burnout* e estresse simultaneamente.
Estresse (fases)

<i>Burnout</i> (dimensões)	Alerta		Resistência		Quase Ex.		Exaustão		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Exaustão Emocional	0	0	26	84,37	1	3,12	0	0	27	84,37
Despersonalização	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Realizações Pessoais	0	0	4	12,50	1	3,12	0	0	5	15,62
Total	0	0	30	93,75	2	6,14	0	0	32	100,00

1.4. QUESTIONÁRIO DE AJUSTAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR – (QUAPP)

O arrolamento das possíveis fontes principais de *burnout* foi feito por meio da aplicação do QUAPP (Questionário de Ajustamento Profissional do Professor), instrumento de sondagem do ajustamento profissional para professores elaborado pela Autora. As respostas às 27 questões deste questionário se concentram em cinco itens que se referem às principais variáveis responsáveis pelo *burnout* dos professores.

As Tabelas 13.a. e 13.b., apresentam os percentuais de respostas e os graus que correspondem às variáveis provavelmente conducentes ao *burnout*, na opinião dos próprios professores, categorizados por gênero. O questionário avalia as respostas concentrando as questões em cinco grupos (variáveis ou fontes responsáveis pelo *burnout*): PP= Profissão do Professor (questões: 1,3,4,5,6,7,8), VP= Vida Pessoal (questões: 2,9,24,25,26,27), VA= Vida Acadêmica (questões:10,11,14,15,20, 22,23), PA= Políticas Educacionais (questões: 12,19,21) e IA= Instâncias Administrativas (questões: 13,16,17,18), demonstradas na tabela no sentido vertical. Na horizontal, a letra “G” representa a graduação escolhida pelos professores, para cada questão – o questionário apresenta quatro graduações referentes à intensidade do assunto para a escolha dos professores em cada questão: 0= NADA; 1= UM POUCO; 2=MUITO; 3= MUITÍSSIMO. As duas últimas linhas, também em sentido horizontal, oferecem os totais e percentuais para cada grau, naquela variável avaliada.

Tabela 13.a. Tabulação Do QUAPP - Sexo Masculino

PP					VP					VA					PE					IA				
G	0	1	2	3	G	0	1	2	3	G	0	1	2	3	G	0	1	2	3	G	0	1	2	3
1	0	0	16	48	2	6	12	22	24	10	0	3	33	28	12	0	28	33	3	13	0	9	38	17
3	0	0	27	37	9	2	20	31	11	11	0	16	40	9	19	3	11	32	18	16	2	12	32	18
4	44	18	2	0	24	32	18	9	5	14	0	23	26	15	21	35	23	5	1	17	10	27	20	7
5	10	41	11	2	25	46	9	6	3	15	3	31	25	5						18	25	30	6	3
6	16	42	4	2	26	48	10	5	1	20	0	0	15	49										
7	14	42	6	2	27	42	7	8	6	22	0	13	25	26										
8	15	43	6	0						23	0	0	20	44										
To	99	186	169	91	To	136	76	81	50	To	3	86	184	176	To	38	41	70	22	To	37	78	96	45
%	18	34	31	16	%	40	22	24	14	%	1	19	41	39	%	22	24	41	13	%	14	30	38	18

Tabela 13.b. Tabulação do QUAPP – Sexo Feminino.

	PP					VP					VA					PE					IA				
G	0	1	2	3	G	0	1	2	3	G	0	1	2	3	G	0	1	2	3	G	0	1	2	3	
1	0	0	14	14	2	1	12	8	6	10	0	1	15	12	12	0	7	21	0	13	0	3	17	8	
3	0	0	16	12	9	1	11	11	4	11	0	3	21	4	19	1	5	15	7	16	0	2	23	3	
4	21	5	2	0	24	11	9	5	3	14	0	12	14	2	21	12	10	5	1	17	2	12	12	2	
5	7	15	6	0	25	18	7	2	1	15	4	12	9	3						18	11	15	1	1	
6	7	17	4	0	26	21	4	1	2	20	0	0	8	20											
7	6	13	9	0	27	17	6	1	4	22	0	3	17	8											
8	8	14	6	0						23	0	0	11	17											
To	49	64	57	26	To	69	49	28	20	To	4	31	95	66	To	13	22	41	8	To	13	32	53	17	
%	25	33	29	13	%	41	29	17	12	%	2	16	48	34	%	15	26	49	10	%	11	28	46	15	

Pelo que se pode observar, a tabela 13.a. aponta a maioria dos resultados ao redor das graduações 1 e 2 (34% e 31% respectivamente) o que significa que os professores de sexo masculino apontam a profissão do professor como “um pouco” e “muito” satisfatórias. Já as opiniões femininas para a mesma variável, na tabela 13.b., distribuem-se de “nada” e “um pouco”, até “muito” com 25%, 33% e 29% respectivamente, indicando opiniões um tanto quanto diversas em relação à satisfação como os atributos da profissão de professor aqui avaliados. Porém, é comum entre os gêneros estudados nesta dissertação, o percentual maior de concentração das respostas tanto dos professores de sexo masculino como dos professores de sexo feminino, em relação ao fato de considerarem a profissão, apenas “um pouco” satisfatória, já que os índices obtidos, estão muito próximos: 34% para homens e 33% para mulheres, fato que pode estar denotando a frustração de expectativas pessoais em relação à própria profissão de professor. As respostas às questões de números 8,7,6,5, que se relacionam com salários e benefícios advindos da profissão do professor, tanto dos homens quanto das mulheres, foram “um pouco” apoiando a probabilidade de frustração de expectativas.

Em relação à variável “Vida Pessoal”, apenas a questão número 9 que se refere a rendimentos financeiros *versus* padrão de vida, para as professoras, obteve uma graduação “um pouco”, indicando baixo nível de satisfação.

Na variável “Vida Acadêmica”, os professores de sexo masculino apontam a falta de *feedback* (questão número 15) e de reconhecimento no trabalho como motivos de insatisfação, anotando a resposta “um pouco” (grau 1) às duas questões. Essa resposta também se reporta à frustração de expectativas, provavelmente, causadoras de *burnout*.

A tabulação dos itens referentes às “Políticas Educacionais” adotadas pela instituição pesquisada, apresenta respostas que indicam a existência de bons níveis de satisfação, tanto por parte dos homens como das mulheres.

Das questões relacionadas à variável “Instâncias Administrativas”, tanto os professores de sexo masculino, quanto os de sexo feminino, reclamam do exagero de burocracia existente na instituição e da falta de participação nas decisões (questões 17 e 18 receberam grau 1: “um pouco”). Quanto à autonomia e liberdade pedagógica, apenas 18% e 15% de homens e mulheres respectivamente, acreditam que as têm. Os demais parecem não acreditar totalmente na existência desses fatores pois, 38% dos homens e 46% das mulheres responderam a graduação 2, que significa um “não totalmente”. Os demais, mais de um terço dos professores está mais descontente, de modo geral para esse item.

As tabelas 13.a.1 e 13.b.1 apresentam a descrição dos resultados do QUAPP, colocadas em ordem decrescente de importância para os professores, determinada pela graduação escolhida pela maioria dos participantes (conforme tabelas 12 e 13).

Tabela 13.a.1. Fontes de estresse e *burnout* – Sexo Masculino

Ordem	Grau	Questão nº	<u>PROFISSÃO DO PROFESSOR:</u> Conteúdo do item
1	1	8	Os benefícios e complementações concedidas para o trabalho do professor são suficientemente justos?
2	1	6	Considera o salário do professor justo para as tarefas envolvidas na função?
3	1	7	Considera o salário do professor suficiente para suas necessidades pessoais?
4	1	5	Está satisfeito com sua remuneração como professor?
5	2	3	Sente-se satisfeito com o fato de ser professor e trabalhar como tal?
6	3	1	Gosta de lecionar?
7	0	4	Se tivesse chance de mudar de profissão (professor), você o faria?
<u>VIDA PESSOAL:</u> Conteúdo do item			
1	2	9	Considera, que, seus rendimentos gerais (financeiros), incluindo outros trabalhos, sejam compatíveis com seu padrão de vida?
2	3	2	Lecionar é necessário para a complementação de sua renda familiar e/ou sobrevivência?
3	0	24	Tem vivenciado problemas de ordem pessoal, de grande intensidade nos últimos tempos?
4	0	27	Sofreu mudanças radicais em seu modo de vida, recentemente, como nascimento de filho, perda de parentes próximos, desemprego, etc?
5	0	25	Experimentou, recentemente, problemas relacionados com sua vida conjugal?
6	0	26	Experimentou, recentemente, problemas em relacionamentos extra conjugais?
<u>VIDA ACADÊMICA:</u> Conteúdo do item			
1	1	15	Considera estar recebendo feedback adequado às suas necessidades pessoais/profissionais?
2	1	14	Considera-se substancialmente reconhecido, por sua dedicação ao trabalho?
3	2	11	Considera, as condições ambientais como: horário de aulas, ambiente físico, recursos didáticos e outros, de acordo com as exigências do <i>trabalho do professor</i> ?
4	2	10	Considera-se satisfeito por trabalhar nesta instituição?
5	3	22	Considera satisfatório seu relacionamento com colegas na instituição?
6	3	23	Considera importante manter um bom relacionamento com colegas na instituição onde trabalha?
7	3	20	Considera importante a manutenção de uma imagem positiva perante seus alunos?
<u>POLÍTICAS EDUCACIONAIS:</u> Conteúdo do item			
1	2	19	Considera adequada e necessária a exigência de qualificação (titulação) para o professor, pela instituição?
2	2	12	Considera adequadas as políticas educacionais adotadas pela instituição?
3	0	21	Considera que a instituição está exigindo de você mais atividades e dedicação do que deveria?

continua

Tabela 13.a.1. Fontes de estresse e *burnout* – Sexo Masculino (Continuação)

Ordem	Grau	Questão Nº	
<u>INSTÂNCIAS ADMINISTRATIVAS – Conteúdo do Item</u>			
1	1	18	Considera exagerada a burocracia existente na instituição e pertinente ao seu trabalho?
2	1	17	Considera-se solicitado a participar das decisões tanto quanto necessário ao andamento dos trabalhos?
3	2	16	Considera-se, no trabalho de professor nesta instituição, com autonomia suficiente ao bom desenvolvimento das tarefas?
4	2	13	Considera adequadas as instâncias administrativas adotadas pela instituição, como sua liberdade pedagógica em sala de aula, por exemplo?

Pelo que se pode observar, então, na Tabela 13.a.1, os participantes de sexo masculino, parecem apontar como causas mais importantes para o estresse e o *burnout*, em ordem decrescente de importância, as situações que se referem à profissão do professor, à vida acadêmica e às instâncias administrativas que abarcam este trabalho, da mesma forma que na Tabela 13.b.1, os participantes de sexo feminino denotam opiniões coincidentes com as dos colegas de sexo masculino, porém, em menor proporção, isto é, apontando menos situações problema em cada variável: primeiro a profissão do professor, segundo a vida acadêmica e, em terceiro as instâncias administrativas incluindo, ainda, dois aspectos da vida pessoal.

