

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

**RELAÇÕES DE TRABALHO E *BURNOUT*: VOZES E VIVÊNCIA DE
PROFESSORAS DE PROGRAMA *STRICTO SENSU***

Keila Maria Moura Silva Ribeiro

Goiânia
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

**Relações de trabalho e *burnout*: vozes e vivência de professoras de programa
*stricto sensu***

Keila Maria Moura Silva Ribeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicopatologia Clínica e Psicologia da Saúde

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto.

Goiânia
2013



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

Folha de Avaliação

Relações de trabalho e *burnout*: vozes e vivência de professoras de programa *stricto sensu*

Keila Maria Moura Silva Ribeiro

Esta dissertação foi apresentada à Banca examinadora de Mestrado como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Goiânia, 05 Abril de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto / PUC GOIÁS (Presidente)
Profa. Dra. Angela Elizabeth Lapa Coêlho /UNIPÊ (Membro Externo)
Profa. Dra. Lenise Santana Borges / PUC GOIÁS (Membro Interno)
Profa. Dra. Vannúzia Leal Peres / PUC GOIÁS (Membro Suplente)

Dedicatória

Dedico este trabalho àqueles que dão sentido à minha existência, que levo em meu coração e que estão ao meu lado em todos os momentos de modo incondicional. Agradeço também por acompanharem a minha caminhada e compartilharem comigo sonhos, alegrias, amor e dores.

Agradecimentos

Os caminhos percorridos no Mestrado não são únicos e nem isolados, entretanto, existem momentos únicos, inesquecíveis e significativos. Neste sentido, não teria como deixar de agradecer algumas pessoas que tiveram papel fundamental durante o percurso, as quais o apoio e as contribuições foram essenciais para a conclusão desta trajetória.

Em primeiro lugar, quero agradecer meu marido Jackson Lara Ribeiro e meu filho, Ricardo Moura Ribeiro, que acompanharam, de perto, todo o percurso do Mestrado e o desenvolvimento do trabalho. Em muitos momentos tiveram que abrir mão de minha companhia, inclusive nos finais de semana e feriados, em função do tempo dedicado à pesquisa e à construção da tese. Jackson, amor, amigo e companheiro, sempre a meu lado, me acompanhando e incentivando em todos os meus projetos. Obrigada. Ricardo, filho querido, amorzinho de minha vida, ficou muitas noites ao meu lado; enquanto eu estudava ele dormia ou brincava.

Ao meu orientador Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto, posso aqui dizer que foi um orientador admirável, pessoa ímpar, de uma sabedoria e simplicidade como poucas que conheci. Desde o primeiro contato, o Prof. Dr. Sebastião acreditou na importância da pesquisa e do projeto aceitando-me com sua orientanda. Não poderia deixar de ressaltar sua disponibilidade desde as primeiras orientações, assim como não teria palavras para agradecer as horas destinadas à orientação, inclusive nos finais de semana e feriados. Acompanhou o trabalho passo a passo; suas observações e pontuações foram determinantes para o resultado final da pesquisa e da construção da tese.

Ao Prof. Dr. Nelson Jorge da Silva Júnior que, no momento crucial e complicado do mestrado, gentilmente me proporcionou a oportunidade de continuar investindo na pesquisa. Agradeço imensamente a oportunidade e o incentivo para continuar até o final.

À Prof.^a Dra. Lenise Santana Borges, que participou tanto da qualificação como da defesa, destinando parte de seu tempo à leitura minuciosa da pesquisa, contribuindo de forma significativa com as pontuações realizadas tanto no momento da qualificação quanto da defesa.

À Prof.^a Dra. Angela Elizabeth Lapa Coêlho, que gentilmente se dispôs vir de João Pessoa para participar da banca, assim como o tempo destinado à leitura atenta da

tese, bem como as colocações pertinentes sobre os artigos que, sem dúvida, possibilitou um novo olhar para as questões relacionadas às instituições e à saúde da professora.

À Priscila Vilar, agradeço, por sua leitura amorosa, que muito tem dado um novo tom à minha história de vida.

Aproveito a oportunidade para agradecer a todas as professoras que participaram da pesquisa como sujeito, disponibilizando gentilmente parte do seu tempo, ou seja, algumas horas de sua vida em prol da investigação científica; fico muito grata pela oportunidade que cada uma me concedeu. Estendo os meus agradecimentos a Maristela amiga de longas horas estudo e compartilhar de ideias.

Quero estender meus agradecimentos à Profa. Ms. Suely Vieira Lopes, que gentilmente disponibilizou parte do seu tempo ensinando-me a manusear o *software* SPSS, assim como a Prof.^a Dra. Kátia Barbosa Macedo, que gentilmente se dispôs a leitura do trabalho e a participar da qualificação.

Meu especial agradecimento à minha querida e companheira irmã Kellen, que dedicou muitas horas de sua vida no cuidado do Ricardo, permitindo-me, assim, mais tempo para investir na pesquisa. À minha mãe, agradeço seu amor destinado a mim. Aos meus irmãos Kleber e Euler, agradeço o carinho.

Dedico também essa nova conquista ao meu pai Idelcides Moura da Silva (*in memorium*), que é fonte de inspiração, uma referência como pessoa, pois enquanto vida teve lutou por suas ideias e seus desejos.

Sumário

| | |
|---|------------|
| Folha de Avaliação | iii |
| Dedicatória | iv |
| Agradecimentos | v |
| Sumário | vii |
| Lista de abreviaturas..... | x |
| Resumo | xi |
| Abstract | xii |
| Introdução | 13 |
| CAPÍTULO I | 18 |
| 1. Introdução | 18 |
| 1.1. A história das universidades no Brasil..... | 18 |
| 1.2. Relações de trabalho do professor universitário | 28 |
| 1.3. Relações do trabalho na contemporaneidade..... | 33 |
| CAPITULO II..... | 36 |
| 2. Introdução | 36 |
| 2.1. Burnout: A síndrome do mundo contemporâneo do trabalho..... | 36 |
| 2.2. Relações do trabalho docente e manifestações do <i>burnout</i> | 42 |
| 2.3. Estudos realizados sobre o <i>burnout</i> no contexto da educação..... | 46 |
| 2.4. Estratégia de enfrentamento psicológico no ambiente de trabalho..... | 49 |
| CAPÍTULO III - ARTIGO I | 55 |
| Estudo de <i>burnout</i>, personalidade resistente e depressão em professoras de programas stricto sensu | 55 |
| Article I..... | 56 |
| The Burnout study, resilient personality and depression in teachers from the stricto sensu programs | 56 |
| Artículo I | 57 |

| | |
|---|-----------|
| Estudio de <i>burnout</i>, la depresión en los maestros de personalidad resistente en los programas <i>stricto sensu</i> | 57 |
| Introdução | 58 |
| Breve histórico da docência | 58 |
| Método | 64 |
| Participantes..... | 64 |
| Critérios de inclusão e exclusão..... | 64 |
| Instrumentos..... | 65 |
| Procedimento | 66 |
| Análise dos dados | 67 |
| Resultados | 68 |
| Discussão | 73 |
| Conclusão | 78 |
| CAPÍTULO IV –ARTIGO II | 79 |
| Síndrome de <i>burnout</i> e estratégias de enfrentamento psicológico de professoras de programas <i>stricto sensu</i> | 79 |
| Article II | 80 |
| <i>Burnout</i> syndrome and the psychological coping strategies from teachers of the <i>Stricto Sensu</i> Programs. | 80 |
| Artículo II..... | 81 |
| Burnout y estrategias de afrontamiento psicológico en los docentes del programas <i>stricto sensu</i> | 81 |
| Resumen | 81 |
| Introdução | 82 |
| Método | 88 |
| Tipo de investigação | 88 |
| Participantes..... | 88 |
| Critérios de inclusão e exclusão..... | 89 |

| | |
|--|------------|
| Instrumentos..... | 89 |
| Procedimento | 89 |
| Resultados e Discussão | 90 |
| Conclusão | 103 |
| Considerações finais | 104 |
| Referências bibliográficas..... | 107 |
| Anexos..... | 115 |
| Anexo I | 116 |
| Termo de consentimento livre e esclarecido..... | 116 |
| Anexo II | 119 |
| Roteiro de Entrevista Semi-Esturada de <i>Burnout</i> | 119 |
| Anexo III..... | 122 |
| CBB (Questionário Breve de <i>Burnout</i>)..... | 122 |
| Anexo IV..... | 125 |
| Questionário de Personalidade Resistente ao Burnout – CPR..... | 125 |
| Anexo - V..... | 126 |
| Beck Depression Inventory – BDI..... | 126 |
| Anexo - VI | 128 |
| Solicitação para trabalho em campo | 128 |
| Anexo - VII..... | 129 |
| Carta convite encaminhada por email..... | 129 |
| Anexo VIII..... | 130 |
| Critérios de Correção das Escalas CBB e CRP | 130 |

Lista de abreviaturas

BDI – Inventário de Depressão de Beck
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior
CBB – Questionário Breve de *Burnout*
CBR-R – *Cuestionario de Burnout do Professorado*
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CID – Classificação Internacional de Doença
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CPR – Questionário de Personalidade Resistente ao *Burnout*
IF – Instituto Federal
INSS – Instituto Nacional de Seguro Social
ISSL – Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MBI – *Maslach Burnout Inventory*
MEC – Ministério da Educação
OIT – Organização Internacional do Trabalho
SBI-ED – *Inventory, Education Professionals*
SPSS – *Statistical Package for Social Science*
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Resumo

A dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa realizada em uma Universidade, localizada na cidade de Goiânia-GO. Este estudo teve como objetivo primário identificar, descrever e analisar fatores processuais que podem levar professoras do ensino de pós-graduação a constituir a Síndrome de *burnout*, bem como as estratégias de enfrentamento por elas mais usadas. O fenômeno do *burnout*, quando pensado à luz da condição humana, remete a algumas indagações que podem ser analisadas por meio do processo científico, dentro da realidade de uma instituição de ensino superior. Dentre tais indagações destacam-se: Quais os valores apresentados pelas professoras de programas *stricto sensu* em relação às suas atividades profissionais? Que estressores estão associados às atividades profissionais das professoras de programas *stricto sensu*? Quais as estratégias de *coping* que são mais utilizadas pelas professoras de programas *stricto sensu*? Que características de personalidade resistentes ao *burnout* em professoras de programas *stricto sensu* podem ser observadas? Qual é a relação existente entre o sexo feminino e o *burnout*? Assim, a dissertação é composta por Introdução, Capítulo I a Capítulo IV, Considerações Finais, Referências e Anexos. Na Introdução e nos Capítulos I e II encontram-se a fundamentação do problema de estudo e a revisão teórica da literatura relacionada com os seguintes temas: história das universidades no Brasil; relações de trabalho do professor universitário; relações de trabalho na contemporaneidade; *burnout*: a síndrome do mundo contemporâneo do trabalho; relações de trabalho docente e manifestação de *burnout*; estudos realizados sobre o *burnout* no contexto da educação e estratégias de enfrentamento no ambiente de trabalho. Nos Capítulos III e IV, em formato de artigo, são apresentados os dados quantitativos e qualitativos de uma pesquisa realizada com as participantes. A seguir encontram-se as Referências e os Anexos.