Tabela 13.b.1. Fontes de estresse e *burnout* – Sexo Feminino

Ordem	Grau	Questão nº	<u>PROFISSÃO DO PROFESSOR:</u> Conteúdo do item
1	1	6	Considera o salário do professor justo para as tarefas envolvidas na função?
2	1	8	Os benefícios e complementações concedidas para o trabalho do professor são suficientemente justos?
3	1	5	Está satisfeito com sua remuneração como professor?
4	1	7	Considera o salário do professor suficiente para suas necessidades pessoais?
5	2	3	Sente-se satisfeito com o fato de ser professor e trabalhar como tal?
6	3	1	Gosta de lecionar?
7	0	4	Se tivesse chance de mudar de profissão (professor), você o faria?
<u>VIDA PESSOAL:</u> Conteúdo do item			
1	1	2	Lecionar é necessário para a complementação de sua renda familiar e/ou sobrevivência?
2	1	9	Considera, que, seus rendimentos gerais (financeiros), incluindo outros trabalhos, sejam compatíveis com seu padrão de vida?
3	0	24	Tem vivenciado problemas de ordem pessoal, de grande intensidade nos últimos tempos?
4	0	27	Sofreu mudanças radicais em seu modo de vida, recentemente, como nascimento de filho, perda de parentes próximos, desemprego, etc?
5	0	25	Experimentou, recentemente, problemas relacionados com sua vida conjugal?
6	0	26	Experimentou, recentemente, problemas em relacionamentos extra conjugais?
<u>VIDA ACADÊMICA:</u> Conteúdo do item			
1	1	15	Considera estar recebendo feedback adequado às suas necessidades pessoais/profissionais?
2	2	14	Considera-se substancialmente reconhecido, por sua dedicação ao trabalho?
3	2	10	Considera-se satisfeito por trabalhar nesta instituição?
4	2	22	Considera satisfatório seu relacionamento com colegas na instituição?
5	3	11	Considera, as condições ambientais como: horário de aulas, ambiente físico, recursos didáticos e outros, de acordo com as exigências do <i>trabalho do professor?</i>
6	3	23	Considera importante manter um bom relacionamento com colegas na instituição onde trabalha?
7	3	20	Considera importante a manutenção de uma imagem positiva perante seus alunos?

continua

Tabela 13.b.1. Fontes de estresse e *burnout* – Sexo Feminino. Continuação

Ordem	Grau	Questão Nº	<u>POLÍTICAS EDUCACIONAIS:</u> Conteúdo do item
1	0	21	Considera que a instituição está exigindo de você mais atividades e dedicação do que deveria?
3	2	19	Considera adequada e necessária a exigência de qualificação (titulação) para o professor, pela instituição?
3	2	12	Considera adequadas as políticas educacionais adotadas pela instituição?
<u>INSTÂNCIAS ADMINISTRATIVAS:</u> Conteúdo do item			
1	1	18	Considera exagerada a burocracia existente na instituição e pertinente ao seu trabalho?
2	1	17	Considera-se solicitado a participar das decisões tanto quanto necessário ao andamento dos trabalhos?
3	2	16	Considera-se, no trabalho de professor nesta instituição, com autonomia suficiente ao bom desenvolvimento das tarefas?
4	2	13	Considera adequadas as instâncias administrativas adotadas pela instituição, como sua liberdade pedagógica em sala de aula, por exemplo?

A partir da Tabela 14, traçou-se um perfil dos participantes com *burnout* na tentativa de estabelecer relações entre a síndrome e os dados pessoais e profissionais dos professores.

Tabela 14. Participantes com *burnout* por sexo

Burnout \ Sexo	Masculino		Feminino		Totais	
	N	%	N	%	N	%
Sim	26	40,62	11	39,29	37	40,22
Não	38	59,38	17	60,71	55	59,78
Totais	64	100%	28	100%	92	100%

Na Tabela 14, pode-se observar que mais de um terço dos participantes com *burnout* distribuí-se, de modo quase análogo, pelos sexos masculino e feminino.

Tabela 15. Participantes com *burnout* por faixa etária.

Idade \ Burnout	26 a 35 anos		36 a 45 anos		Mais de 46 anos		Totais	
	N	%	N	%	N	F	N	%
Sim	12	32,43	14	37,84	11	29,73	37	40,22
Não	17	30,91	20	36,36	18	32,73	55	59,78
Totais	29	31,52	34	36,96	29	31,52	92	100%

Na Tabela 15, observa-se que, de modo geral, os participantes se distribuem de maneira mais ou menos uniforme, pelas faixas etárias pesquisadas. Em média, cada faixa etária concentra um terço de participantes, sendo ligeiramente superior (38%) participantes cujas idades variam entre 36 a 45 anos. O percentual intermediário, que concentra 32% dos professores, pertence à faixa etária com variação de 26 a 35 anos, vindo por último os 30% de indivíduos mais velhos, que estão acima de 46 anos de idade.

Tabela 16. Estado civil dos participantes com *burnout*.

Estado civil \ Burnout	Solteiro		Casado		Outros		Totais	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	6	16,22	27	72,97	4	10,81	37	40,22
Não	10	18,18	40	72,72	5	9,09	55	59,78
Totais	16	17,39	67	72,83	9	9,78	92	100%

Como se pode perceber na Tabela 16, apenas 16% dos professores da amostra que experimentam *burnout* são solteiros, estando a grande maioria (73%) na categoria “casado”. A classificação “outros”, que inclui viúvos, divorciados e outras formas de separação ou concubinato, corresponde somente a 11% de participantes com *burnout*.

Tabela 17. Condição paterna dos participantes e *burnout*.

Nº de filhos \ Burnout	Sem filhos		Com filhos		Totais	
	N	%	N	%	N	%
Sim	7	18,92	30	81,08	37	40,22
Não	16	29,09	39	70,91	55	59,78
Totais	23	25,00	69	75,00	92	100%

A Tabela 17 apresenta a condição paterna dos participantes, ou seja, se possuem ou não filhos. Os resultados mostram que a grande maioria (81%) dos professores que experimentam *burnout* possui filhos e apenas 19% não possui filhos. Embora o instrumento utilizado na pesquisa se refira a três possibilidades de resposta (sem filhos, 1 a 3 filhos e mais de 3 filhos) foi julgado conveniente, em função da baixíssima frequência da resposta “mais de três filhos”, adotar apenas a classificação bipartida que figura na tabela, isto é, “sem filhos” e “com filhos”.

Tabela 18. Burnout e trabalho dos participantes em instituições de ensino superior.

Instituições \ Burnout	Apenas nessa		Mais 1 ou duas		3 ou mais		Totais	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	2	56,76	11	29,73	5	13,51	37	40,22
Não	31	56,36	17	30,91	7	12,72	55	59,78
Totais	52	56,52	28	30,43	12	13,04	92	100%

Em relação aos participantes da pesquisa que experienciam *burnout*, a Tabela 18 mostra as respostas dos sujeitos quando questionados a respeito do número de instituições de ensino superior em que trabalham. Verificou-se que quase dois terços (57%) trabalham apenas na instituição pesquisada. A tabela apresenta, ainda, um dado importante quanto aos professores que lecionam em mais uma ou duas instituições de ensino (30%) e experimentam *burnout*. Apenas 13,5% de participantes com *burnout* afirmam trabalhar em três ou mais escolas de ensino superior.

Tabela 19. Tempo de trabalho no magistério superior e *Burnout*.

TEMPO \ Burnout	Até 5 anos		6 a 10 anos		11 a 15 anos		16 ou mais		Totais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	12	32,43	14	37,84	5	13,51	6	16,22	37	40,22
Não	20	36,36	16	29,09	7	12,73	12	21,82	55	59,78
Totais	32	34,78	30	32,61	12	13,04	18	19,56	92	100%

O *burnout* foi relacionado com o tempo de trabalho dos participantes no ensino superior, questão abrangente para todas as escolas em que lecionavam. A Tabela 19 mostra que a maioria dos participantes (38%) com *burnout* leciona entre seis a dez anos no magistério superior, o que corresponde aproximadamente, a quatro entre cada dez participantes da amostra. É importante observar, também, que 32% da amostra dos indivíduos com *burnout* representam os indivíduos que começaram a trabalhar há menos tempo, ou seja, lecionam, no máximo, há cinco anos. Nos grupos que abrangem 11 a 15 anos de trabalho e mais de 16 anos são observados os percentuais menores de respostas, isto é, o número de professores com mais tempo de magistério superior é significativamente menor: 13,5% e 16%, respectivamente.

A Tabela 20 refere-se à jornada de trabalho dos professores, que foram questionados sobre o total de horas/aulas trabalhadas na semana, somando-se todas as instituições de ensino superior em que exercem seu trabalho docente. Nota-se, um tanto surpreendentemente, que o maior percentual de professores com *burnout* está entre os que lecionam *menos* horas semanais : até 10 horas, 38%. O segundo maior resultado (24%) está localizado no extremo oposto, ou seja, dos que lecionam semanalmente mais horas mais de 30 horas. Em terceiro lugar, estão classificados os participantes que trabalham de onze a vinte horas por semana em escolas de ensino superior com um percentual de 22% de pessoas com *burnout*. Por último, em percentual notadamente menor que os anteriores, estão os professores que lecionam entre 21 e 30 horas semanais: 16%.

Tabela 20. *Burnout* e jornada de trabalho no magistério superior

Jornada semanal		Até 10 h/a		11 a 20 h/a		21 a 30 h/a		Mais de 30 h/a		Totais	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Burnout											
	Sim	14	37,84	8	21,62	6	16,22	9	24,32	37	40,22
	Não	11	20,00	21	38,18	15	27,27	8	14,54	55	59,78
	Totais	25	27,17	29	31,52	21	22,83	17	18,48	92	100%

Tendo em vista o levantamento da existência de outra(s) atividade(s) profissional(s) dos participantes, mencionado anteriormente, as respostas a este respeito foram comparadas com as das pessoas que experimentam *burnout*. Essa comparação originou os resultados apresentados na Tabela 21: quase dois terços (62%) dos professores com *burnout* dizem que exercem outra atividade profissional, enquanto apenas 38% trabalham somente no magistério superior.

Tabela 21. *Burnout* e desempenho de outras atividades profissionais.

OUTRA ATIVIDADE		Sim		Não		Totais	
		N	%	N	%	N	%
Burnout							
	Sim	23	62,16	14	37,84	37	40,22
	Não	40	72,72	15	27,27	55	59,78
	Totais	63	68,48	29	31,52	92	100%

A Tabela 22 mostra a distribuição dos participantes da pesquisa quanto ao número de horas semanais dedicadas às outras profissões. Daqueles que experimentam *burnout* e exercem outras atividades profissionais, pouco mais de um quarto, o que significa a maioria (27%), trabalha mais de trinta horas semanais nestas outras profissões, que compreendem o funcionalismo público

estadual e municipal (juizes, promotores públicos e secretários), a advocacia e a consultoria administrativa, principalmente.

Tabela 22. Horas semanais dedicadas à outra profissão e *burnout*.

Horas	Até 20 horas		21 a 30 horas		Mais de 30 horas		Não tem		Totais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Burnout										
Sim	6	16,22	7	18,92	10	27,03	14	37,84	37	40,22
Não	12	21,82	6	10,91	18	32,73	19	34,54	55	59,78
Totais	18	19,56	13	14,13	28	30,43	33	35,87	92	100%

A Tabela 23 contém os resultados do questionamento sobre o deslocamento físico, intermunicipal ou interestadual dos professores para o exercício da atividade docente. Vê-se que do total de trinta e sete professores com *burnout*, cerca de três quartos não se desloca, contra um quarto que depende de deslocamento para o exercício de sua atividade docente.

Tabela 23. *Burnout* e deslocamento para exercício da atividade docente

Deslocamento	Sim		Não se desloca		Totais	
	N	%	N	%	N	%
Burnout						
Sim	9	29,03	28	45,90	37	40,22
Não	22	70,96	33	54,09	55	59,78
Totais	31	99,99	61	99,99	92	100%

Quando indagados sobre a titulação que possuem para exercer atividade docente, de acordo com a Tabela 24, pouco mais da metade dos professores participantes que vivenciam o *burnout* possuem pelo menos o curso de Mestrado, em áreas relacionadas à atividade docente. A categoria “outros” que conta com 43% de professores com *burnout*, inclui apenas um professor doutor enquanto os

demais 15 são professores cuja titulação varia desde pós-graduação em nível *lato sensu*. Até professores sem nenhum tipo de especialização.

Tabela 24. *Burnout* e titulação *stricto sensu*.