Palavras-chave: *burnout*, docência universitária, saúde ocupacional, estratégia de enfrentamento.

Abstract

The dissertation presents the results of a research held in an Institution of Higher Education that acts with education, research and extension, located in the city of Goiânia-Go. The primary objective of this study was to identify, describe and analyze the procedural factors that can lead some individuals of the female gender to constitute the Syndrome *burnout*, as well as the most used strategies of coping with it. The phenomenon of *burnout*, when thought in the light of the human condition, refers to some inquiries which can be analyzed through the scientific process, inside the reality of an institution of higher education. Among such questions the ones that stand out are: What are the values presented by the teachers of the *stricto sensu* programs in relation to their professional activities? Which stressors are associated with the professional activities from the teachers of the *stricto sensu* programs? What strategies of *coping* are most used by the teachers of the *stricto sensu* programs? Which personality characteristics resistant to the *burnout* in teachers from the *stricto sensu* programs can be observed? What is the existent relation between the female gender and the *burnout*? The dissertation is composed by an Introduction, Chapter I, Chapter II, Chapter III and Chapter IV. In the introduction and Chapters I and II are found the reasoning of the problem of study and the theoretical review of literature related to the following themes: the history of Universities in Brazil; the labor relations of an university teacher; labor relations in modernity; *burnout*: the syndrome of the contemporary world of work; professor labor relations and manifestations of *burnout*; the studies done on *burnout* in the context of education and strategies of coping in a working environment. On Chapter III and IV, elaborated in a form of article, presents the Introduction, the Methodology, the Results and a Discussion of an empirical study done with 33 teachers of *Stricto Sensu* Programs (master's and doctorate), of an Institution of Higher Education from the city of Goiânia-GO. Follow the References and Attachments.

Keywords: *burnout*, university teaching, occupational health, coping strategy.

Introdução

Ser professor significa “Ser humano e ser Histórico” (Codo & Vasques-Menezes, 2000, p.7). De acordo com os autores (2000), compreender um ser humano significa pressupor que cada gesto e cada palavra estão inseridos em um contexto muito maior que transcende a sua existência, e ser professor é estar inserido nesse contexto histórico de construção e reconstrução do passado e do futuro de milhares de pessoas. Entretanto, ser professor, em alguns casos, tem acarretado um custo alto, ou seja, a sua própria saúde, uma vez que as pesquisas têm apontado que os transtornos mentais, inclusive o *burnout* têm acometidos inúmeros professores.

Esta pesquisa sobre a Síndrome de *burnout* em professoras de programas de pós-graduação nasceu do anseio de compreender com clareza o universo acadêmico, o ser professor, o fenômeno do *burnout* em professoras, e também do desejo de desenvolver estudos na área da saúde do trabalhador.

Sabe-se, por estudos já desenvolvidos por Carlotto (2002, 2008 e 2011), Moreno-Jimenez *et al.* (2009), Gil-Monte (2002) e Lipp (2002), que o universo da pós-graduação (mestrado e doutorado) é um lugar de “privilégio” no que se refere ao conhecimento científico, mas, ao mesmo tempo, existe uma sobrecarga de trabalho que demanda tempo e dedicação por parte dos professores que muito frequentemente extrapolam a carga horária de trabalho. A atividade deste profissional está relacionada ao ensino, pesquisa e extensão; somado a essas atividades é exigido deste a participação em eventos nacionais e internacionais, inúmeras reuniões da instituição à qual pertence, planejamento de aulas, projetos, orientação, além de atender às demandas administrativas internas e externas Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior (CAPES).

Outra razão para a escolha de estudar *burnout* em professoras deve-se ao impacto negativo que a doença laboral traz na vida profissional do docente. Estudos sobre o *burnout* têm sido realizados desde a sua denominação por Maslach e Jackson (1981) até os dias hoje. As pesquisas sobre a síndrome de *burnout* têm comprovado um aumento no número de incidência em relação aos efeitos negativos, tanto que pesquisadores como Maslach e Jackson (1981), Moreno-Jimenez *et al.* (2002), Lipp e Sadir (2009), Tamayo (2008), Codo e Vasques-Menezes (2000), Codo e Vasques-Menezes (1999), Murta e Tróccoli (2009), Mendonça e Costa Neto (2008), Macêdo e

Mendes (2004) e outros, têm desenvolvido estudos voltados para a compreensão das condições que potencializam o surgimento das doenças ocupacionais do trabalho.

Além disso, existem outros construtos que também têm trabalhado com as doenças ocupacionais cujas causas estão relacionadas com o ambiente de trabalho, a exemplo da Psicodinâmica do Trabalho e da Teoria do Estresse.

A Psicodinâmica do Trabalho, segundo Macêdo (2006), tem empreendido estudos voltados para compreender a vivência de prazer e sofrimento no trabalho. Nesta perspectiva, Dejours afirma que “A organização do trabalho é a causa de uma fragilidade somática na medida em que ela pode bloquear os esforços do trabalhador para adequar o modo operário às necessidades de sua estrutura mental (1992, p. 128)”.

Assim, Dejours (1992), bem como Macêdo e Mendes (2004), consideram que a organização do trabalho pode ser fonte geradora de sofrimento. Segundo Mendes e Macedo (2004), esse sofrimento surge quando o trabalhador passa a utilizar o máximo de sua capacidade intelectual e psicoafetiva para sua adaptação. Neste sentido, as autoras (2004) enfatizam que o trabalhador sente-se desgastado; quando isso ocorre o trabalho passa a ser fonte de sofrimento e não de prazer.

Sobre o estresse, estudos vêm sendo realizados por Lipp (2002), Meleiro (2002), Lipp e Sadir (2009), Lipp, Arantes, Buriti e Witzig (2002), Junior e Lipp (2008), entre outros que, por sua vez, têm comprovado que o estresse negativo (*distress*) e prolongado no trabalho é um dos fatores de risco para a saúde do trabalhador, uma vez que pode acarretar problemas de saúde de ordem física e mental. Segundo Ferreira e Assmar (2008), o estresse laboral é uma expressão usada para designar não somente o processo, mas também o conjunto de reações físicas e psíquicas provocada pela vivência de condições adversas no ambiente de trabalho.

No presente estudo, optou-se por pesquisar a Síndrome de *burnout* em professores também em razão dos números significativos de incidência na profissão docente, uma vez que a saúde do professor vem sendo fonte de preocupação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do Ministério do Trabalho e do Ministério da Previdência do Brasil. Batista *et al.* (2010) afirmam que a profissão docente foi identificada pela OIT como uma profissão de alto risco; é considerada a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional.

Os docentes, desde a fase pioneira de estudo da Síndrome de *burnout*, têm sido uma das categorias que contempla um dos maiores números de investigações (Carlotto,

2011). No Brasil, em 2007, foi realizado por Carlotto e Câmara (2008b) um levantamento das produções científicas sobre a Síndrome de *burnout*, sobretudo, nas bases de dados eletrônicos BVS, IndexPsi e Pepsic. No final da pesquisa, foram localizados 40 artigos, sendo 28 artigos considerados válidos e constituídos de relatos de pesquisa. Segundo as autoras, a população alvo de maior concentração nos relatos de pesquisa foram os profissionais da saúde, seguidos pela categoria de professores. Contudo, as pesquisas sobre o tema têm sido desenvolvidas por diferentes pesquisadores no Brasil (Batista, Carlotto, Coutinho & Augusto, 2010; Carlotto & Palazzo, 2006; Carvalho, 1995; Codo & Vasques-Menezes 1999; Codo & Vasques-Menezes, 2000; Mazon, Carlotto & Câmara, 2008). Tal produção, se comparada com a literatura internacional, ainda, é insuficiente em termos de consolidação de resultados (Carlotto, 2011).

No entanto, Codo e Vasques-Menezes, em 1999, já salientava para as questões relacionadas à saúde do professor no livro “Educação, carinho e trabalho”. Especificamente no artigo “O que é *Burnout*?”, Codo e Vasques-Menezes (1999) fazem referência à expressão do “Jeca Tatu”, da literatura de Monteiro Lobato, personagem considerado pelos vizinhos da roça como um preguiçoso. Segundo os autores, a literatura de Monteiro Lobato estava muito próxima da vida e da história da ciência:

A história da ciência está repleta em substituir julgamentos morais feitos pelo senso comum por causas identificadas como problema de saúde física ou psíquica: as histéricas na Idade Média, queimadas como bruxas até que se diagnosticasse que estavam “doentes dos nervos”; o alcoolismo considerado “falta de vergonha na cara” até que se apontasse a dependência químico-psicológica da droga. A lista é interminável e interminada, mais e mais caminhos no sentido de descobrir razões objetivas para síndromes e sintomas dantes considerados como deformações pessoais de caráter (Codo & Vasques-Menezes, 1999, p. 237).

Assim como Codo e Vasques-Menezes (1999) contextualizam a importância e a necessidade de empreender pesquisas sobre *burnout* em professores, Moreno-Jimenez *et al.* (2002) também afirmam que o estudo do *burnout* em professores é um elemento de grande relevância dentro do contexto da prevenção de riscos laborais e da análise das condições de trabalho. Segundo Moreno-Jimenez *et al.* (2009), a categoria docente forma uma categoria especialmente exposta aos riscos psicossociais, uma vez que

defrontam com situações de estresse típicas da profissão e desencadeantes próprios da organização do trabalho acadêmico. Para Moreno-Jimenez *et al.* (2009), o esgotamento de professores tem sido extensivamente estudado, devido à crise do sistema de ensino. No entanto, eles inferem que o ensino universitário, provavelmente, ainda seja um dos menos estudados.