TÍTULAÇÃO \ Burnout	Mestrado		Outros		Totais	
	N	%	N	%	N	%
Sim	21	56,76	16	43,24	37	40,22
Não	29	52,73	26	47,27	55	59,78
Totais	50	54,35	42	48,91	92	100%

A Tabela 25 mostra o número de disciplinas ministradas pelos professores participantes que experimentam o *burnout*. Observa-se que a maioria (65%), o equivalente a quase dois terços da amostra classificada como possuidora da síndrome, leciona de duas a cinco disciplinas diferentes. Pouco mais de um terço leciona apenas uma disciplina.

Tabela 25. *Burnout* e número de disciplinas ministradas.

Número \ Burnout	Apenas 1		2 a 5		Totais	
	N	%	N	%	N	%
Sim	13	35,16	24	64,86	37	40,22
Não	25	45,45	30	54,55	55	59,78
Totais	38	41,30	54	58,70	92	100%

Os participantes foram questionados sobre o número de alunos para os quais lecionam, como se vê na Tabela 26. A tabulação aqui apresentada distingue-se daquela inicialmente proposta pelo instrumento de pesquisa utilizado, que categoriza o número de alunos em cinco intervalos: menos de 100, 100 a 300, 300 a 600, 600 a 900 e mais de 900, face aos baixíssimos números neles distribuídos e a falta de significância estatística para aqueles números abaixo de

cinco em cada casela (v. *análise estatística*, p.). Desse modo, concentrou-se as categorias em apenas duas: até 300 alunos e mais de 300, como se pode observar na Tabela 26.

Um percentual de 62% dos professores que experimentam *burnout* têm até 300 alunos, enquanto o equivalente a pouco mais de um terço (38%) lecionam para mais de 300 alunos. Embora esta diferenciação se revista de certa ambigüidade (“até 300” podem ser 300 alunos e “mais de 300” podem ser 301 alunos...), estes resultados põem em questão uma associação simples do tipo “mais alunos” (acima de 300), maior possibilidade de professor com *burnout*.

Tabela 26. Burnout e número de alunos para quem os participantes lecionam.

Alunos \ Burnout	Até 300		Mais de 300		Totais	
	N	%	N	%	N	%
Sim	23	62,16	14	37,84	37	40,22
Não	32	58,18	23	41,82	55	59,78
Totais	55	59,78	37	40,22	92	100%

1.5. ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE O BURNOUT E AS VARIÁVEIS DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL DOS PARTICIPANTES

Em seguida, procurou-se verificar se havia relação entre sexo, idade, estado civil, condição paterna, número de instituições de ensino superior em que trabalham, tempo e jornada de trabalho no magistério superior, desempenho de outras atividades profissionais e número de horas a elas dedicadas, deslocamento intermunicipal e interestadual para lecionar, titulação, número de disciplinas ministradas e número de alunos para os quais os participantes lecionam. Procedeu-se a análise, comparando-se as variáveis duas a duas.

Os resultados demonstram não haver, praticamente, nenhuma correlação entre estes dados, isto é, existe sempre independência entre as variáveis, conforme se acha registrado nas tabelas, em decorrência da utilização dos cálculos de análise do coeficiente de contingência e do teste de hipótese com o qui-quadrado. Verificou-se, pois, que as diferenças encontradas não foram significantes no que respeita às variáveis estudadas e a ocorrência de *burnout*.

Acham-se reunidas no Anexo 5, (Análise Estatística), as sínteses dos cálculos aqui referidos (coeficiente de contingência e qui-quadrado) e os resultados obtidos. Sumariamente, traduzem-se pelas seguintes constatações:

- (1) Tabela 14: Participantes com *burnout* por sexo. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (2) Tabela 15: Participantes com *burnout* por faixa etária. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (3) Tabela 16: Estado civil dos participantes com *burnout*. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (4) Tabela 17: Condição paterna dos sujeitos e *burnout*. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (5) Tabela 18: *Burnout* e trabalho dos sujeitos em instituições de ensino superior. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula.

Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.

- (6) Tabela 19: Tempo de trabalho no magistério superior e *burnout*. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (7) Tabela 20: *Burnout* e jornada de trabalho no magistério superior. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (8) Tabela 21: *Burnout* e desempenho de outras atividades profissionais. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (9) Tabela 22: Horas semanais dedicadas à outra profissão e *burnout*. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (10) Tabela 23: *Burnout* e deslocamento para exercício da atividade docente. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (11) Tabela 24: *Burnout* e titulação *stricto sensu*. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (12) Tabela 25: *Burnout* e número de disciplinas ministradas. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.
- (13) Tabela 26: *Burnout* e número de alunos para os quais o professor leciona. Qui-quadrado: aceita-se a hipótese nula. Análise do coeficiente de contingência: existe independência entre as variáveis.

CONCLUSÃO

CONCLUSÕES

No presente estudo verificou-se alguma diferença e muita similaridade entre os professores de sexo masculino e de sexo feminino, em relação ao nível de estresse em que se encontravam, e à fontes e dimensões de burnout apontadas. Seguem-se, então, a título de conclusão, observações mais detalhadas sobre os dados obtidos e considerações finais.

O estudo revelou que o percentual de professores de sexo masculino com estresse é menor que o do sexo feminino. Essa diferença talvez possa ser explicada por fatores culturais, já que no Brasil, a partir da década de 60 surgiram os movimentos de emancipação feminina que, com o passar dos anos operou mudanças radicais quanto ao papel da mulher na sociedade, principalmente acrescentando responsabilidades externas àquelas internas, de casa, já existentes. Mais mulheres estão ingressando no mercado de trabalho no Brasil nos últimos anos, o que se relaciona com o mencionado por Everly (1990) em relação aos Estados Unidos, que maior número de mulheres hoje em dia estão obtendo educação profissional ou pós-graduada, ficando mais conscientes de suas habilidades para ingressar e progredir em domínios profissionais antes exclusivamente masculinos, que provavelmente se traduz pelo surgimento de mais um estressor potencial.

De acordo com os modelos de estresse ocupacional de professores de Kyriacou e Sutcliffe (1978 a) Moracco e McFadden (1982), as características do professor, tais como traços de personalidade, necessidades e sistemas de valores, são variáveis importantes que influenciam a maneira como os estressores potenciais são percebidos pelos professores. Portanto, para se conhecer inteiramente a questão de estressores *versus* gênero, deveriam ser verificados os estressores potenciais não ocupacionais relacionados às características do professor.

A maioria das pesquisas nesse sentido, desde contribuições como as de Kyriacou e Sutcliffe(1978b), Tellenback, Brenner e Löfgren(1981) e Johnson e Richards(1983), sugere que há pouca ou nenhuma relação entre o estresse de professores e dados biográficos , tais como idade, sexo, tempo de magistério.

Porém, no presente estudo, o estado civil "casado" e a existência de filhos estão relacionados à presença de estresse .

A pesquisa aqui relatada confirma ainda algumas conclusões apresentadas por Coates e Thoresen (1976), de que as principais fontes de estresse do professor experiente, que é o caso da amostra desta pesquisa (a maioria possui entre 36 e 45 anos e tem entre 6 e 10 anos de magistério superior), se referem a problemas de falta de tempo, dificuldades do aluno, classes com muitos alunos, problemas financeiros e falta de recursos educacionais, que são aqui denominadas, respectivamente: profissão do professor, vida acadêmica e instâncias administrativas.

Outra questão importante é advinda dos resultados de estresse quando combinados com *burnout* dos professores participantes desta pesquisa , ao confirmarem afirmações de variados estudos que ,em consenso, consideram o *burnout* como uma resposta ao estresse profissional. Como afirma Levi (1990): "O ser humano é capaz de adaptar-se ao meio ambiente desfavorável, mas esta adaptação não ocorre impunemente". Freudenberger (1974) também conclui que o *burnout* é fruto de esgotamento, decepção e perda de interesse pelo trabalho., como demonstram os participantes cujos resultados de estresse na fase resistência, são bastante coincidentes com os resultados de *burnout* na dimensão de exaustão emocional (os dois construtos, quando cruzados, condensam a maioria de respostas).

Se tivessem sido pesquisados além de sua freqüência, os graus de *burnout* desta instituição talvez fossem relativamente baixos quando comparados com a bibliografia existente e as referências utilizadas, e a Autora se sente à vontade para fazer tal afirmação em função do seu tempo de trabalho e proximidade dos professores pesquisados, favorecida por suas funções administrativas anteriormente exercidas na mesma instituição. Porém, o número de respostas positivas para a experiência de *burnout* encontradas é elevado, o que poderia sugerir que os professores participantes possam ter se sentido obrigados, de alguma forma, a responder aos questionários. Porém, por ser o questionário anônimo, acredita-se que este fato tenha sido controlado e este número ser atribuído aos outros fatores, já citados, envolvidos no trabalho e na profissão do professor de ensino superior.

A pesquisa examinou os resultados de *burnout* na maioria dos professores da instituição (92 professores,91%) e os 9% demais, referem-se àqueles que se recusaram a participar, estavam em afastamento médico, questionários anulados por erros e/ou exercendo apenas funções administrativas na instituição. Poder-se-ia pensar em estudar os casos de licença médica e os de recusa em participar da pesquisa, como talvez, prováveis portadores de graus mais elevados de *burnout*.

A análise estatística refletiu que as variáveis demográficas dos participantes, tais como sexo, idade, estado civil, condição paterna, trabalho em outras instituições de nível superior, tempo de docência superior e jornada de trabalho, outras atividades profissionais, número de horas semanais dedicadas à outra profissão, deslocamento físico interestadual ou intermunicipal para exercício docente, titulação em pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* , número de alunos e disciplinas ministradas, quando associadas com o *burnout* denotam independência e hipóteses nulas. Provavelmente, o efeito independente dessas variáveis, não chegou ao nível de significação estatística estabelecido, por falta de potência estatística. Diversos estudos têm demonstrado, por exemplo, que os homens são mais susceptíveis ao *burnout* , ainda que algumas pesquisas como a de Martinez (*in* Ballone, 2002) demonstrem uma preponderância do transtorno nas mulheres. Contrariamente, não foram encontradas evidências bibliográficas que relacionassem, diretamente, estado civil, faixa etária ou qualquer das outras variáveis ao *burnout*.

Miller e Smith (1997) afirmam que o potencial para o *burnout* aumenta, de acordo com as características pessoais e o tipo de trabalho. Características pessoais referem-se a idealismo e perfeccionismo, metas elevadas, excesso de trabalho e altas expectativas; tipo de trabalho inclui pouco reconhecimento e falta de recompensas, especialmente quando se trabalha em contato com pessoas. Esses fatos corroboram com os resultados obtidos pelos professores participantes da pesquisa que apontam como problemas principais : “baixos salários”, “falta de *feedback* “, e ‘não participação nas decisões’. Quanto às características pessoais dos professores pesquisados, podem ser associadas às de outros milhares de professores brasileiros que sobrevivem às subcondições a que são expostos, e como afirmam Schwartzman e Balbachevsky (1992),

formam um “proletariado acadêmico”: os professores horistas do sistema privado, de expectativas e aspirações irrealistas até mesmo para com a profissionalização desse setor.

É importante realçar o fato de que a dimensão de exaustão emocional apresentou relações mais significativas e consistentes com as variáveis de estresse, do que as dimensões de despersonalização e de perda da realização pessoal. Esses resultados confirmam a conceitualização de diversos autores (p. ex. Maslach e Schaufeli, 1993) da exaustão emocional como uma reação ortodoxa ao estresse, enquanto a explicação das outras duas componentes do *burnout* é mais complexa e envolve outros tipos de variáveis. Assim, a despersonalização é habitualmente concebida como uma forma de *coping* disfuncional, enquanto a realização pessoal, de acordo com autores como Schaufeli e Enzamn (1998) se configura, mais provavelmente, como uma característica de personalidade, da ordem da auto-eficácia, do que como uma reação ao estresse profissional.

Finalmente, os resultados deste estudo indicam que a explicação para as dimensões de despersonalização e de perda da realização pessoal é, de fato, mais complexa e apela para um conjunto alargado de variáveis, em que, para além das fontes de estresse e das estratégias de *coping*, se incluem, igualmente, as representações sociais do *burnout* na docência.

Sendo o *burnout* profissional um importante indicador dos custos individuais e sociais do estresse profissional, é necessário reforçar a necessidade de estudos que permitam avaliar, com rigor, a sua incidência entre os professores universitários, que aumentem a compreensão sobre a sua natureza, determinantes e formas de prevenção. Os resultados do estudo apresentado, vêm, do ponto de vista da Autora, reforçar a pertinência dos modelos que integram a definição tridimensional do *burnout*, numa perspectiva transacional mais ampla, em que se salientam, principalmente, as variáveis relacionadas ao estresse e à própria profissão do professor.

Para Farber (1991), a síndrome não é o resultado do estresse em si, mas sim, o resultado da falta de suporte que o sistema organizacional proporciona ao indivíduo. A promoção de uma rede de suporte social entre grupos e chefias para troca de informações, orientações, experiências e sentimentos sobre as mais diversas questões relacionadas ao trabalho docente e a instituição é um ponto

muito importante para intervenção. Para Maslach (1976) e Chermis (1980) dividir as dificuldades individuais com colegas de trabalho e coordenadores dentro de um clima de respeito e conforto emocional, ajuda o professor a distanciar-se dos problemas dos alunos, sendo esse um elemento essencial na prevenção ao *burnout*.

A necessidade de treinamento técnico e interpessoal qualificando o indivíduo para trabalhar em equipe e de forma compatível com as necessidades de seus alunos, é também eficiente instrumento de combate ao *burnout*.

A mudança organizacional é necessária, não simplesmente no sentido de mudar de instituição ou de trabalho, mas de efetuar mudanças na prática do mesmo. O docente precisa de constante renovação de recursos e técnicas administrativo-pedagógicas que o façam sentir maior autonomia no trabalho, suporte organizacional e interesse. O resgate de valores humanos no trabalho, é fundamental. O significado e o reconhecimento do trabalho e suas formas de recompensa, o sentimento de escolha e controle sobre o mesmo, são caminhos que levam o indivíduo a realizar um trabalho visto como produtivo, o que significa um professorado e sua instituição de trabalho com mais qualidade e equilíbrio.

A partir disso, poderemos elaborar programas e projetos de trabalho que atendam de forma contextualizada a relação professor-aluno-instituição com vistas à melhoria da qualidade de vida do professor para a promoção de um processo ensino-aprendizagem de nível superior, cada vez com melhor resultado.

LITERATURA CITADA

- Albrecht, K. (1988). O gerente e o estresse. Faça o estresse trabalhar para você. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- American Psychiatric Association (1980). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (3ªed., DSM-III). Washington: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1995). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (4ªed.,DSM-IV). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Azzi, R.G., Batista, S.H S.S. e Sadalla, A.M F.A. (2000). **Formação de professores. Discutindo o ensino da psicologia**. São Paulo: Alínea.
- Ballone, GJ. (2002). Síndrome de *Burnout* . In: PsiqWeb Psiquiatria Geral. Disponível em<http://www.psiqweb.med.be/cursos/stress4.html> [16/02/2003]
- Baron, R. A. (2001). **Psychology**. Boston: Allyn and Bacon.
- Bauk, D.A. (1985). Stress. **Revista brasileira de saúde ocupacional**. São Paulo: Fundacentro, 13 (50).
- Becker, G.E. e Gonschorek, G. (1994). Das burnout-syndrom: Einführung am Beispiel "Lehrberuf". In: E. Meyer (Hrsg) . **Burnout und stress**. Hohengehren: Schneider.
- Beehr, T. A.; Bhagat, R. S., eds. (1985). **Human stress and cognition in organizations**. New York: Wiley.
- Belcastro, P.A.; Gold, R.S. (1983). Teacher stress and burnout: implications for school health personnel. **Journal of School Health**, 53 (7): 404-407.
- Bleger, J. (1984). **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burnout quis.(1995). Texto disponível na Internet:
<http://www.sarbc.org/ciss8.html> [30/08/01]
- Bussab, W. O.; Morettin, P. A.(1993). **Estatística Básica**, São Paulo: Atual Editora Ltda.
- Carlotto, M.S.; Gobbi, M.D. (2002). Síndrome de burnout: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho? Texto disponível na Internet:
<http://www.ulbranet.com.br/ulbra/psicologia/margob.htm> [04/05/02].
- Carver, C.S.; Scheier, M.F. (1999). Stress, coping and self-regulatory processes. In: L.A. Pervin e P.J. Oliver. **Handbook of personality – theory and research**. New York: Guilford Press.

- Chace, R.G. (2000). Stress and burnout: is burnout just another euphemism for people who never really cared in the first place? Texto disponível na Internet: [Http://www.thebcaa.com/burnout.htm](http://www.thebcaa.com/burnout.htm) [30/08/01].
- Coates, T.J.; Thorensen, C.E. (1976). Teacher anxiety: a review with recommendations. **Review of Educational Research**, 46:159-184.
- Codo, W.; Sampaio, J.; Hitomi, A. (1995). **Indivíduo, trabalho e sofrimento**. Petrópolis: Vozes.
- Codo, W. (coord.) (2000). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes.
- Coombs, C. H.; Dawes, R. M.; Tversky, A.(1970). **Mathematical Psychology an Elementary Introduction**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cooper, C. L. (1998). **Theories of organizational stress**. New York: Oxford University Press.
- Cooper, J.R. (1995). Beware of professional burnout. Texto disponível na internet: <http://medicalreporter.health.org/tmr0495/tmr2burn0495.html> [23/08/01].
- Covey, S.R. (2001). **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes**. São Paulo: Best Seller.
- Croucher, R.(1990). Stress and burnout in ministry. Texto disponível na Internet: <http://churchlink.com.au/churchlink/forum/r> [30/08/01].
- Cunningham, W.G. (1983). Teacher burnout – solutions for the 1980s: a review of the literature. **Urban Review**,15 (1): 37-51.
- DeLongis, A.; Folkman, S.; Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood. **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, 486-495.
- Dierendonck, D.V.; Shaufeli, W.B.; Buunk, B.P. (1988). The evaluation of an individual burnout intervention program: the role of inequity and social support. **Journal of Applied Psychology**, 83 (3): 392-407.
- Drucker, P. (1997). **Administrando em tempo de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira.
- Drucker, P. (1999). **Sociedade pós capitalista**. São Paulo: Pioneira.
- Durhan, E. R.; Sampaio, H.; (1995). Ensino Privado no Brasil. **NUPES – Núcleo de Pesquisas Sobre o Ensino Superior** São Paulo: USP, 95 (3).
- Eng, S. (1998). Avoid burnout despite stress. Texto disponível na internet: <http://www.bouldernews.com/business/02burnout.html> [30/08/01].

- Enricone, D. (Org.) (2001). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Everly Jr, G. S (1990). **A clinical guide to the treatment of the human stress response**. New York: Plenum.
- Farber, B. A. (1991). **Crisis in education. Stress and burnout in de american teacher**. São Francisco: Jossey-Bass
- Farber, B. A. (2000a). Introduction: understanding and treating burnout in a changig culture. **Psychoterapy in Praticce**, 56, 589-594.
- Feigenbaum, A.V. (1994). **Controle da Qualidade Total-Gestão e Sistemas**. São Paulo: Makron .
- Fontana, D. (1998). **Psicologia para professores**. São Paulo: Loyola.
- França, A.C.L.; Rodrigues, A.L. (1997). **Stress e trabalho: guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas.
- França, H. H. A. (1987). A síndrome de "Burnout". **Revista Brasileira de Medicina**, 44 (8), 197-199.
- Frankl, V.E. (1967). **Psychotherapy and existentialism**. New York: Simon and Schuster.
- Frankl, V.E. (1980). **Die sinnfrage in der Psychotherapie**. München: Piper.
- Freedman, S. (1988). Teacher burnout and institucional stress . In: J. Ozga. **Schoolwork: approach to the labors process of teaching**. Philadelphia: Open University Press, 133-145.
- Freese, M. (1999). Social suppot as a moderator of the relationship between work stressors and psychological disfunctioning. **Journal of Occupational Health Psychology**, 4, 179-192.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff *Burn-out*. **Journal of Social Issues**, 30 (1): 159-165.
- Greenberg, J. S. (2202). **Administração do estresse**. São Paulo: Manole.
- Garcés de Los Fayos, E. ; López-Soler, C.; Garcia Montalvo, C. (1994). El síndrome del *burnout* e su evaluación: una revisión de los principales instrumentos de medida. **Revista Del Depto de Personalidad , Evaluación y Tratamiento Psicológicos**. Valencia.
- Garcia Izquierdo, M. (1993). El estrés en contextos laborales: efectos psicológicos de los nuevos estresores. In: B. Vidal (coord.). **Estrés y Psicopatologia** . Madrid: Piramide.

- Garcia, M.; Llor,B.; Saéz, C. (1994). Estudio comparativo de las medidas de burnout em personal sanitario. **Anales de Psiquiatria**, 10 (5): 180-184.
- Gil Monte, P. R.; Peiró, J. M. (1996). Desgaste psíquico. In: **El Trabajo: el Síndrome de Quemarse**. Madrid: Sintesis Psicologia.
- Health Tests and stress quizzes: burnout rating index. (2000). Texto disponível na internet: [Http://healthnewnet.com/burnout.html](http://healthnewnet.com/burnout.html) [30/08/01]
- Iwanicki, E.F.; Schwab, R.L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, 41 (4): 1167-1174.
- Janis, I. L. (1958). **Psychological stress**. New York: Wiley.
- Janis, I. L. (1969). **Frustration and stress**. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Kanaane, R. (1994). **Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI**. São Paulo: Atlas.
- Kanner, A. D.; Coyne, J. C. ; Schaefer, C.; Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement. **Journal of Behavior Medicine**, 4,1-39.
- Kyriacou, C.; Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. **Educational Studies**. 4 (1): 1-6.
- Kyriacou, C.; Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. **British Journal of Educational Psychology**. 48 (2): 159-167.
- Kyriacou, C. (1998). **Essential teaching skills**. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Krantz, D. S. McCeney, M. K. (2002). Effects of psychological and social factors on organic disease. **Annual Review of Psychology**, 53, 341-369.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer.
- Lazarus, R. S.; Folkman, S.; Opton, E. M.; Nomikos, M.S.; Rankin, N. O. (1985). The principle of short-circuiting of threat: further evidence. **Journal of Personality**, 33, 622-635.
- Leite, D.B.C. e Morosini, M. (Orgs).(1997). **Universidade futurante. Produção do ensino e inovação**. São Paulo: Papirus.
- Leite, J. R. (2002). Cit. em D. Yuri, Combustão espontânea. **Revista da Folha**, 27/10, 12-13.