A pesquisa sobre o *burnout*, quando pensada a luz da condição de trabalho docente, remete a algumas indagações que podem ser analisadas por meio do processo científico dentro da realidade de uma instituição de ensino superior, quais sejam: Que valores apresentam as professoras de programas *stricto sensu* em relação às suas atividades profissionais? Que estressores estão associados às atividades profissionais das professoras de programas *stricto sensu*? Quais as estratégias de *coping* são mais utilizadas pelas professoras de programas *stricto sensu*? Que características de personalidade resistente ao *burnout* em professoras de programas *stricto sensu* podem ser observadas? qual é a relação existente entre o sexo feminino e o *burnout*?

Neste sentido, este estudo pretende identificar, descrever e analisar fatores processuais que podem levar alguns indivíduos do sexo feminino a constituir a Síndrome de *burnout* e as estratégias de *coping* por elas mais usadas. A pesquisa poderá apontar evidências relevantes na constituição do *burnout* e implicar em informações que subsidiem tanto a compreensão do fenômeno quanto ações práticas de promoção da saúde e prevenção de doenças de trabalhadoras no contexto do ensino universitário.

O primeiro capítulo, intitulado **A história das universidades no Brasil**, apresenta uma análise sobre as universidades e sua construção histórica; mostra como nasceram as universidades no Brasil e como se deu o processo de expansão do ensino superior, especialmente nas redes privadas.

O segundo capítulo, intitulado ***Burnout: a síndrome do mundo contemporâneo***, apresenta a diferença entre Estresse e a Síndrome de *burnout*, bem como o percurso histórico do *burnout*, seus pressupostos teóricos, as causas do *burnout* na saúde do trabalhador, os principais estudos desenvolvidos sobre *burnout* em professores, e também as estratégia de enfrentamento psicológico (*coping*) no ambiente de trabalho.

O terceiro capítulo, em forma de artigo, apresentam-se a Introdução, a Metodologia, os Resultados e a Discussão dos dados quantitativos de um estudo empírico realizado com 33 professoras de Programas *Scrticto Sensu* (mestrado e doutorado) de uma instituição de Ensino Superior da cidade de Goiânia-GO.

O quarto capítulo, também em forma de artigo, apresentam-se a Introdução, a Metodologia, os Resultados e a Discussão dos dados qualitativos de um estudo empírico realizado com 31 professoras sobre o *burnout* e as estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelas docentes de Programas *Scrticto Sensu* (mestrado e doutorado) de uma instituição de Ensino Superior da cidade de Goiânia-GO.

Na última parte da pesquisa, encontram-se as considerações finais do estudo, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I

1. Introdução

Este capítulo contextualiza a história do ensino superior no Brasil, bem como a diferença da universidade pública e a privada em termos de carga horária, gestão, funções e relações de trabalho do professor universitário.

1.1. A história das universidades no Brasil

O ensino superior no Brasil é razoavelmente novo em relação aos países da Europa e da América do Norte. Sua origem vem da educação jesuíta, que permaneceu no Brasil no período de 1549 a 1759. Entretanto, com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, surge a necessidade de criar estabelecimentos superiores eminentemente profissionalizantes, com o objetivo de atender às necessidades imediatas da corte. Segundo Fávero (2006), o ensino superior não foi criado para atender as necessidades da realidade do país, mas sim como um bem cultural oferecido à minoria. O objetivo do Ensino Superior era de formar alguns poucos profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, sem uma definição clara de suas funções.

Já em 1808, os cursos superiores foram instalados no Brasil com o objetivo de formar profissionais para atender as necessidades da burocracia e também profissionais liberais, sendo que os primeiros cursos superiores foram os de Cirurgia, Medicina, Matemática, Agronomia, Desenho Técnico, Economia, Química e Arquitetura, na cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de suprir as necessidades do Estado e da elite (Barreyro, 2008). Entretanto, só se pode falar em ensino superior no Brasil a partir da primeira Constituição da República, de 1891, uma vez que os cursos eram de responsabilidade do Governo.

Segundo Barreyro (2008), a Constituição da República descentralizou o ensino superior do poder central delegando-o para os estados, permitindo, assim, o processo de criação das Universidades no Brasil, tanto pelas demais instâncias do poder público (estaduais e municipais), como pela iniciativa privada, o que, pela primeira vez, aceitou a criação de estabelecimentos confessionais no país. Segundo Sampaio (2010), as primeiras escolas privadas foram de confissões católicas ou criadas pelas elites locais; às vezes recebiam apoio dos Governos Estaduais ou foram criadas exclusivamente pela

iniciativa privada. Segundo Durham (2003), entre 1889 e 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, em sua maioria privadas, e mesmo com o advento da Primeira República, em 1888, no ensino superior continuou a prevalecer o modelo de escolas autônomas para a formação de profissionais liberais.

Nesse período da República (1889-1930), foram muitas as propostas de criação de universidades no país. Entretanto, a primeira instituição universitária criada pelo Governo foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, por meio do Decreto nº14.343, de 7 de setembro do mesmo ano (Barreyro, 2008). A Universidade do Rio de Janeiro foi criada a partir da composição formal de algumas faculdades profissionais já existentes, tais como de Medicina, Direito e a Escola Politécnica. Para Cunha (2002), a origem das Universidades no Brasil pode ser comparada à concepção profissional do ensino superior francês, formado por faculdades isoladas e especializadas num campo do saber, e a universidade alemã, que tinha seu coração no desenvolvimento do saber livre e desinteressado de aplicações profissionais imediatas. Nesse formato, é constituída a origem do Ensino Superior brasileiro.

No contexto das décadas de 1930 a 1944, a história do ensino superior exhibe que grande parte das universidades era de origem pública, com iniciativa do Estado, e uma modesta manifestação das instituições privadas e comunitárias confessionais.

A formação do ensino superior, das décadas de 1920 a 1946, deu-se a partir de grandes escolas profissionais o que, de certa forma, influenciou o perfil das universidades no Brasil. Segundo Cavalcante (2000), apesar de se denominarem universidades, as instituições criadas a partir dessa década consistiam-se de um aglomerado de escolas isoladas; as atividades que envolviam uma área do conhecimento eram estritamente profissionais e o ensino era especializado; inexistia a pesquisa científica e as universidades conservavam uma reitoria, mas era o Estado que controlava as instituições. As primeiras universidades inauguradas nesse período (1920-1946), foram: 1920 - Universidade Federal do Rio de Janeiro – constituída na época por três faculdades isoladas com objetivo de formação profissional (Medicina, Engenharia e Direito); 1927 - Universidade Federal de Minas Gerais; 1934 - Universidade de São Paulo; 1934 - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 1935 - Universidade do Distrito Federal e 1946 – Universidade Federal da Bahia.

Também, nos anos de 1920 a 1946, surgiram no Distrito Federal e em outros Estados, algumas instituições ligadas à Igreja Católica, que seriam, no futuro, as universidades católicas (Barreyro, 2008). Segundo Durham (2003), os dados estatísticos

indicavam que as instituições privadas e confessionais respondiam por cerca de 40% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior.

O Governo Federal, no desenrolar do processo, para não perder o poder e o comando da educação no país se fez presente com a regulamentação e organização do sistema do ensino superior a partir da criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública (14/11/1930), com o objetivo de regulamentar a educação no país e teve como o seu primeiro titular Francisco Campos. (Fávero, 2006).

A partir de 1931, o ministro assumiu o cargo com algumas metas e novas propostas, bem como criou programa e medidas de reforma para o ensino superior. Fávero (2006) salienta que as diretrizes vão assumindo formas bem definidas, tanto no campo da política quanto no da educação e tiveram como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação da elite e na capacitação para o trabalho.

Segundo Fávero (2006), assim foi implantado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e algumas medidas foram adotadas pelo Governo Federal, como a criação do modelo padrão de universidade nacional, no sentido de articular um modelo único de universidade que se estenderia a todas as universidades que fossem criadas. Nesse mesmo contexto, o Governo divulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31), organizou a Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e criou o Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31) (Fávero 2006). Para a autora, o Ministro da Educação, ao redefinir as finalidades da Universidade, insistiu em não reduzi-las apenas à sua função didática. Em sua declaração, deixou claro que a finalidade da Universidade transcende ao exclusivo propósito do ensino, abrangendo preocupações com a ciência, ou seja, com o ensino e a pesquisa de uma cultura que ainda precisava ser formada.

Segundo Schwartzman (1988), o Ministério da Educação se tornou o responsável pela legislação das instituições de ensino superior definindo o conteúdo dos cursos, entre outras ações de padronização para as universidades. A adotada como modelo foi a Universidade do Rio de Janeiro. Schwartzman (1988) salienta que:

Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro mudou seu nome para “Universidade do Brasil” com a ideia de que ela se transformaria em uma Universidade Nacional. Ela não deveria ser, no entanto, uma instituição autônoma. Ao Ministério da Educação caberia à tarefa de propor legislação definindo o conteúdo de seus cursos, os títulos que poderia outorgar, os

procedimentos que deveria seguir em todas as esferas de ação. Um Conselho Nacional de Educação (...) deveria supervisionar todo o sistema educacional do país. Além da universidade nacional, a legislação proposta pelo Ministro Gustavo Capanema permitia a existência ou criação de universidades estaduais e privadas; caberia ao Conselho Nacional, ajudado por um corpo crescente de inspetores e delegacias regionais, velar para que o modelo nacional fosse obedecido por todos (p. 4).

Segundo Schwartzman (1988), a “Universidade do Brasil” como universidade modelo não se manteve por muito tempo, passando a ser apenas mais uma universidade como todas as outras universidades federais. Entretanto, a noção de que todas as instituições universitárias deveriam ser fiscalizadas e controladas pelo governo federal permaneceu. Para o autor, as universidades, embora fossem nominalmente autônomas, estavam, no entanto, vinculadas aos currículos estabelecidos pela legislação dos cursos profissionalizantes, e os seus orçamentos eram controlados pelo Ministério da Educação. Em relação aos professores, nessa época, tinham obrigações e privilégios como os funcionários públicos, e as congregações de catedráticos decidiam, em cada faculdade, todos os assuntos que não colidiam com as normas e a legislação federal. Nesse sistema, a reitoria tinha um papel quase simbólico, e o poder universitário era partilhado, mesmo que desigualmente, entre as congregações de catedráticos e os órgãos ministeriais.

Segundo Durham (2003), a pesquisa surgiu na Universidade de São Paulo, criada com a iniciativa do governo estadual, que fazia oposição ao regime enrijecido da legislação do ensino superior. Essa instituição de ensino apresentou, assim, um caráter mais inovador, inclusive pela importância que adquiriu os debates na sua Faculdade de Filosofia, instalada com professores franceses, alemães e italianos, tornando visível a institucionalização da pesquisa como uma das funções básicas da universidade, mesmo que de forma simples e precoce.

Na década de 1950, a pesquisa científica, embora estivesse vinculada, preferencialmente, a um estabelecimento de Ensino Superior, foi incipiente e um fator de decepção nessa década. Segundo Paim (1982), uma das grandes barreiras da atividade de pesquisa no Brasil foi o sistema de ensino de tipo napoleônico, de faculdades profissionais controladas e reguladas pelo governo central. Para Durham (2003), a atividade de pesquisa é uma atividade contínua. Entretanto, com esse sistema, ela não obteve maior importância, uma vez que este tipo de sistema não estimula a

competição entre centros de pesquisa, fazendo com que a carreira universitária se estabilize na mesma posição vitalícia, conquistada pelos docentes mediante concurso público.

Assim, segundo Fernandes (1975), o sistema universitário federal chega a seu limite nos anos 1960, devido ao processo de fusão entre as instituições menores preexistentes que, a princípio, foram criadas como federações das escolas e, em seguida, essas escolas foram transformadas em universidades, em sua maioria privadas. Tal procedimento de federalização (constituição de uma nova universidade) foi comum e absorveu a maioria das universidades estaduais, sobretudo pela forte pressão da sociedade pela descentralização do ensino superior e a constante reivindicação de expansão de vagas.

Inserido nesse contexto, em 1961, foi criada e difundida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reconhecia e legitimava a educação no país, bem como para equilibrar a dualidade do ensino superior no país. As universidades federais tinham autonomia para criação de novos cursos, já as Instituições particulares e faculdades isoladas tinham que submeter seus projetos institucionais ao Conselho Federal de Educação (Cavalcante, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, determinou que o ensino superior fosse ministrado em estabelecimentos agrupados, ou não, em universidades, com cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional. Para Durham (2003), embora existisse uma abertura permitida pela legislação, havia uma preocupação com a expansão para que fosse possível manter uma qualidade do ensino. Assim, a LDB estabeleceu três órgãos legisladores do ensino superior que são as universidades, os conselhos estaduais e o conselho federal, embora alimentasse a pressão por reformas.

Para Durham (2003), a pressão política e militar pelas questões relativas à educação chegou ao seu auge em 1968 com a reforma universitária de 1968. Nessa época, várias transformações ocorreram no ensino superior no Brasil. Uma das transformações de maior evidência foi a substituição do modelo de cátedras para o modelo colegiado de departamento, introduzindo assim o sistema de crédito, bem como a criação de instituições centrais, com o ideal que todas se organizassem na forma de universidade, reafirmando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Segundo a autora (2003), a reforma não flexibilizou os currículos, que continuaram a ser

rigidamente definidos pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Federal de Educação.

Mesmo com a reforma universitária, de 1968, as atividades de pesquisa continuaram sendo pouco visíveis, sendo consideradas mais como um objetivo formal do que como uma realidade, uma vez que a atividade de pesquisa implica em um aumento de custo relativo ao ensino superior. Nesse sentido, acabou impedindo que as instituições federais e estaduais absorvessem todas as novas demandas de ensino abrindo, assim, espaço para o crescimento acelerado das universidades e faculdades particulares que ficaram a cargo do ensino que, de certa forma, tem um custo menor que a atividade de pesquisa (Schwartzman, 1988; Sampaio, 2010).

Segundo Durham (2003), no final dos anos 1980, houve uma nova inserção das universidades privadas no Brasil que, até então, eram predominantemente comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, e tendiam a se assemelhar às universidades públicas, passando assim a existir uma variedade de Instituições de Ensino Superior. Segundo a LDB/96, as instituições Particulares de Ensino Superior se dividem, segundo a organização acadêmica, em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos Superiores e Centro de Educação Tecnológica.

Siqueira (2009) salienta que é de grande importância para o ensino superior a classificação das instituições como universitárias e não universitárias, pois isso diz respeito à sua autonomia para a criação de novos cursos e decisões, que são classificadas com base na organização acadêmica. As competências e a autonomia das Instituições de Ensino Superior são estabelecidas de acordo com a sua natureza, como podem ser melhor observadas no Quadro 1:

Quadro1: Instituições de Ensino Superior e suas competências

| Instituições de Ensino Superior | Competências |
|---|---|
| Universidades | Desempenha a missão tradicional de ensino, pesquisa e extensão em nível de graduação e de pós-graduação. |
| Centros Universitários | Instituições de ensino superior, cuja a missão principal é o ensino de graduação. |
| Faculdades múltiplas ou integradas | Instituições não-universitárias que oferecem programas em mais de um campo de conhecimento, como ciências sociais e tecnologias. |
| Faculdades ou Institutos de Educação Superior | Estabelecimento único ou instituições isoladas, não-universitárias, que oferecem programas que incluem somente um campo de estudos, como ciências sociais e medicina. |

Fonte: Siqueira (2009)

Na legislação anterior - Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (nº 4.024/61) - os institutos eram, na sua maioria, instituições voltadas predominantemente à pesquisa. Na legislação atual - LDB/96 - (nº 9.394/96) -, a pesquisa passou a ser atividade obrigatória apenas nas universidades, opcional nos centros universitários e não-obrigatória para as instituições de ensino superior (Cavalcante, 2000).

Como pode ser observado no Quadro 1, o ensino superior no Brasil tanto se expandiu quanto se diversificou, em especial as instituições privadas, para atender às demandas do mercado de trabalho e o novo potencial consumidor da classe média em expansão. Para Siqueira (2009), essa expansão deve-se ao número de concluintes do ensino médio, bem como para atender a demanda crescente por vagas no ensino superior.

As instituições privadas responderam de forma positiva e ágil à expansão da educação superior no país, com o intuito de atender à demanda do mercado de trabalho, bem como à demanda reprimida de antigos egressos do ensino médio, os alunos excedentes que não ingressarão no sistema público e as pessoas que não puderam ingressar no ensino superior na idade adequada (Durham, 2003).

Segundo Sampaio (2011), entre 1960 e 1980, o número de alunos matriculados no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhões, representando um crescimento de quase 500% no setor privado. Desde então, instituiu-se, no sistema de ensino superior brasileiro, uma relação de complementaridade entre o setor público e setor

privado (Sampaio, 2011). Neste contexto, surge, então, uma diversificação das instituições de ensino superior e um número crescente de matrícula, que pode ser melhor compreendido na Tabela 1 sobre o número de ingresso nos cursos de graduação até o ano de 2011.

Tabela 1: Total de ingressos nos cursos de graduação presenciais no Brasil

| Unidade da Federação / Categoria Administrativa | Ingressos nos cursos de graduação presencial | | | | | | | | | |
|---|--|-------------------|----------------|-------------------|------------------------|-------------------|----------------|-------------------|----------------|-------------------|
| | Total geral por forma de ingresso | | Universidades | | Centros Universitários | | Faculdades | | IF e CEFET | |
| | Ingresso Total | Processo Seletivo | Ingresso Total | Processo Seletivo | Ingresso Total | Processo Seletivo | Ingresso Total | Processo Seletivo | Ingresso Total | Processo Seletivo |
| Brasil | 1.915.098 | 1.686.854 | 936.217 | 824.703 | 291.594 | 250.755 | 650.162 | 576.084 | 37.125 | 35.312 |
| Pública | 456.635 | 426.597 | 374.763 | 347.642 | 4.634 | 4.435 | 40.113 | 39.208 | 37.125 | 35.312 |
| Federal | 282.007 | 260.650 | 244.463 | 224.950 | - | - | 419 | 388 | 37.125 | 35.312 |
| Estadual | 138.990 | 134.738 | 113.414 | 109.473 | 773 | 770 | 24.803 | 24.495 | - | - |
| Municipal | 35.638 | 31.209 | 16.886 | 13.219 | 3.861 | 3.665 | 14.891 | 14.325 | - | - |
| Privada | 1.458.463 | 1.260.257 | 561.454 | 477.061 | 286.960 | 246.320 | 610.049 | 536.876 | - | - |

Fonte: MEC/INEP/DEED 2011

Entre os dados apresentados na Tabela 1, no que se refere ao ingresso total, estão inclusos outras formas de ingressos como os portadores de diploma, transferências externas, entre outros. O número de alunos matriculados nas instituições de ensino superior demonstra o quanto a educação superior no Brasil expandiu e, na mesma proporção, tem-se expandido o número de professores universitários (Tabela 2), bem como as exigências das agências de fomento e dos órgãos governamentais, sobretudo por meio das avaliações externas promovidas pelo MEC (CAPES e CNPq).

Apesar da expansão de alunos matriculados no ensino de graduação no país, entretanto, Martins (2000) salienta que, durante os anos 1962 e 1972, ocorreu no país uma taxa de crescimento de 540% de alunos ingressantes na educação superior. Contudo, na década seguinte, o ritmo começa a diminuir, registrando apenas um crescimento de 86% no período entre 1973 e 1983. Segundo o autor (2000), o acesso ao ensino superior ficou mais diversificado. Sampaio (2011) acrescenta que, nesse período, houve uma modificação no perfil do estudante com os cursos noturnos e a oferta de cursos no interior; algumas pessoas de classes mais pobres conseguiram ter acesso ao curso superior, inclusive a inserção de um número mais expressivo, atuante e presente, do sexo feminino nas universidades.

Tabela2: Quantidade de docentes em exercício por sexo no ano de 2011

| Docentes em exercício por sexo | | | | | | | | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------------|--------|---------------------------|--------|------------|--------|------------|-------|
| Unidade da Federação / Categoria Administrativa | Total | | | Universidades | | Centros Universitários | | Faculdades | | IF e CEFET | |
| | Total | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| Brasil | 357.418 | 196.383 | 161.035 | 104.415 | 86.464 | 19.327 | 16.264 | 65.993 | 54.346 | 6.648 | 3.961 |
| Pública | 139.584 | 77.609 | 61.975 | 65.572 | 54.083 | 632 | 522 | 4.757 | 3.409 | 6.648 | 3.961 |
| Federal | 84.408 | 48.205 | 36.203 | 41.221 | 32.148 | - | - | 336 | 94 | 6.648 | 3.961 |
| Estadual | 47.376 | 25.092 | 22.284 | 22.420 | 20.368 | 80 | 60 | 2.592 | 1.856 | - | - |
| Municipal | 7.800 | 4.312 | 3.488 | 1.931 | 1.567 | 552 | 462 | 1.829 | 1.459 | - | - |
| Privada | 217.834 | 118.774 | 99.060 | 38.843 | 32.381 | 18.695 | 15.742 | 61.236 | 50.937 | - | - |

Fonte: MEC/INEP/DEED 2011

Os dados da Tabela 2 informam o número de professores e professoras que estão atuando na graduação. A maior parte dos professores está concentrada nas instituições privadas, que inclui as filantrópicas/confessionais. Outro dado que pode ser observado é o número expressivo de professoras no ensino superior universitário. Para Siqueira (2009), o número expressivo de alunos nas Instituições de Ensino Superior Privada se deve, em grande parte, ao processo de expansão e à criação de cursos de baixo custo operacional, tais como Contabilidade, Direito, Pedagógica, Letras, entre outros.