- Levi, L. (1971). **Society, stress and disease**. London: Oxford University Press.
- Levi, L. (1990). Occupational stress: spice of life or kiss of death. **American Psychologist**, 45 (10): 1142-1145.
- Levin, J.(1987). Estatística Aplicada a Ciências Humanas. São Paulo: Harbra.
- Lima, L.C. (2001). **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez .
- Lipp, M. E. N. (1990). **Como enfrentar o stress**. São Paulo: Ícone.
- Lipp, M.E.N. (1996). Stress: conceitos básicos. In: M.N. Lipp. (org). **Pesquisas sobre stress no Brasil – saúde, ocupações e grupos de risco**. São Paulo: Papyrus
- Lipp, M.E.N. e Novaes, L.E. (1998). **O Stress**. São Paulo: Contexto.
- Lipp, M. E. N. (2000). **Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M.E.N. (Org). (2002). **O Stress do professor**. Campinas: Papyrus.
- Lorente, R.M.L.; Montero, C.M.M.; González, C.I.F.; Garcia, E.G.; Trillo, R.O.; Pendón, A.D.C.; Puche, J.L.G. (2000). El síndrome de burnout en el personal sanitario – instrumentos de medida. **Medicina Paliativa**, 7 (3): 94-100.
- Lundberg, U.; Frankenhaeuser, M. (1999). Stress and workload of men and women in high-ranking positions. **Journal of Occupational Health Psychology**, 4,142-151.
- Maslach, C. (1976). Burned- out. **Human Behavior**, 5 (9): 16 -22.
- Maslach, C. (1978). Job burnout:how people cope. **Public Welfare**. Spring:p.56-5.
- Maslack, C.; Jackson, S. E. (1981). **Maslach Burnout Inventory**. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C.; Jackson, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory. **Manual Research Edtion**. University of california, (2nd edition). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C.; Jackson, S. E. (1997). **Inventario Maslach de Burnout. Síndrome del “Quemado” por estrés laboral asistencial**. Traducón española. Madrid: Ediciones Tea.
- Maslach, C.; Goldberg, J. (1998) Prevention of burnout: new perspectives. **App. Prev. Psychol**, 7:63-74.

- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. **Understanding and Preventing Teacher Burnout – a Sourcebook of International Research and Practice**, 12: 211-222.
- Maslach, C.; Leiter, P. L. (1999). **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?** Campinas: Papirus.
- Maslach, C.; Leiter, M.P. (1999). Burnout and engagement in the workplace – A contextual analysis. In: C. Maslach e M.P. Leiter. **Advances In Motivation and Achievement**. Palo Alto, Ca.: Jai Press Inc, 11: 275-302.
- Maslach, C.; Leiter, M.P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. **Understanding and Preventing Teacher Burnout – a Sourcebook of International Research and Practice**, 19: 295-303.
- Maslach, C.; Schaufeli, W.B.; Leiter, P.L. (2001). Job burnout. **Annual Review of Psychology**, 52: 397 – 422.
- Maturi, R. (1992). Stress can be beaten. **Industry Week** (July 20), 23-26.
- Mcguire, W. (1979). Teacher burnout. **Today's Education**, 68 (3): 5.
- Meyerson, D.E. (1994). Interpretations of stress in institutions: the cultural production of ambiguity and burnout. **Administrative Science Quarterly**, 39: 628 –653.
- Mello Filho, J. e Col.(42 col.)(1992). **Psicossomática hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Miller, L.H.; Smith, A.D. (1997). The road to burnout. Texto disponível na Internet: [Http://Www.Helping.Apa.Org/Work/Stress6.html](http://www.Helping.Apa.Org/Work/Stress6.html) [23/08/01].
- Mitchell, G.R. (1990). Stress and burnout. Texto disponível na Internet: [Http://www.care-givers.com/pages/carearticles/estresse-burn.html](http://www.care-givers.com/pages/carearticles/estresse-burn.html) [30/08/01].
- .
- Mo, K.W. (1991). Teacher burnout: relations with stress, personality, and social support. **Chinese University of Hong Kong Education Journal**,19 (1): 3 -11.
- Moracco, J.; Danford, D.; D'Arienzo, R.V. (1982). The factorial validity of the teacher occupational stress factor questionnaire. **Educacional and Psychological Measurement**, 42 (1): 275-283.
- Moracco, J.; Danford, D.; D'Arienzo, R.V. (1983). Comparisons of perceived occupational stress between teachers who are contented and discontented in their career choice. **Vocational Guidance Quaterly**, 32 (1): 44-51.
- Moracco, J.; McFadden, H. (1982). The counselor's role in reducing teacher stress. **Personnel and Guidance Journal**, 60 (9): 549-552.

- Morais, R. (1997). **Stress existencial e sentido da vida**. São Paulo: Loyola.
- Moreno Jimenéz, B. ; Oliver Hernández, C. (1993). El *burnout* como escala de estrés en profesionales asistenciales. Adaptación y nuevas versiones. In: M. Forms Santacana y M. T. Anguera Argolaga (Eds): **Aportaciones Recientes a la Evaluación Psicológica**. Barcelona: PPU.
- Moscovici, S. (1976). **La psychanalyse, son image et son publique**. Paris: PUF.
- Musick, J.L. (1997). How close are you to burnout? Texto disponível na Internet: [Http://www.aafp.org/fpm/9700400/lead.html](http://www.aafp.org/fpm/9700400/lead.html) [30/08/01].
- Neubauer, W.; Gampe, H.; Knapp, R.; Wichterich, H. (1999). **Konflikte in der Schule**. Neuwied: Luchterhand. 6: Allgemeine Verhaltensprobleme.
- Oliveira, L.M.C. (2001). **Educação infantil e instituições**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC Campinas.
- PAIUB, (1993). Documento básico, p.6. Texto disponível na Internet: <http://www.Mec.gov.br\sesu\patpai.shtm> [14/03/02]
- Paulo Netto, J.; Carvalho, M.C.B. (2000). **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez.
- Perissinoti, E. (2002). Cit. Em D. Yuri, Combustão espontânea. **Revista da Folha**, 27/10, 12-13.
- Perlman, B.; Hartman, A.E. (1982). Burnout: summary and future research. **Human Relations**, 35 (4): 283-305.
- Perrenoud, P. Paquay, L., Altet, M.; Charlier, E. (2001). **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed.
- Pfromm Netto, S.(1974). **Psicologia da Adolescência** . São Paulo: Pioneira.
- Pines, M. (1981). Excerpts from: psychological hardiner. **Stress management**. New York: Time Life Films.
- Pinto, A. M. ; Silva, A.L. (2001). *Burnout* profissional em professores portugueses. In: **Simpósio: Burnout em Contextos Educativos**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Potter, B. (1998a). Job burnout: what it is and what you can do about it. Texto disponível na Internet: [Http://www.docpotter.com/art](http://www.docpotter.com/art). [23/08/01].
- Potter, B. (1998b). Symptoms of burnout. Texto disponível na Internet: [Http://www.docpotter.com/boclass](http://www.docpotter.com/boclass) [30/08/01].

- Potter, B. (1998c). Burnout potential inventory checklist. Texto disponível na Internet: [Http://www.roninpub.com/freeBeaJob.html](http://www.roninpub.com/freeBeaJob.html) [30/08/01].
- Reinhold, H. H. (1984). **Stress ocupacional do professor I**. Dissertação de Mestrado. \Campinas: PUC-Campinas.
- Restle, F.; Greeno, J. G. (1970). **Introduction to mathematical psychology**. USA: Addison-Wesley, inc.
- Schaufeli, W.;Enzmann, D. (1998). **The burnout companion to study and practice - a critical analysis**. London: Taylor & Francis.
- Schwab, R.L.; Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned-out teachers? **Educational Research Quarterly**, 7 (2): 5-16.
- Shaw, J. B.; Riskind, J. H. (1983). Predicting job stress using data from the Position Analysis questionnaire. **Educational Research Quarterly**, 7(2), 5-16.
- Schwartzman, S.; Balbachevsky. (1992). A profissão acadêmica no Brasil. **Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior – NUPES**. São Paulo: USP, 92 (3).
- Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, 15 (2): 01-32.
- Selye, H. (1950). **Stress**. Montreal: Acta.
- Selye, H. (1964). **From dream to Discovery**. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1965). **Stress - a tensão da vida**. São Paulo: Ibrasa. (Ed. original em inglês: 1956).
- Selye, H. (1971). **Hormones and resistance**. New York: Springer.
- Selye, H. (1976a). Stres: the general adaptation syndrome. Em S. Krauss, ed. **Encyclopaedic handbookof medical psychology**. London: Butterworths. Pp. 533-536.
- Selye, H. (1976b). **Stress in health and disease**. London: Butterworths.
- Shaw, J. B.; Riskind, J. H. (1983). Predicting job stress using data from the Position Analysis Questionnaire. **Journal of Applied Psychology**. 68 (2), 256-261.
- Silva Netto, A. D. C. (1998). **Stress ocupacional**. São Paulo: Worklin.
- Silva, F.P.P. (2000). Burnout: um desafio à saúde do trabalhador. **PSI -Revista de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina**, 2 (1): 1-21.

- Soares, D.S.M. (1990). **O stress no executivo brasileiro: diferenças e similaridades entre homens e mulheres**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC-Campinas.
- Spink, P.K. (1982). Quando trabalhar é neurotizante. **Psicologia Atual**, 5 (27).
- Stella, M.I.J.; Rossetto, M.A.C.; Hames, S.L.; Antonini, P.; Rosseto Jr, J.A.; Coelho, A.C.P. (1999). O capital emocional como recurso de enfrentamento das psicopatologias do trabalho. **Psikhê**, 4 (2): 16-23.
- Stevanato, L.A. (1995). Os significados do trabalho. **Viver Psicologia**, 3 (32): 19-21.
- Stöppler, M.C. (2001). Prevent holiday burnout. Texto disponível na Internet: [Http://www.stress.com/library/weekly/aa121300a.htm](http://www.stress.com/library/weekly/aa121300a.htm) [30/08/01].
- Tausch, R. (1994a). Förderlicher Umgang mit seelisch-körperlicher stress-Belastungen – Möglichkeiten für Erwachsene und Jugendliche. In: E. Meyer (Hrsg.). **Burnout und stress**. Hohengehren: Schneider.
- Tausch, R. (1994b). Sinn-Erfahrungen: Bedeutung für unser Leben und Möglichkeiten der Förderung. In: **Tagung der Deutschen Gesellschaft für Logotherapie und xistenzanalyse. V. 9, Anaes**. Bad Boll, Evangelische Akademie Bad Boll, 13 – 38.
- Teitler, A.D. (1999). Beating burnout...before it beats you. Texto disponível na Internet: [Http://www.findarticles.com/m3094/2](http://www.findarticles.com/m3094/2) [30/08/01].
- Texas Medical Association (1999). Myths, expectations and characteristics contributing to burnout. Texto disponível internet: [Http://www.texmed.org/cme/phn/psb/mythis.asp](http://www.texmed.org/cme/phn/psb/mythis.asp) [30/08/01]
- Tractenberg, L. (2001). Futuros desafios para o psicólogo. Texto disponível na Internet: [Http://www.pol.org.br/pesquisa/resposta_pesquisa.cfm?id_area=28](http://www.pol.org.br/pesquisa/resposta_pesquisa.cfm?id_area=28) [21/03/02].
- Vidal, J.B. (1993). **Estrés y psicopatologia**. Madrid: Pirámide.
- Wheeler, J. 2001. The real reason for stress and burnout: do the pink sands of Bermuda really handle it? Texto disponível na Internet: [Http://home.ican.net/~pnp/cpmu/wheeler.html](http://home.ican.net/~pnp/cpmu/wheeler.html). [30/08/01].
- White, J.; Menendez, D. (1998). Chronic responsibility syndrome leads to stress, burnout and depression. Texto disponível na internet: [Http://sanjose.bcentral.com](http://sanjose.bcentral.com) [30/ 08/01]

- Winkel, R. (1994). Prometheus, Sisyphos oder Penthesilea? – Pädagogische Befunde und ihre verborgenen Probleme. In: E. Meyer (Hrsg) **Burnout und stress**. Hohengehren: Schneider.
- Witter, G.P. (1996). Stress e disciplinas acadêmicas. **Anais do Simpósio sobre stress e suas implicações**. Campinas, S.P.1: 20- 23.
- Wright, T.A.; Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. **Journal of Applied Psychology**. 83 (3): 486 – 493.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor,

Estamos realizando uma pesquisa para obter dados sobre o *burnout* / estresse e ajustamento profissional do professor universitário que serão aproveitados na nossa Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar, na PUC – Campinas sob a orientação do prof. Samuel Pfromm Netto. Para tanto, necessitamos da sua colaboração voluntária que consistirá em responder três questionários preparados para esta pesquisa.