Para Siqueira (2009), esses cursos não exigiam uma grande infraestrutura de apoio tecnológico; necessitam, basicamente, de professor qualificado, quadro e giz, e sendo que o seu objetivo principal era o de atender ao serviço público, às atividades do comércio, dos profissionais liberais e do magistério. Diferentemente, as Universidades públicas e filantrópicas/confessionais, sem fins lucrativos, têm como uma de suas exigências o desenvolvimento de atividade de ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a qualificação do corpo docente, para atender a legislação vigente.

Durham (2003) salienta que o resultado da multiplicação de universidades privadas não significou melhoria, necessariamente, na qualidade de ensino, nos salários e no desenvolvimento da pesquisa. Muito pelo contrário, fragilizou o sistema. Devido à expansão da educação superior, em 1996, e à Constituição Federal, dentro de suas competências, tramitou no Congresso Nacional o projeto de lei nº 9.394/96 que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecido como LDB, de 1996.

A LDB estabeleceu para a educação, no país, algumas normas a serem cumpridas. Especificamente, no seu título IV, no artigo 9º, discorre sobre o ensino superior e a regulamentação do processo de avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, nos quais ficaram condicionados os

credenciamentos e recredenciamentos das instituições a um processo de avaliação atrelado a qualidades da educação. Além disso, a LDB constituiu os graus escolares e as modalidades de ensino, bem como as suas respectivas finalidades. Para Queiroz e Queiroz (2004), a mensuração dessa avaliação implica rendimento do aluno que atinge diretamente ao mérito do professor universitário, passando este a ser cobrado na mesma proporção dentro da instituição e a qualidade da instituição como um todo.

Segundo Queiroz e Queiroz (2004), posteriormente à LDB foi editado o decreto nº 2.306/97 que estabelece algumas outras medidas referentes ao percentual mínimo de titulação, bem como a exigência de um percentual docente em tempo integral, ou seja, o decreto impôs às universidades mais um patamar para a sua existência. Caso as universidades não atinjam o patamar mínimo, elas serão reclassificadas como Centro-Universitário, ou seja, as universidades devem possuir, no seu quadro de docente, um terço de professores com tempo integral e um terço de professores com titulação mínima de mestrado, sendo que do total de docentes, 15% devem possuir titulação de doutor (Queiroz & Queiroz, 2004).

Para Queiroz e Queiroz (2004), as exigências da legislação levaram alguns setores privados a analisar de forma positiva os centros universitários, uma vez que eles podem ser uma opção mais apropriada dadas as questões financeiras. Segundo os autores, os centros não têm como exigência a titulação do corpo docente, sendo esse um dos fatores que pode elevar o custo das instituições de ensino superior, muitas vezes, tornando complicado de serem gerenciados, em virtude do orçamento.

Por outro lado, para Schwartzman (1988), a atividade de pesquisa no Brasil também passou por algumas dificuldades com as políticas restritivas do Governo Federal e na própria instituição, uma vez que a atividade de pesquisa requer um investimento financeiro maior para a sua expansão. A pós-graduação só conseguiu alavancar os resultados a partir da entrada de instituições financiadoras e de um planejamento econômico na área da política científica e tecnológica que começou com a criação do Fundo da Tecnologia do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e culminou com a incorporação da antiga CNPq à Secretária de Planejamento da Presidência da República, em meados dos anos 1970. Esse programa (agência de fomento a pesquisa) atuava direto com os pesquisadores, portanto, sem a necessidade da estrutura administrativa da universidade, ou seja, passaram a constituir um sistema paralelo ao da estrutura universitária. Segundo o autor (1988), a pesquisa rapidamente superou a capacidade que o país tinha para absorvê-la com eficácia.

Segundo Durham (2003), entretanto, os programas implantados pelo sistema CAPES e CNPq permitiam uma ampliação gradual e contínua da qualificação da pesquisa, bem como o aumento do número de alunos e instituições, conforme ilustrado na Tabela 3.

Tabela 3: Número de cursos, alunos e matrícula em programa de pós-graduação

| Ano | Número de cursos | | Alunos novos | | Alunos matriculados | |
|------|------------------|-----------|--------------|-----------|---------------------|-----------|
| | Mestrado | Doutorado | Mestrado | Doutorado | Mestrado | Doutorado |
| 1987 | 861 | 395 | 9.853 | 1.976 | 30.337 | 8.309 |
| 1990 | 964 | 450 | 12.162 | 3.080 | 36.502 | 10.923 |
| 1993 | 1.039 | 524 | 12.816 | 4.191 | 38.265 | 15.569 |
| 1996 | 1.176 | 626 | 16.255 | 5.102 | 44.925 | 22.004 |

Fonte: Durham, 2003

Como poder ser observado na Tabela 3, os números de curso, bem como de alunos, foram aumentando gradativamente chegando, em 1996, com 1.176 cursos de mestrado e 636 de doutorado. Todavia, o controle da qualidade deveria ser feito pelo Conselho Federal de Educação, porém, na prática, a CAPES se antecipou na criação de um sistema efetivo de avaliação da pós-graduação e de pesquisa universitária, que passou a ser usado pelas demais agências financiadoras e pelo próprio Conselho Federal de Educação (Schwartzman, 1988). Para o autor, tal exigência por melhores desempenhos acadêmicos e institucional fez com que as universidades se valessem da autonomia para expandir os seus cursos de pós-graduação, muitas vezes, sem possuir condições reais para isto.

Segundo Sampaio (2011), a pós-graduação, no setor privado, quase dobrou sua participação nos cursos de mestrado neste século. A autora afirma que cerca de 20% dos programas de mestrado já eram oferecidos nas instituições privadas.

1.2. Relações de trabalho do professor universitário

O final da década de 1990, segundo Morosini (2000), foi marcado por normatizações que deram um caráter determinante entre o Estado e a Universidade. A lei de nº 9.394, de Diretrizes e Base da Educação– LDB, foi decisiva, principalmente, no que compete à questão do professor, no âmbito de sua formação básica e das obrigações institucionais. O autor salienta que a LDB, no que se refere à atividade docente universitária, deve estar pautada na competência técnica e no domínio da área de conhecimento na qual atua.

No contexto da educação no Brasil, deixou-se evidente que uma das preocupações constitui-se na qualificação do corpo docente, da graduação e da pós-graduação, para atender as necessidades da legislação, bem como as exigências por pesquisa, para o recebimento das verbas destinadas para a continuidade do projeto de pesquisa (Schwartzman, 1988).

Para atender as demandas do Estado, da Universidade e do Professor, as universidades se valeram de sua autonomia acadêmica para expandir os seus programas de pós-graduação *stricto sensu* nas instituições públicas e, inclusive, nas privadas, com o objetivo de qualificar e capacitar um número maior de pessoas (mestre, doutor e pesquisador).

Entre tantos decretos expedidos pelo Ministério da Educação, o de nº 2.026, de 1996, teve um peso importante para as instituições e para os professores, uma vez que o mesmo define o sistema de avaliação da educação brasileiro. Neste decreto foram instituídos:

- a) Indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação superior, que analisam as áreas de conhecimento e o tipo e a natureza da Instituição de Ensino Superior;
- b) Avaliação do desempenho individual das IES, que destaca as funções universitárias;
- c) Avaliação de ensino de graduação; e
- d) Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

Todos os sistemas de avaliação implantados implicam diretamente na atividade docente, uma vez que ao docente é exigido, cada vez mais, melhoria no desempenho, inclusive didático, a partir da avaliação feita pelo aluno e pela Instituição. Assim:

(...) a legislação ganhou novos contornos, com a constituição de 1988, com a coexistência institucional, lucratividade, autorrealização e avaliação (...) a qual mudou o foco da qualidade do ensino superior da entrada do processo para o produto final (...) o presente e o futuro do ensino público e privado estarão determinados pelo modo como se efetivarem os processos de avaliação do reconhecimento escolar, de avaliação institucional e da avaliação de desempenho docente (Cury, 2006, p. 145).

Nesse sentido, o professor universitário sofre uma pressão vinda da legislação, imposta pela instituição e por ele mesmo, na busca por novos desafios para a sua qualificação e desempenho, onde o ensino e o conhecimento passam a ocupar um papel de destaque na vida.

Segundo Morosini (2000), dependendo da missão e da instituição, o pensar das atividades docente será diferente. Se a instituição for pública ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, alguns trabalhos serão priorizados, em detrimento das necessidades da instituição e com condicionantes diferentes, também, de acordo com a época.

Para Morosini (2000), o docente que atua em instituição isolada, centro universitário ou mesmo em federação, terá uma visão mais direcionada para o ensino, ou seja, sofrerá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. O autor salienta que, mesmo em uma instituição universitária, a visão de que todos os docentes tenham sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As universidades têm diferentes maneiras e graus de desenvolvimento de pesquisa no seu espaço e fora dele, ou seja, entre as instituições.

Entretanto, as instituições de ensino superior públicas, segundo Schwartzman (1988), têm um número mais significativo de professores de tempo integral e mais horas destinadas à atividade de pesquisa científica do que as instituições de ensino superior privada. Para o autor, existe uma baixa relação entre professor e aluno nas federais que é atribuída, em parte, ao peso relativo da pós-graduação, à pesquisa e à infraestrutura de serviço prestada para os professores.

Para Schwartzman (1988), a implantação da cultura da pesquisa na instituição não é um acontecimento simples, pois implica no desenvolvimento crítico do indivíduo, no qual o período de formação é longo. Para o autor, outra forma de alavancar a pesquisa é a contratação de docente com pesquisa em desenvolvimento. Por outro lado, a inserção da pesquisa nas instituições de ensino superior provoca, também, a implantação de infraestrutura necessária, a promoção de ações para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, desde a implantação de bolsa até o apoio a projetos, concessão de horas na carga horário do professor para atividade de pesquisa, entre outros aspectos relativos ao trabalho do professor (Siqueira, 2009). Essas são ações mínimas para o desenvolvimento da pesquisa que, a princípio, as instituições públicas levam vantagem em relação às privadas e confessionais/filantrópicas.