Não é necessário identificar-se, pois só nos interessam os resultados coletivos obtidos junto à totalidade dos professores que concordam em participar. Além disso, as respostas individuais serão mantidas em absoluto sigilo pela pesquisadora.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assinale abaixo a sua concordância.

Atenciosamente,

Marly A. F. Burger
Pesquisadora e Mestranda em Psicologia Escolar
PUC – Campinas

Concorda em participar desta pesquisa?

() Sim

() Não

Assinatura _____

Araçatuba, _____ de _____ de 2002.

ANEXO 2

“QUAPP” - QUESTIONÁRIO DE AJUSTAMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR. (INDICADOR DE VARIÁVEIS SUPOSTAMENTE CONDUCENTES A BURNOUT EM GERAL). *

PARTE I - INFORMAÇÕES GERAIS:

Assinale com um “X” entre os parênteses :

1.SEXO

() Masculino

() Feminino

2.IDADE

() Menos de 25 anos

() 26 a 35 anos

() 36 a 45 anos

() 46 a 55 anos

() Mais de 56 anos

3.ESTADO CIVIL

() Solteiro

() Casado

() Divorciado

() Outros

4.NÚMERO DE FILHOS

() Sem Filhos

() 1 a 3 filhos

() Mais de 3 filhos

*Reprodução exclusivamente para uso interno na presente pesquisa. É proibida a reprodução por terceiros.

5. TEMPO DE TRABALHO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR

- Menos de 2 anos
- 2 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

6. JORNADA DE TRABALHO NO MAGISTÉRIO SUPERIOR

- Menos de 5 horas/aula semanais
- 6 a 10 horas/aula semanais
- 11 a 20 horas/aula semanais
- 21 a 30 horas/aula semanais
- 31 a 40 horas/aula semanais
- Mais de 40 horas/aula semanais

7. NÚMERO DE LOCAIS EM QUE TRABALHA COMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

(se necessário, marque mais de uma alternativa)

- Apenas nesta Instituição
- Mais 2 a 3 outras.....(Privada.....(Pública
- 4 ou mais(Privada.....(Pública

8. POSSUI OUTRA PROFISSÃO E/OU TRABALHO?

(Se necessário, marque mais de uma alternativa)

- Não
- Sim..... Qual.....

Horas trabalhadas semanais:

- Menos de 10 horas
- 11 a 20 horas
- 21 a 30
- Mais de 30 horas

9.DESLOCA-SE DE SUA CIDADE PARA LECIONAR?

- Não
 Sim.....Quantas vezes na semana.....

10.TITULAÇÃO

GRADUAÇÃO:Curso (s)

.....

.....

..

PÓS GRADUAÇÃO:

- LATO SENSO STRICTO SENSO:
- Mestrado Doutorado
- Pós Doutor Outro

10.DISCIPLINAS MINISTRADAS NA (S) INSTITUIÇÃO (S)

- Apenas uma
 De 2 a 4 Mais de 5 disciplinas

11.ALUNOS COM QUE TRABALHA (MÉDIA), NA(S) INSTITUIÇÃO(S)

- Menos de 100 alunos
 100 a 300
 300 a 600
 600 a 900
 Mais de 900 alunos

PARTE II - INFORMAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS * Faça um círculo ao redor do número que corresponde ao grau em que concorda/discorda com estas afirmativas, obedecendo ao seguinte critério:

- 1. NADA**
- 2. UM POUCO**
- 3. MUITO**
- 4. MUITÍSSIMO**

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 1. Gosta de lecionar? |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 2. Lecionar é necessário para complementação de sua renda familiar e/ou sobrevivência? |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 3. Sente-se satisfeito com o fato de ser professor e trabalhar como tal? |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4. Se tivesse chance de mudar de profissão (professor), você o faria? |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 5. Está satisfeito com sua remuneração como professor? |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 6. Considera o salário do professor justo para as tarefas envolvidas na função? |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 7. Considera o salário de professor suficiente para suas necessidades pessoais? |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 8. Os benefícios e complementações concedidas para o trabalho do professor são suficientemente justos? |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 9. Considera que seus rendimentos gerais (financeiros), incluindo outros trabalhos, sejam compatíveis com o seu padrão de vida? |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 10. Considera-se satisfeito por trabalhar nesta instituição? |

*Reprodução exclusivamente para uso interno na presente pesquisa. É proibida a reprodução por terceiros.

- 0 1 2 3
11. Considera as condições ambientais como o horário de aulas, ambiente físico, recursos didáticos e outros, de acordo com as exigências do trabalho do professor?
- 0 1 2 3
12. Considera adequadas as políticas educacionais adotadas pela instituição?
- 0 1 2 3
13. Considera adequadas as instâncias administrativas adotadas pela instituição, como sua liberdade pedagógica em sala de aula, por exemplo?
- 0 1 2 3
14. Considera-se substancialmente reconhecido por sua dedicação ao trabalho?
- 0 1 2 3
15. Considera estar recebendo “feedback” adequado às suas necessidades pessoais?
- 0 1 2 3
16. Considera-se, no trabalho de professor nesta instituição, com autonomia suficiente ao bom desenvolvimento das tarefas?
- 0 1 2 3
17. Considera-se solicitado a participar das decisões tanto quanto necessário ao andamento do trabalho?
- 0 1 2 3
18. Considera exagerada a burocracia existente na instituição e pertinente ao seu trabalho?
- 0 1 2 3
19. Considera adequadas e necessárias, as exigências de qualificação (titulação) para o professor, pela instituição?

- 0 1 2 3 20. Considera importante a manutenção de uma imagem positiva perante seus alunos?
- 0 1 2 3 21. Considera que a instituição está exigindo de você mais atividades e dedicação do que deveria?
- 0 1 2 3 22. Considera satisfatório seu relacionamento como os colegas na instituição?
- 0 1 2 3 23. Considera importante manter um bom relacionamento com os colegas na instituição onde trabalha?
- 0 1 2 3 24. Tem vivenciado problemas de ordem pessoal, de grande intensidade, nos últimos tempos?
- 0 1 2 3 25. Experimentou recentemente, problemas relacionados com sua vida conjugal?
- 0 1 2 3 26. Experimentou recentemente, problemas em relacionamentos extra conjugais?
- 0 1 2 3 27. Sofreu mudanças radicais em seu modo de vida, recentemente, como nascimento de filho, perda de parentes próximos, desemprego, etc?

AVALIAÇÃO

Sigla	Referência	Questões
PP	PROFISSÃO DE PROFESSOR	1,3,4,5,6,7,8
VP	VIDA PESSOAL	2,9,24,25,26,27
VA	VIDA ACADÊMICA	10,11,14,15,20,22,23
PE	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	2,19,21
IA	INSTÂNCIAS ADMINISTRATIVAS	13,16,17,18

ANEXO 3

INVENTÁRIO DE SINTOMAS DE STRESS PARA ADULTOS DE LIPP (ISSL) *- Marilda Novaes Lipp

Instruções
Quadro 1 - Assinalar Com F1 Ou P1, Como Indicado Para Sintomas Que Tenha Experimentado Nas Últimas 24 Horas.
Quadro 2 - Assinalar Com F2 Ou P2, Como Indicado Para Sintomas Que Tenha Experimentado Na Última Semana.
Quadro 3 - Assinalar Com F3 Ou P3, Como Indicado Para Sintomas Que Tenha Experimentado No Último Mês.

Nome: _____

Sexo _____

Data De Nascimento _____

Local De Trabalho _____

Função Exercida _____

Escolaridade _____

Local E Data _____

*Reprodução exclusivamente para uso interno na presente pesquisa. É proibida a reprodução por terceiros.

Quadro 1a

A. Marque Com Um F1 Os Sintomas Que Tem Experimentado Nas Últimas 24 Horas.

- 1. Mãos E Pés Frios
- 2. Boca Seca
- 3. Nó No Estômago
- 4. Aumento De Sudorese
- 5. Tensão Muscular
- 6. Aperto Da Mandíbula/Ranger Dentes
- 7. Diarréia Passageira
- 8. Insônia
- 9. Taquicardia
- 10. Hiperventilação
- 11. Hipertensão Arterial Súbita E Passageira
- 12. Mudança De Appetite

Quadro 1b

B. Marque Com Um P1 Os Sintomas Que Tem Experimentado Nas Últimas 24 Horas.

- 13. Aumento Súbito De Motivação
- 14. Entusiasmo Súbito
- 15. Vontade Súbita De Iniciar Novos Projetos

Quadro 2a

A. Marque Com Um F2 Os Sintomas Que Tem Experimentado Na Última Semana.

- () 1. Problemas Com A Memória
- () 2. Mal-Estar Generalizado, Sem Causa Específica
- () 3. Formigamento Nas Extremidades
- () 4. Sensação De Desgaste Físico Constante
- () 5. Mudança De Appetite
- () 6. Aparecimento De Problemas Dermatológicos
- () 7. Hipertensão Arterial
- () 8. Cansaço Constante
- () 9. Aparecimento De Úlcera
- () 10. Tontura/Sensação De Estar Flutuando

Quadro 2 B

B. Marque Com Um P2 Os Sintomas Que Tem Experimentado Na Última Semana.

- () 11. Sensibilidade Emotiva Excessiva
- () 12. Dúvida Quanto A Si Próprio
- () 13. Pensar Constantemente Em Um Só Assunto
- () 14. Irritabilidade Excessiva
- () 15. Diminuição Da Libido

Quadro 3a

A.Marque Com Um F3 Os Sintomas Que Tem Experimentado No Último Mês.

- 1. Problemas Com A Memória
- 2. Dificuldades Sexuais
- 3. Insônia
- 4. Náusea
- 5. Tiques
- 6. Hipertensão Arterial Continuada
- 7. Problemas Dermatológicos Prolongados
- 8. Mudança Extrema De Appetite
- 9. Excesso De Gases
- 10. Tontura Freqüente
- 11. Úlcera
- 12. Enfarte

Quadro 3b

B.Marque Com Um P3 Os Sintomas Que Tem Experimentado No Último Mês.

- 13. Impossibilidade De Trabalhar
- 14. Pesadelos
- 15. Sensação De Incompetência Em Todas As Áreas
- 16. Vontade De Fugir De Tudo
- 17. Apatia, Depressão Ou Raiva Prolongada
- 18. Cansaço Excesivo
- 19. Pensar/Falar Constantemente Em Um Só Assunto
- 20. Irritabilidade Sem Causa Aparente
- 21. Angústia/Ansiedade Diária
- 22. Hipersensibilidade Emotiva
- 23. Perda Do Senso De Humor

ANEXO 4

INVENTÁRIO MASLACH DE BURNOUT *

Instruções:

Você encontrará, abaixo, 22 frases relacionadas com os sentimentos que experimenta em seu trabalho de professor. Leia cada frase e responda, anotando a frequência com que estes sentimentos aconteceram, fazendo um círculo em redor do número, de acordo com a seguinte escala:

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Algumas vezes por ano, ou menos	Uma vez por mês, ou menos	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

Nº	Sentimentos	Frequência						
1	Sinto-me emocionalmente esgotado pelo meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
2	No fim do meu dia de trabalho sinto-me desgastado	0	1	2	3	4	5	6
3	Sinto-me cansado quando levanto de manhã	0	1	2	3	4	5	6
4	Posso compreender facilmente os problemas de meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
5	Sinto que estou tratando alguns alunos como se fossem “objetos” impessoais	0	1	2	3	4	5	6
6	Trabalhar com pessoas o dia todo, causa-me muita tensão	0	1	2	3	4	5	6
7	Lido com os problemas de meus alunos de modo muito eficiente	0	1	2	3	4	5	6
8	Estou exausto em função do meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
9	Acho que estou influenciando positivamente as vidas de outras pessoas, através do meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
10	Tornei-me mais insensível com as pessoas , depois que comecei a lecionar	0	1	2	3	4	5	6
11	Estou preocupado que este trabalho está embotando as minhas emoções	0	1	2	3	4	5	6

*Reprodução exclusivamente para uso interno na presente pesquisa. É proibida a reprodução por terceiros.