Siqueira (2009) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar as transformações em curso no mundo do trabalho e como a expansão do ensino superior privado têm afetado os professores universitários de instituições particulares. Foram pesquisados alguns professores, de instituições de ensino superior privada, em Brasília, com titulação de mestre e doutor, todos eles egressos do curso ou professores aposentados. As contratações foram realizadas a partir de convite por amizade ou indicação de membros da instituição. Os professores, no geral, possuem outro tipo de rendimento (profissional liberal e funcionário público). Nem um dos docentes que participou da pesquisa desenvolvia atividade de pesquisa ou projeto de extensão.

Segundo Siqueira (2009), tais elementos (transformação no mundo do trabalho e a expansão do ensino) estão relacionados: a) ao estabelecimento no qual o docente exerce a sua atividade; b) à sua formação e organização acadêmica; e, c) ao regime de trabalho.

A partir da pesquisa de Siqueira (2009), pode-se constatar nos docentes um sentimento de angústia, no que diz respeito ao trabalho dos professores do ensino superior privado, decorrente de um futuro incerto e da insatisfação no exercício da profissão. Para o autor:

Variáveis como o desencantamento e o sofrimento são comuns entre os entrevistados, no confronto com o dia-a-dia das instituições e da gestão educacional que opera mediante critérios de mercado e impactam o trabalho desse docente; (...) a sua identidade vêm sendo constituída: tal constituição é permeada pela angústia em torno da demissão, associado ao fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional. O espaço institucional no qual exerce sua atividade sinaliza a impossibilidade a edificação de sua carreira e de aproveitamento de um conjunto de qualidade (p. 68).

Segundo Morosini (2000), para definir o docente de ensino superior é necessário conhecer a cultura da instituição, uma vez que essa cultura terá reflexo nas políticas da docência universitária, a exemplo do regime de trabalho (integral, parcial e horista), do contrato determinado ou indeterminado, entre outros.

Na Tabela 4, de acordo com os dados do MEC de 2011, pode ser observado o regime de trabalho (integral, parcial e horista) das Universidades, Centro Universitário, Faculdade e Instituto Federal (IF) e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). O regime de trabalho docente em exercício, por organização, soma um conjunto de

357.418 professores universitários, no Brasil, sendo que desse total 104.409 estão na condição de professores horistas. Os dados demonstram que o regime de trabalho de professor horista tem sido mais evidente nos centros universitários e nas faculdades. Embora o regime de trabalho horista não seja uma modalidade contratual nova, ele é mais novo em relação ao regime de trabalho de tempo integral e parcial, e apresenta um número significativo de contratação nessa modalidade. Para Siqueira (2009), o regime de trabalho horista legitima um modelo de trabalho precarizado no sistema de ensino superior privado, em vista da quantidade de horas que o professor consegue ministrar em sala de aula, sem levar em conta a carga de trabalho além das horas de aulas ministradas.

Tabela 4 - Número total de funções docentes em exercício, por organização acadêmica e regime de trabalho

| Unidade da Federação / Categoria Administrativa | Funções docentes em exercício | | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|----------------|---------------|---------------|------------------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------------|---------------|------------|
| | Total Geral | Universidades | | | Centros Universitários | | | Faculdades | | | IF E CEFET | | |
| | Total | Tempo Integral | Tempo Parcial | Horista | Tempo Integral | Tempo Parcial | Horista | Tempo Integral | Tempo Parcial | Horista | Tempo Integral | Tempo Parcial | Horista |
| Brasil | 357.418 | 128.746 | 32.921 | 29.212 | 9.096 | 9.805 | 16.690 | 20.363 | 41.934 | 58.042 | 9.509 | 635 | 465 |
| Pública | 139.584 | 100.709 | 14.592 | 4.354 | 469 | 371 | 314 | 2.538 | 1.820 | 3.808 | 9.509 | 635 | 465 |
| Federal | 84.408 | 67.113 | 6.182 | 74 | - | - | - | 381 | 44 | 5 | 9.509 | 635 | 465 |
| Estadual | 47.376 | 32.308 | 7.658 | 2.822 | 126 | 14 | - | 1.666 | 790 | 1.992 | - | - | - |
| Municipal | 7.800 | 1.288 | 752 | 1.458 | 343 | 357 | 314 | 491 | 986 | 1.811 | - | - | - |
| Privada | 217.834 | 28.037 | 18.329 | 24.858 | 8.627 | 9.434 | 16.376 | 17.825 | 40.114 | 54.234 | - | - | - |

Fonte: MEC/INEP/DEED 2011

Neste sentido, a inserção do professor universitário é percebida por alguns como um sistema precário com relação às condições de trabalho, à não valorização da qualificação e à insegurança do emprego devido às políticas da instituição. É nesse contexto que se apresenta a angústia decorrente de um futuro incerto e da insatisfação do exercício da profissão (Hirata, 2002, citada por Siqueira, 2009).

O fenômeno das relações de trabalho na contemporaneidade, de certa forma, pode influenciar positiva ou negativamente o docente no mundo contemporâneo. Neste sentido, é importante compreender como se dá a dinâmica do trabalho docente na sociedade atual.

1.3. Relações do trabalho na contemporaneidade

O trabalho na sociedade contemporânea emerge como uma trama estrutural, que privilegia as leis do mercado e que, também, se vê refletindo no âmbito educacional, sendo o ensino avaliado a partir de parâmetros de produtividade e de eficiência empresarial (Carlotto & Palazzo, 2006).

O trabalho na contemporaneidade do docente são linhas que vão sendo escritas de forma nem sempre muito envolventes, ainda que, indiretamente ou de forma menos explícita, envolva a todos. A mesma linha que vai dando vida às novas tecnologias, às novas exigências, à democratização do ensino, ao avanço da ciência e às mudanças na estrutura familiar com crescente saída da mulher para o mercado de trabalho, também, vai escrevendo sobre a sobrecarga de trabalho que, por sua vez, atinge milhões de pessoas em toda a sociedade, inclusive na atividade docente.

Assim, as linhas que são escritas no desenrolar do trabalho docente contemporâneo se desdobram e são caracterizadas por mudanças constantes nas estruturas das organizações e dos relacionamentos. O modelo de trabalho do docente na contemporaneidade é dinâmico e mutável, totalmente diferente das concepções e modelos de trabalho adotados no passado. Segundo Rebem (2005), o modelo de trabalho do professor universitário que predominava no passado era o das rotinas constantes e pré-estabelecidas, hábitos permanentes, de estruturas cognitivas sólidas e de valores estáveis. O que prevalecia no passado, hoje, no mundo do trabalho, passou a ser desnecessário.

No atual modelo, são marcantes as vivências de exigências no cotidiano docente, nas relações de emprego, nas relações professor-aluno e na sobrecarga de tarefas (leituras para preparação das aulas, orientações e correção de trabalhos acadêmicos). Para Garcia e Benevides-Pereira (2003), somam-se a estas outras atividades, tais como a participação em comissões, consultoria *ad-hoc*, a pressão institucional por publicações e pesquisa, rendimento, melhoria na formação do aluno e a aprendizagem de novos recursos tecnológicos. Adicionalmente, há de se destacar o preenchimento de relatórios periódicos e individuais, a submissão às normas e às regras técnicas da própria instituição de ensino e às governamentais.

Segundo Siqueira (2009), outro elemento contemporâneo que exige um novo modelo de professor refere-se à relação na qual a educação é um bem comprado pelo cliente, onde o professor deve, necessariamente, pautar-se pela satisfação do

aluno/cliente. O autor salienta que o professor das instituições particulares de ensino superior percebe não ter espaço diante da racionalidade econômica que impõem suas regras por meio do interesse e perspectivas da instituição e do aluno.

Nesse contexto, para Carlotto e Palazzo (2006), os docentes, como trabalhadores, passaram a preocupar-se não só com suas funções docentes, mas também com questões baseadas no paradigma da civilização industrial, isto é, sua estabilidade e salário.

Para Carlotto (2002), a significativa mudança ocorrida no desempenho do professor, talvez esteja relacionada ao que Esteve citou em seu livro *O mal-estar docente*, denominado de “avanço contínuo do saber”. A autora salienta que não se trata somente da necessidade de atualização contínua, mas sim da renúncia a conteúdos e a um saber que vinha sendo de domínio durante anos. O professor deve incorporar conteúdos que nem sempre eram mencionados quando começou a exercer a profissão de docente.

Segundo Carlotto (2002), outras questões se adicionam às da organização do trabalho docente: o professor se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes, contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. O professor deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição; é proposto ao professor o atendimento aos alunos individualmente. No entanto, também, é solicitado a ele que execute as políticas educacionais pré-estabelecidas, para as quais as necessidades sociais o direcionam, ou seja, as necessidades políticas e econômicas do momento (Merazzi, 1983, citado por Carlotto, 2002).

Nós últimos anos, para Rebem (2005), outras demandas foram instaladas nas atividades docentes, tal como a existência de inovações constantes. Os professores veem um processo de responsabilidade educativa cada vez maior, no qual a sua atuação requer maior capacidade para lidar com o novo, com as práticas pedagógicas, com o aluno, com a pesquisa, dentre outras habilidades. Tais práticas acadêmicas devem preparar profissionais habilitados e com competência para acompanhar a dinâmica crescente do mercado de trabalho.

Assim, para Rebem (2005), as mudanças advindas dos avanços científicos e tecnológicos têm transformado o mundo num ritmo muito veloz, impondo novos relacionamentos sociais e laborais, exigindo capacidades humanas para enfrentar desafios nunca antes experimentados pelos docentes.

Paradoxalmente, para Paula e Naves (2010), o contexto do trabalho do docente, por um lado, apresenta as exigências para capacitar-se, para atender as suas demandas pessoais e familiares, para fazer acontecer a aprendizagem dos alunos, para atender as demandas internas e externas da Instituição, onde a carga horária, para muitos, é insuficiente; o ambiente físico do trabalho deixa a desejar e a tecnologia nem sempre atende as necessidades de trabalho.

Assim, Garcia e Benevides-Pereira (2003) avaliam que tais atividades levam a uma rotina exaustiva, que vai sendo administrada e incorporada aos demais papéis assumidos pelos professores, inclusive no ambiente de sua vida privada, podendo assim produzir para alguns efeito positivo no seu crescimento pessoal, enquanto que para outros efeitos negativos que os predispõem ao *burnout*.