12	Sinto-me muito ativo	0	1	2	3	4	5	6
13	Sinto-me frustrado no meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
14	Sinto que estou trabalhando demais na escola	0	1	2	3	4	5	6
15	Não me importo realmente com o que acontece com certos alunos	0	1	2	3	4	5	6
16	Trabalhar diretamente com pessoas é muito estressante para mim	0	1	2	3	4	5	6
17	Consigo criar facilmente um ambiente onde os alunos se sentem á vontade	0	1	2	3	4	5	6
18	Sinto-me contente ao trabalhar em contato direto com meus alunos	0	1	2	3	4	5	6
19	Consegui realizar muitas coisas compensadoras no meu trabalho	0	1	2	3	4	5	6
20	Sinto que estou no fim das minhas forças	0	1	2	3	4	5	6
21	No meu trabalho consigo lidar calmamente com problemas emocionais	0	1	2	3	4	5	6
22	Sinto que os alunos me culpam por alguns de seus problemas	0	1	2	3	4	5	6

AVALIAÇÃO

DIMENSÕES DO <i>BURNOUT</i>	QUESTÕES REFERENTES
“exaustão emocional”	1-2-3-6-8-13-14-16-20
“despersonalização”	5-10-11-15-22
“realizações pessoais”	4-7-9-12-17-18-19-21

ANEXO 5
ANÁLISE ESTATÍSTICA

TABELA 14. Participantes com burnout por sexo.

Tabela de freqüência ABSOLUTA OBSERVADA

		Sexo		Total
		Masc	Fem	
Burnout	Sim	26,00	11,00	37,00
	Não	38,00	17,00	35,00
Total		64,00	28,00	92,00

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

Tabela de freqüência RELATIVA OBSERVADA

		Sexo		Total
		Masc	Fem	
Burnout	Sim	0,70	0,30	1,00
	Não	0,69	0,31	1,00
Total		0,70	0,30	1,00

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

		Sexo		Total
		Masc	Fem	
Burnout	Sim	0,41	0,39	0,40
	Não	0,59	0,61	0,60
Total		1,00	1,00	1,00

Tabela de freqüência absoluta ESPERADA

		Sexo		Total
		Masc	Fem	
Burnout	Sim	25,74	11,26	37,00
	Não	38,26	16,74	55,00
Total				

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

		Sexo		Total
		Masc	Fem	
Burnout	Sim	26,00	11,00	37,00
	Não	38,00	17,00	35,00

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

Burnout	0,00264395	0,00604331	0,008687
	Qui ² =		0,014531

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ² Observado:	0,01
j:	Número de colunas =	2	Qui ² Tabelado:	3,84
t:	Mínimo entre I e j =	2		
gl:	Grau de Liberdade	1		
P:	Nível de Significância	0,05		
C:	Coefficiente de Contingência	0,013		
C:	Coefficiente de Contingência Alterada	0,01777		

ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA
 Existe independência entre as variáveis

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes
 H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 15. Participantes com burnout por faixa etária

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Idade			Total
		26 a 35	36 a 45	46 ou mais	
Burnout	Sim	12,00	14,00	11,00	37,00
	Não	17,00	20,00	18,00	55,00
	Total	29,00	34,00	29,00	92,00

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Idade			Total
		26 a 35	36 a 45	46 ou mais	
Burnout	Sim	0,32	0,38	0,30	1,00
	Não	0,31	0,36	0,33	1,00
	Total	0,32	0,37	0,32	1,00

DESVIOS

		Idade		
		26 a 35	36 a 45	46 ou mais
Burnout	Sim	0,34	0,33	-0,60
	Não	- 0,34	- 0,33	0,60

Desvios entre os valores OBSERVADOS e ESPERADOS

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

		Idade		
		26 a 35	36 a 45	46 ou mais
Burnout	Sim	0,01	0,01	0,04
	Não	0,01	0,01	0,03

Tabela de freqüência absoluta ESPERADO

		Idade		
		26 a 35	36 a 45	46 ou mais
Burnout	Sim	11,66	13,67	11,66
	Não	17,34	20,33	17,34

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ² Observado:	0,09
j:	Número de colunas =	3	Qui ² Tabelado:	5,99
t:	Mínimo entre I e j =	2		
gl:	Grau de Liberdade	2		
P:	Nível de Significância	0,05	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C:	Coeficiente de Contingência	0,032	Existe independência	
C:	Coeficiente de Contingência Alterada	0,0448	entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes

H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 16. Estado civil dos participantes com burnout

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Estado civil			Total
		Solteiro	Casado	Outros	
Burnout	Sim	6,00	27,00	4,00	37,00
	Não	10,00	40,00	5,00	55,00
	Total	16,00	67,00	9,00	92,00

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Estado civil			Total
		Solteiro	Casado	Outros	
Burnout	Sim	0,16	0,73	0,11	1,00
	Não	0,18	0,73	0,09	1,00
	Total	0,17	0,73	0,10	1,00

Tabela de frequência ABSOLUTA ESPERADO

		Estado civil			Total
		Solteiro	Casado	Outros	
Burnout	Sim	0,16	0,73	0,11	1,00
	Não	0,18	0,73	0,09	1,00
	Total	0,17	0,73	0,10	1,00

		Estado civil			Total
		Solteiro	Casado	Outros	
Burnout	Sim	6,43	26,95	3,62	37,00
	Não	9,57	40,05	5,38	55,00
	Total	16,00	67,00	9,00	

		Estado civil		
		Solteiro	Casado	Outros
Burno it	Sim	- 0,43	0,05	0,38
	Não	0,43	- 0,05	- 0,38

		Estado civil		
		Solteiro	Casado	Outros
Burno it	Sim	0,03	0,00	0,04
	Não	0,02	0,00	0,03

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ²	0,12
j:	Número de colunas =	3	Observado:	
t:	Mínimo entre I e j =	2	Qui ² Tabelado:	7,81
gl:	Grau de Liberdade	2		
P:	Nível de Significância	0,05		
C:	Coefficiente de Contingência	0,036	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C:	Coefficiente de Contingência Alterada	0,0502 3		
			Existe independência entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes
H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 17. Condição paterna dos participantes com burnout

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Número de Filhos		Total
		Sem	Com	
Burnout	Sim	7,00	30,00	37,00
	Não	16,00	39,00	55,00
	Total	23,00	69,00	92,00

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Número de Filhos		Total
		Sem	Até 3	
Burnout	Sim	0,19	0,81	1,00
	Não	0,29	0,71	1,00
	Total	0,25	0,75	1,00

Tabela de frequência ABSOLUTA ESPERADO

		Número de Filhos		Total
		Sem	Até 3	
Burnout	Sim	9,25	27,75	37,00
	Não	13,75	41,25	55,00
	Total	23,00	69,00	

DESVIOS

Desvios entre os valores OBSERVADOS e ESPERADOS

		Número de Filhos	
		Sem	Até 3
Burnout	Sim	- 2,25	2,25
	Não	2,25	- 2,25

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

		Número de Filhos	
		Sem	Até 3
Burnout	Sim	0,55	0,18
	Não	0,37	0,12

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ²	1,22
			Observado:	
j:	Número de colunas =	2	Qui ²	3,84
			Tabelado:	
t:	Mínimo entre I e j =	2		
gl:	Grau de Liberdade	1		
P:	Nível de Significância	0,05		
C:	Coefficiente de Contingência	0,114	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C:	Coefficiente de Contingência Alterada	0,161828		
			Existe independência entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes

H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 18. Burnout e trabalho dos participantes em instituições de ensino Superior.

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Número de Instituições			Total
		Só nesta	1 a 2	3 ou +	
Burnout	Sim	21,00	11,00	5,00	37,00
	Não	31,00	17,00	7,00	55,00
	Total	52,00	28,00	12,00	92,00

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Número de Instituições			Total
		Só nesta	1 a 2	3 ou +	
Burnout	Sim	0,57	0,30	0,14	1,00
	Não	0,56	0,31	0,13	1,00
	Total	0,57	0,30	0,13	1,00

DESVIOS

		Número de Instituições		
		Só nesta	1 a 2	3 ou +
Burnout	Sim	0,09	- 0,26	0,17
	Não	- 0,09	0,26	- 0,17

Desvios entre os valores OBSERVADOS e ESPERADOS

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

		Número de Instituições	
		1 a 2	3 ou +
Burnout	Sim	0,01	0,01
	Não	0,00	0,00

Tabela de freqüência ABSOLUTA ESPERADO

		Número de Instituições			Total
		Só nesta	1 a 2	3 ou +	
Burnout	Sim	20,91	11,26	4,83	37,00
	Não	31,09	16,74	7,17	55,00
	Total	52,00	28,00	12,00	

CÁLCULOS E ANÁLISE

i: Número de linhas =	2	Qui ² Observado:	0,02
j: Número de colunas =	3	Qui ² Tabelado:	5,99
t: Mínimo entre I e j =	2		
gl: Grau de Liberdade	2		
P: Nível de Significância	0,05		
C: Coef. Contingência	0,015	ANÁLISE DO	
C: Coef. Conting. Alterada	0,02146	COEFICIENTE DE	
	4	CONTINGÊNCIA	
		Existe	
		independência	
		entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes

H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 19. Tempo de trabalho no magistério superior e burnout.

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Tempo de Trabalho no Magistério Superior				Total
		Até 5	6 a 10	11 a 15	16 ou mais	
Burnout	Sim	12,00	14,00	5,00	6,00	37,00
	Não	20,00	16,00	7,00	12,00	55,00
	Total	32,00	30,00	12,00	18,00	92,00

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Tempo Trabalho no Magistério Superior				Total
		Até 5	6 a 10	11 a 15	16 ou mais	
Burnout	Sim	0,32	0,38	0,14	0,16	1,00
	Não	0,36	0,29	0,13	0,22	1,00
	Total	0,35	0,33	0,13	0,20	1,00

Tabela de frequência ABSOLUTA ESPERADO

		Tempo Trabalho no Magistério Superior			
		Até 5	6 a 10	11 a 15	16 ou mais
Burnout	Sim	12,87	12,07	4,83	7,24
	Não	19,13	17,93	7,17	10,76

DESVIOS

		Tempo Trabalho no Magistério Superior			
		Até 5	6 a 10	11 a 15	16 ou mais
Burnout	Sim	- 0,87	1,93	0,17	- 1,24
	Não	0,87	- 1,93	- 0,17	1,24

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

		Tempo Trabalho no Magistério Superior				
		Até 5	6 a 10	11 a 15	16 ou mais	
Burnout	Sim	0,06	0,31	0,01	0,21	0,59
	Não	0,04	0,21	0,00	0,14	0,40
					Qui ² =	0,98

CÁLCULOS E ANÁLISE

i: Número de linhas =	2	Qui ² Observado:	0,98
j: Número de colunas =	4	Qui ² Tabelado:	7,81
t: Mínimo entre I e j =	2		
gl: Grau de Liberdade	3		
P: Nível de Significância	0,05		
C: Coeficiente de Contingência	0,103	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C: Coeficiente de Contingência Alterada	0,1454		
		Existe independência entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes

H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 20. Burnout e jornada de trabalho no magistério superior

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Jornada de Trabalho no Magistério Superior(h/a)				Total
		10 ou menos	11 a 20	21 a 30	30 ou mais	
Burnout	Sim	14,00	8,00	6,00	9,00	37,00
	Não	11,00	21,00	15,00	8,00	55,00
	Total	25,00	29,00	21,00	17,00	92,00

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Jornada de Trabalho no Magistério Superior (h/a)				Total
		10 ou menos	11 a 20	21 a 30	30 ou mais	
Burnout	Sim	0,38	0,22	0,16	0,24	1,00
	Não	0,20	0,38	0,27	0,15	1,00
	Total	0,27	0,32	0,23	0,18	1,00

Tabela de frequência ABSOLUTA ESPERADO

		Jornada de Trabalho no Magistério Superior (h/a)			
		10 ou menos	11 a 20	21 a 30	30 ou mais
Burnout	Sim	10,05	11,66	8,45	6,84
	Não	14,95	17,34	12,55	10,16

DESVIOS

		Jornada de Trabalho no Magistério Superior (h/a)			
		10 ou menos	11 a 20	21 a 30	30 ou mais
Sim		3,95	- 3,66	- 2,45	2,16
Não		- 3,95	3,66	2,45	-2,16

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados					
	Jornada de Trab no Magist Supe (h/a)				
	10 ou menos	11 a 20	21 a 30	30 ou mais	
Sim	1,55	1,15	0,71	0,68	4,09
Não	1,04	0,77	0,48	0,46	2,75
				Qui ² =	6,84

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ²	6,84
j:	Número de colunas =	4	Observado:	
t:	Mínimo entre I e j =	2	Qui ² Tabelado:	7,81
gl:	Grau de Liberdade	3		
P:	Nível de Significância	0,05		
C:	Coeficiente de Contingência	0,263	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C:	Coeficiente de Contingência Alterada	0,3721		
			Existe independência entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes

H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 21. Burnout e desempenho de outras atividades profissionais.