Gil-Monte (2002), Scott (2012), Carlotto e Palazzo (2006) e Junior e Lipp (2008) têm apontado para uma maior ocorrência de estresse ocupacional entre mulheres (professoras), quando comparado com os homens. Segundo Junior e Lipp (2008), umas das possíveis razões do estresse mais presente no sexo feminino são as influências do desenvolvimento evolutivo, biológico e social, a exemplo da sensibilidade feminina aos estressores o que, por sua vez, poderá estar relacionada a uma construção histórica da sociedade. Historicamente, e ainda hoje, muitas mulheres são tidas como pessoas “sensíveis e frágeis”. Ou seja, as várias interpretações feitas pelo indivíduo dependem, em grande medida, dos estímulos externos e internos, bem como do contexto histórico da vida de cada um.

Mediante estudo realizado por pesquisadores como Codo e Vasques-Menezes (1999) e Gil-Monte (2002), Lipp e Sadir (2009), Carlotto e Palazzo (2006), Junior e Lipp (2008), Tamayo (2008), Maslach e Leiter (1999), Maslach e Jackson (1981), supõe-se que há aspectos em comum no que diz respeito ao ambiente de trabalho, à sobrecarga de trabalho, ao perfil, da personalidade e à desvalorização social do professor, relacionados ao adoecimento físico e psíquico desse profissional.

CAPITULO II

2. Introdução

Este capítulo contextualiza a história da Síndrome de *burnout* e a sua relação com o trabalho docente no mundo contemporâneo, bem como apresenta a diferença entre os construtos Estresse e a Síndrome de *burnout*.

2.1. Burnout: A síndrome do mundo contemporâneo do trabalho

Nas quatro últimas décadas, as transformações sociais, políticas e econômicas têm sido muito marcantes e provocadas pelo advento da globalização/mundialização, da ampliação dos meios de comunicação, do avanço das tecnologias, da informação e do conhecimento, bem como da reestruturação do setor produtivo e do surgimento de novas relações sociais. Tais mudanças afetam a sociedade e, conseqüentemente, o indivíduo.

Para Ferreira e Assmar (2008), uma das principais conseqüências da contemporaneidade são as constantes mudanças no mundo do trabalho, dadas a pressão econômica e as crescentes transformações no setor de serviço, aumentando dessa forma, a demanda por trabalhadores com múltiplas aptidões. Segundo as autoras, as mudanças na organização do trabalho, inclusive na profissão docente, podem ser uma das principais causas do estresse crônico ocupacional denominado de *Burnout*, expressão usada para designar não somente o processo mas, também, o conjunto de reações físicas e psíquicas provocadas pela vivência de condições adversas no ambiente de trabalho organizacional.

De acordo com Esteve (1999), as rápidas transformações do contexto social têm modificado o papel do professor, requerendo dele maior capacidade para lidar com novas formas de aprendizagem. Entretanto, é importante corroborar que a atividade docente é uma atividade intelectual que exige inovações constantes, o que aumenta, de forma significativa, suas responsabilidades, impondo um nível de maior empenho com os alunos e, portanto, com a instituição.

O *burnout* começou a ter evidência no mundo científico na década de 1970, a partir dos artigos de Freudenberg, enquanto que o estresse já havia sido estudado pela primeira vez em 1936, pelo médico Hans Selye. Neste sentido, o *burnout* pode ser

considerado uma Síndrome do mundo contemporâneo, uma vez que ele surge em resposta às demandas culturais, sociais, políticas e econômicas do mundo capitalista atual (Codo & Vaques-Menezes, 2000).

O estudo do estresse, realizado pelo médico fisiologista Hans Selye, em 1936, descreveu, pela primeira vez, o conceito de estresse, numa versão endocrinológica, como sendo uma reação psicofisiológica do organismo que ocorre quando a pessoa se confronta com uma situação que a amedronta, a excita ou a faça feliz. Selye descreveu tal conceito a partir das observações clínicas de seus pacientes, onde ele percebeu que muitos dos sintomas sentidos pelos mesmos não tinham haver com a doença propriamente dita, mas sim com situações gerais da vida.

Ao fazer a revisão da literatura da área do estresse e do *burnout*, torna-se evidente a diferença entre eles, uma vez que o *burnout* caracteriza-se por desenvolvimento de sentimento e conduta negativos com relação à organização, às pessoas com as quais se trabalha e presta atendimento e, muitas vezes, compromete a qualidade do trabalho, ou seja, ao próprio papel profissional. O indivíduo, em estado de *burnout*, compreende a experiência de encontrar-se emocionalmente esgotado (Moreno-Jimenez *et al.*, 2002). Já o estresse, segundo Lipp (2002), é uma reação do organismo, envolvendo aspectos bioquímicos, composto por componentes físicos e/ou psicológicos, causados pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem a partir de interpretações que o indivíduo dá aos estímulos externos e internos que causam desequilíbrio na homeostase interna que, por sua vez, exige uma resposta adaptativa. O desencadeamento do estresse se dá a partir da necessidade de adaptação a algum fato de mudança ou um desfalecimento pessoal que interfere na vida do indivíduo e não, necessariamente, na sua relação com o trabalho.

Segundo Tamayo (2008), por mais que exista um consenso de que o *burnout* é um tipo de estresse ocupacional, ainda assim tem sido objeto de controvérsia no meio científico, uma vez que existem, basicamente, duas perspectivas opostas do *burnout* e do estresse. Ou seja, existem pesquisadores que defendem a igualdade entre os fenômenos do estresse e do *burnout* e outros defendem a distinção entre esses fenômenos. Segundo o autor, os defensores da diferença entre o estresse e o *burnout* rebatem a visão reducionista, lembrando que a síndrome tem caráter multidimensional, abrangendo tanto componentes de esgotamento (exaustão), como aspectos atitudinais (despersonalização ou cinismo) e de autoavaliação (baixa realização pessoal ou

ineficácia), enquanto que o estresse tem característica típica do estado de exaustão mental, física e emocional.

Tamayo (2008) argumenta que a exaustão emocional é uma variável tradicional de estresse; a despersonalização é um assunto novo que não aparece na literatura anterior sobre o estresse e a realização pessoal compartilha com o estresse a noção de auto eficácia, porém enfatiza a ideia de autoavaliação.

De acordo com Maslach (2001), o *burnout* se diferencia do estresse no seu papel temporal e relacional, uma vez que os relacionamentos estão alicerçados na tensão emocional e nas formas de enfrentamento que o trabalhador utiliza nas diversas situações de trabalho. Maslach e Leiter (1999) salientam que a emoção é a chave para compreender de que modo o desgaste físico e emocional pode vir a surgir no desajuste de relacionamento entre o trabalhador e o local de trabalho. Para as autoras, bem como para Moreno-Jimenez *et al.* (2002), a síndrome surge como um processo caracterizado por etapas antecedentes das incansáveis tentativas mal sucedidas do indivíduo de solucionar o estresse proveniente de condições negativas na execução do trabalho. Maslach e Leiter (1999) identificaram que a causa do problema do *burnout* está localizada mais no ambiente de trabalho do que no indivíduo, tendo sua origem quando existe um desequilíbrio entre a natureza do trabalho e a natureza da pessoa que faz o trabalho.

Já o estresse controlável, para Benevides-Pereira (2010), é positivo para a vida do indivíduo, uma vez que ele pode possibilitar, no organismo da pessoa, o estímulo de forma excitante, permitindo-o crescer e desenvolver emocional e intelectualmente. Neste caso, o estresse não é uma doença; ele é uma reação normal do organismo e indispensável para a sobrevivência humana. Segundo Meleiros (2002), sem os mecanismos do estresse, não há como a pessoa enfrentar uma situação de grande perigo ou mesmo uma emoção muito forte. Nessa perspectiva, Benevides-Pereira (2010) descreve que enquanto o estresse pode se caracterizar por aspectos positivos (*eustress*) e negativos (*distress*), o *burnout* tem sempre um caráter negativo (*distress*).

Nesse sentido, o estresse prejudicial à saúde é o estresse que tem efeito negativo (*distress*), isto é, quando o estresse, além de ter um caráter negativo, é mais prolongado ou denota maior gravidade (Benevides-Pereira, 2010). *Distress* tem levado inúmeros pesquisadores (Lipp, 2002; Reinhold, 2002; Meleiros 2002; Ferreira & Assumar, 2008) a investigar os fatores preponderantes do estresse na sociedade. Sabe-se que o estresse tem várias etiologias, tanto em fatores externos criadores de tensões patológicas, como

em fontes internas capaz de atuarem como geradores de tensões permanentes (Lipp & Sandir, 2009). Segundo Medeiros (2002), a pessoa no estado de estresse negativo é agredida de modo geral, e cada indivíduo tem propensão para adoecer de acordo com sua resistência, sua constituição e sua herança genética, assim como são reagentes aos fatores do seu contexto sócio-cultural e ambiental.

Assim, é importante evidenciar que o estresse, necessariamente, não conduz ao *burnout*, uma vez que existem inúmeras variáveis subentendidas no processo para que seja instalado o *burnout*. Entretanto, Leiter e Maslach (1988) sugerem que os fatores ambientais, particularmente as características do ambiente de trabalho, estão mais fortemente relacionados ao *burnout* do que os fatores pessoais (variáveis demográficas e de personalidade). No entanto, para alguns indivíduos, as dificuldades ambientais podem ser apenas mais um desafio da vida enquanto que, para outros, os mesmo obstáculos podem ser nocivos à saúde.

Neste sentido, Mendonça e Costa Neto (2008) afirmam que, enquanto para alguns trabalhadores as pressões são momentâneas e de fácil adaptação, apenas mais um desafio, para outros, o nível de estresse é elevado e impactante, tirando-os do seu estado de equilíbrio, assumindo assim, na ausência de estratégias de enfrentamento adaptativas, uma característica negativa na vida do trabalhador que, em longo prazo, pode potencializar o processo de *burnout*.

Entretanto, Leiter e Maslach (1988) ressaltam que o conflito pode resultar das políticas organizacionais em dissonância com os valores do trabalhador. As autoras exemplificam que os ambientes de trabalho caracterizados por altos níveis de conflito de papéis são difíceis e desagradáveis para trabalhar e exigem muito esforço adaptativo e conseqüentemente, podem levar a uma maior exaustão. Tais ambientes produzem um maior nível de *burnout*, reduzindo o compromisso do trabalhador com a instituição.