Tabela de frequência absoluta OBSERVADA

		Desempenho de outra atividade		Total
		Sim	Não	
Burnout	Sim	23,00	14,00	37,00
	Não	40,00	15,00	55,00
	Total	63,00	29,00	92,00

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Desempenho de outra atividade		Total
		Sim	Não	
Burnout	Sim	0,62	0,38	1,00
	Não	0,73	0,27	1,00
	Total	0,68	0,32	1,00

Tabela de frequência ABSOLUTA ESPERADA

		Desempenho de outra atividade		Total
		Sim	Não	
Burnout	Sim	25,34	11,66	37,00
	Não	37,66	17,34	55,00

DESVIOS

		Desempenho de outra atividade	
		Sim	Não
Burnout	Sim	- 2,34	2,34
	Não	2,34	- 2,34

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

	0,2155494	0,46826249	0,683812
Burnout	0,14500596	0,315012948	0,460019
			1,143831

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ² Observado:	1,14
j:	Número de colunas =	2	Qui ² Tabelado:	3,84
t:	Mínimo entre I e j =	2		
gl:	Grau de Liberdade	1		
P:	Nível de Significância	0,05		
C:	Coefficiente de Contingência	0,111	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C:	Coefficiente de Contingência Alterada	0,15672		
			Existe independência entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes

H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 22. Horas semanais dedicadas à outra profissão e burnout.

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Horas semanais dedicadas a outra profissão				Total
		20 ou menos	21 a 30	30 ou mais	Sem outra prof	
Burnout	Sim	6,00	7,00	10,00	14,00	37,00
	Não	12,00	6,00	18,00	19,00	55,00
	Total	18,00	13,00	28,00	33,00	92,00

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Horas semanais dedicadas a outra profissão				Total
		20 ou menos	21 a 30	30 ou mais	Sem outra prof	
Burnout	Sim	0,16	0,19	0,27	0,38	1,00
	Não	0,22	0,11	0,33	0,35	1,00
	Total	0,20	0,14	0,30	0,36	1,00

Tabela de frequência ABSOLUTO ESPERADO

		Horas semanais dedicadas a outra profissão			
		20 ou menos	21 a 30	30 ou mais	Sem outra prof
Burnout	Sim	7,24	5,23	11,26	13,27
	Não	10,76	7,77	16,74	19,73

DESVIOS

		Horas semanais dedicadas a outra profissão			
		20 ou menos	21 a 30	30 ou mais	Sem outra prof
Sim		- 1,24	1,77	- 1,26	0,73
Não		1,24	- 1,77	1,26	- 0,73

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados					
Horas semanais dedicadas a outra profissão					
	20 ou menos	21 a 30	30 ou mais	Sem outra prof	
Sim	0,21	0,60	0,14	0,04	0,99
Não	0,14	0,40	0,09	0,03	0,67
				Qui ² =	1,66

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ² Observado:	1,66
j:	Número de colunas =	4	Qui ² Tabelado:	7,81
t:	Mínimo entre I e j =	2		
gl:	Grau de Liberdade	3		
P:	Nível de Significância	0,05		
C:	Coefficiente de Contingência	0,133	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C:	Coefficiente de Contingência Alterada	0,1884	Existe independência entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes
H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 23. Burnout e deslocamento para exercício da atividade docente.

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Deslocamento p/ docência		Total
		Sim	Não	
Burnout	Sim	9,00	28,00	37,00
	Não	22,00	33,00	55,00
Total		31,00	61,00	92,00

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Deslocamento p/ docência		Total
		Sim	Não	
Burnout	Sim	0,24	0,76	1,00
	Não	0,40	0,60	1,00
Total		0,34	0,66	1,00

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

		Deslocamento p/ docência		Total
		Sim	Não	
Burnout	Sim	0,41	0,39	0,40
	Não	0,59	0,61	0,60
Total		1,00	1,00	1,00

Tabela de frequência absoluta ESPERADA

		Deslocamento p/ docência		Total
		Sim	Não	
Burnout	Sim	12,47	24,53	37,00
	Não	18,53	36,47	55,00
Total				

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

DESVIOS

		Deslocamento p/ docência	
		Sim	Não
Burnout	Sim	- 3,47	3,47
	Não	3,47	- 3,47

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

Burnout	0,96433987	0,490074358	1,454414
	0,64873773	0,329686386	0,978424
		Qui ² =	2,432838

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ² Observado:	2,43
j:	Número de colunas =	2	Qui ² Tabelado:	3,84
t:	Mínimo entre I e j =	2		
gl:	Grau de Liberdade	1		
P:	Nível de Significância	0,05		
C:	Coefficiente de Contingência	0,161	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C:	Coefficiente de Contingência Alterada	0,22699	Existe independência entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes

H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 24. Burnout e titulação *stricto sensu*.

	Titulação <i>Stricto Sensu</i>		Total
	Mestrado	Outros	
Sim	21,00	16,00	37,00
Não	29,00	26,00	55,00
Total	50,00	42,00	92,00

	Titulação <i>Stricto Sensu</i>		Total
	Mestrado	Outros	
Sim	0,57	0,43	1,00
Não	0,53	0,47	1,00
Total	0,54	0,46	1,00

	Titulação <i>Stricto Sensu</i>		Total
	Mestrado	Outros	
Sim	0,41	0,39	0,40
Não	0,59	0,61	0,60
Total	1,00	1,00	1,00

Tabela de frequência absoluta ESPERADA

		Titulação <i>Stricto Sensu</i>		Total
		Mestrado	Outros	
Burnout	Sim	20,11	16,89	37,00
	Não	29,89	25,11	55,00
	Total			

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

DESVIOS

		Titulação <i>Stricto Sensu</i>	
		Mestrado	Outros
Burnout †	Sim	0,89	- 0,89
	Não	- 0,89	0,89

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

Burnout	0,03950646	0,047031504	0,086538
	0,02657708	0,031639375	0,058216
	Qui ² =		0144754

CÁLCULOS E ANÁLISE

i: Número de linhas =	2	Qui ² Observado:	0,14
j: Número de colunas =	2	Qui ² Tabelado:	3,84
t: Mínimo entre I e j =	2		
gl: Grau de Liberdade	1		
P: Nível de Significância	0,05		
C: Coef. Contingência	0,040	ANÁLISE DO	
C: Coef. Conting. Alterada	0,05605	COEFICIENTE DE	
		CONTINGÊNCIA	
		Existe	
		independência	
		entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes
H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 25. Burnout e número de disciplinas ministradas

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Número Disciplinas		Total
		Apenas 1	2 a 5	
Burnout	Sim	13,00	24,00	37,00
	Não	25,00	30,00	55,00
	Total	38,00	54,00	92,00

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Número Disciplinas		Total
		Apenas 1	2 a 5	
Burnout	Sim	0,35	0,65	1,00
	Não	0,45	0,55	1,00
	Total	0,41	0,59	1,00

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

		Número Disciplinas		Total
		Apenas 1	2 a 5	
Burnout	Sim	0,41	0,39	0,40
	Não	0,59	0,61	0,60
	Total	1,00	1,00	1,00

Tabela de frequência ABSOLUTA ESPERADA

		Número Disciplinas		Total
		Apenas 1	2 a 5	
Burnout	Sim	15,28	21,72	37,00
	Não	22,72	32,28	55,00
	Total			

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

DESVIOS

		Número Disciplinas	
		Apenas 1	2 a 5
Burnout	Sim	- 2,28	2,28
	Não	2,28	- 2,28

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

Burnout	0,34093018	0,239913827	0,580844
	0,22935303	0,161396574	0,39075
	Qui ² =		0,971594

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ²	0,97
			Observado:	
j:	Número de colunas	2	Qui ² Tabelado:	3,84
	=			
t:	Mínimo entre I e j =	2		
gl:	Grau de Liberdade	1		
P:	Nível de Significância	0,05		
C:	Coefficiente de Contingência	0,102	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C:	Coefficiente de Contingência Alterada	0,14457		
			Existe independência entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes

H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula

TABELA 26. Burnout e nº de alunos para quem os participantes lecionam.

Tabela de frequência ABSOLUTA OBSERVADA

		Número Alunos		Total
		300 ou menos	300 ou mais	
Burnout	Sim	23,00	14,00	37,00
	Não	32,00	23,00	55,00
	Total	55,00	37,00	92,00

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

Tabela de frequência RELATIVA OBSERVADA

		Número Alunos		Total
		300 ou menos	300 ou mais	
Burnout	Sim	0,62	0,38	1,00
	Não	0,58	0,42	1,00
	Total	0,60	0,40	1,00

Tabela de frequência absoluta ESPERADA

		Número Alunos		Total
		300 ou menos	300 ou mais	
Burnout	Sim	22,12	14,88	37,00
	Não	32,88	22,12	55,00
	Total			

Distribuição conjunta das variáveis X e Y

		Número Alunos		Total
		300 ou menos	300 ou mais	
Burnout	Sim	0,41	0,39	0,40
	Não	0,59	0,61	0,60
	Total	1,00	1,00	1,00

DESVIOS

		Número Alunos	
		300 ou menos	300 ou mais
Burnout	Sim	0,88	- 0,88
	Não	- 0,88	0,88

Desvios ao quadrado dividido pelos valores esperados

Burnout	0,03504433	0,052092927	0,087137
	0,02357528	0,035044333	0,05862
		Qui ² =	0,145757

CÁLCULOS E ANÁLISE

i:	Número de linhas =	2	Qui ² Observado:	0,15
j:	Número de colunas =	2	Qui ² Tabelado:	3,84
t:	Mínimo entre I e j =	2		
gl:	Grau de Liberdade	1		
P:	Nível de Significância	0,05		
C:	Coefficiente de Contingência	0,040	ANÁLISE DO COEFICIENTE DE CONTINGÊNCIA	
C:	Coefficiente de Contingência Alterada	0,05625	Existe independência entre as variáveis	

TESTE DE HIPÓTESE UTILIZANDO O QUI-QUADRADO

H0: As variáveis X e Y são independentes

H1: As variáveis X e Y são dependentes

Conclusão: ACEITAR H0: Hipótese Nula