Além dos fatores mencionados, as questões interpessoais, a personalidade, a sobrecarga de trabalho, as condições ambientais agressivas, o relacionamento com gestores da instituição, a autocobrança, o salário insuficiente e a falta de expectativa de melhoria profissional, são outros que podem desencadear a Síndrome de *burnout*. Nesse sentido, a Síndrome de *burnout*, de acordo com Maslach e Leiter (1999), é um fenômeno psicossocial que surge como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho que acomete profissões que estão relacionadas ao cuidado, tais como professores, médicos, enfermeiros e psicólogos. As

autoras advertem que a Síndrome de *burnout* é uma patologia que pode chegar de forma silenciosa, podendo atingir o indivíduo de forma separada ou no seu conjunto.

Autores como Moreno-Jimenez *et al.* (2002), assim como Maslach e Leiter (1999), Mendonça e Costa Neto (2008) e Codo e Vasques-Menezes(1999), salientam que o *burnout* é um fenômeno psicológico, multidimensional, causado no ambiente de trabalho e não é, necessariamente, uma patologia do indivíduo. O significado de *burnout*, em português, é algo como “perder o fogo”, “perder a energia”, ou “queimar completamente” para fora (Codo & Vasques-Menezes,1999,p.238).

No Brasil, a Síndrome de *Burnout* foi reconhecida pelo Decreto n. 3048/99, de 6 de maio de 1999, que dispõe sobre a Regulamentação da Previdência Social (anexo II- Agentes Patogênicos causadores de Doenças profissionais e do trabalho – Grupo V da CID-10: Transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho) como uma doença relacionada ao trabalho, sendo descrita no item “XII - Sensação de Estar Acabado (“Síndrome de Burn-out”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”).

Burnout é um tipo de estresse crônico ocupacional que acomete profissionais envolvidos com o cuidado de seres humanos (Garcia & Benevides-Pereira 2003; Codo & Vasques-Menezes, 1999; Maslach & Jackson, 1981; Leiter & Maslach, 1988). As profissões mais vulneráveis são, geralmente, as que envolvem serviços de saúde e de educação (Maslach & Leiter, 1999). O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste; entra em *burnout* (Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Christina Maslach, psicóloga social, é responsável pela construção do instrumento denominado de “Maslach *Burnout* Inventory” - MBI - capaz de mensurar os resultados do desânimo, da apatia e da despersonalização do indivíduo relacionados com o ambiente laboral. O MBI possibilitou a quantificação dos dados relacionados à Síndrome de *burnout* que “... têm suas origens nos seis pontos de desequilíbrio entre os indivíduos e o seus trabalhos, excesso de trabalho, falta de controle, remuneração insuficiente, colapso da união, ausência de equidade e valores conflitantes” (Maslach & Leiter, 1999, p.63); as pesquisas sobre a Síndrome de *burnout* ganharam força no meio acadêmico e adquiriram um caráter científico.

Há mais de uma década, o conceito que mais tem sido usado da Síndrome de *burnout* é fundamentado na perspectiva social-psicológica de Maslach *et al.* (1998) e se caracteriza numa perspectiva multidimensional que envolvem três dimensões: exaustão

emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho (Benevides-Pareira, 2010; Maslach & Jackson, 1981).

A exaustão emocional é definida como uma resposta ao estresse ocupacional crônico, caracterizado por um sentimento de desgaste físico e carência de energia, entusiasmo e por sentimento de esgotamento de recursos. A pessoa sente que está sendo muito exigida e reduzida nos seus recursos emocionais (Maslach & Jackson, 1981; Tamayo, 2008).

A despersonalização representa o elemento do contexto interpessoal do *burnout*. Trata-se de respostas duras e negativas, e o distanciamento excessivo de vários aspectos profissionais do trabalho; a pessoa passa a tratar os clientes, os colegas e a organização como objetos (Maslach & Jackson, 1981).

Por fim, a terceira dimensão é a baixa realização profissional que se caracteriza por uma tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa, sentindo-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional (Maslach & Jackson, 1981).

No entanto, Maslach e Leiter (1999) em seu livro *Fonte de prazer e desgaste? (The Truth about burnout)* de 1999, argumentam que o *burnout* pode ser caracterizado pelo seu contato intenso com os usuários do trabalho. Neste sentido, a Síndrome de *burnout* trata-se de uma abordagem mais organizacional e menos clínica. Entretanto, Tamayo (2008) observou que o *burnout* obteve novas denominações das suas três dimensões, onde a “... exaustão emocional passa a ser conhecida como exaustão; a despersonalização transformou-se em cinismo e o sentimento de redução da realização pessoal passa a ser denominado de ineficácia” (Tamayo, 2008, p. 79).

Pesquisadores como Tamayo (2008) e Schaufeli (1996) descreveram as características que retratam a Síndrome de *burnout*: a) é uma síndrome que ocorre no nível individual; b) envolve sentimentos, comportamentos, motivos e expectativas; c) gera estresse, desconforto e pode favorecer disfunções físicas; d) caracteriza-se pelo predomínio de sintomas de esgotamento; e) tem vínculo estreito com o ambiente ocupacional; f) pode acometer indivíduos “normais”, sem psicopatologia e com uma história de desempenho satisfatório no trabalho; g) é fortemente influenciado pelas expectativas inadequadas do indivíduo e pelas demandas emocionais no ambiente de trabalho.

As manifestações do *burnout*, segundo Tamayo (2008), se classificam em: a) afetivas (humor depressivo, desesperança, ansiedade, sentimento de impotência no trabalho, baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, hipersensibilidade à crítica,

atitude de hostilidade e de desconfiança com clientes, colegas e superiores); b) cognitivas (dificuldade de concentração, perda de memória, dificuldade para tomar decisões e provável aparição de sintomas sensórios motores - tiques nervosos, agitação, dificuldade para relaxar); c) físicas (distúrbios gastrintestinais, dores de cabeça, fadiga, insônia, sensação de esgotamento, tremores e falta de ar); d) comportamentais (dificuldades para controlar as emoções, condutas de fuga, absenteísmo, queda na produtividade, atrasos para chegar ao trabalho, acidentes de trabalho, roubos, negligências); e) sociais (problemas com clientes, colegas, superiores e subalternos, esquiva dos contatos sociais no trabalho e tendência ao isolamento, interferência dos problemas do trabalho na vida familiar); f) atitudinais (frieza, insensibilidade, distanciamento, indiferença e cinismo no relacionamento com os clientes); g) organizacionais e do trabalho (intenção de abandonar o emprego, diminuição do envolvimento com os clientes, com o trabalho e com a organização).

Tamayo (2008) ainda salienta que a manifestação abrange diferentes tipos de dimensões da vida do trabalhador, embora o indivíduo com *burnout* não apresente todas.

Segundo Abraão e Cruz (2008), um dos motivos que pode estar influenciando o *burnout* em homem e mulher, no mundo contemporâneo, é o acumulado cada vez maior de tarefas, em alguns casos para a manutenção do padrão de vida social e, com isso, as pessoas vivem angustiadas na busca de que o trabalho esteja compatível com as suas necessidades de equilíbrio pessoal e profissional. Neste sentido, segundo os autores, na sobrevivência diária no mundo contemporâneo, em alguns casos, tem-se intensificado a sensação de mal-estar, podendo, assim, levar ao *burnout*.

Segundo Garcia e Benevides-Pereira (2003), para a prevenção ou intervenção nos processos relativos à Síndrome de *burnout*, a informação deve ser a primeira ação adotada. Deve-se conhecer os agentes deflagradores, os mediadores, assim como os sintomas, geralmente, presentes na Síndrome. As características individuais costumam atuar como moderadores, ou não, das reações de trabalho e dos fatores ambientais, uma vez que as reações adversas do indivíduo podem potencializar ou até mesmo provocar o processo de *burnout*.

2.2. Relações do trabalho docente e manifestações do *burnout*

O *burnout* é um fenômeno que favorece manifestações de sofrimento psíquico,

físico e emocional que corroem, pouco a pouco, a saúde do docente, isto é, do humano, comprometendo a sua qualidade de vida dentro e fora do trabalho (Tamayo, 2008).

Neste sentido, Reinhold (2002) afirma que o *burnout* é uma Síndrome multifatorial que parece resultar da conjugação de fatores internos (vulnerabilidade biológica e psicológica) e externos (o ambiente de trabalho). Segundo a autora, esses fatores internos e externos são percebidos pelos professores à luz de suas atitudes, crenças e valores, bem como de sua experiência passada e de seu estilo de vida.

Reinhold (2002) revela, ainda, que os fatores internos e externos, combinados com a percepção do docente, com as experiências de vida passadas, com as atitudes, com as crenças, com os valores e com o estilo de vida, aliados ainda, à avaliação e interpretações que vão sendo elaboradas por cada um, podem favorecer as estratégias de enfrentamento, mais ou menos adaptativas. As estratégias de enfrentamento não adaptativas contribuem para gerara patologia, ou seja, o *burnout*.

Existem diversas fases do *burnout* que se sucedem no professor. Segundo Reinhold (2002), as fases são: idealismo, realismo, estagnação, apatia e o fenômeno fênix. Para a autora, na fase do idealismo, o professor está cheio de energia e entusiasmo e o trabalho preenche todas as necessidades e todos os desejos. Já na segunda fase, o realismo, o professor percebe que as expectativas foram além da realidade, ou seja, tornaram-se irrealis: as atividades de ensino não satisfazem mais todas as suas necessidades, e as recompensas e os reconhecimentos por parte dos administrativos e do aluno são insignificantes e, com isso, a desilusão aumenta. Segundo Reinhold (2002), nessa fase o professor trabalha ainda mais e, assim, se torna cada vez mais cansado e frustrado; começa a questionar sua competência e suas habilidades para lecionar e perde a autoconfiança.

Na terceira fase acontece a estagnação e a frustração, quase um *burnout*. Segundo Reinhold (2002), o entusiasmo e a energia iniciais do professor se transformam em fadiga crônica e irritabilidade em relação a colegas, alunos e instituição. Nessa fase, os professores mudam os hábitos e podem ocorrer comportamentos de fuga, como atrasos e faltas, assim como a diminuição da produtividade e a qualidade do trabalho. Conseqüentemente, tornam-se cada vez mais frustrados, culpando alunos, colegas, direção e instituição pelas suas dificuldades.

Na quarta fase acontece a apatia total, ou seja, a Síndrome de *burnout* se instala. Para Reinhold (2002), nessa etapa o professor tem a sensação de desespero, de fracasso e de perda de autoestima e autoconfiança; torna-se depressivo, sente-se só e vazio; a

vida perde o sentido, se instala um pessimismo paralisante sobre a sua vida e o seu futuro. O professor deseja abandonar o seu trabalho.

E, por fim, a quinta fase, denominada por Reinhold (2002) de fenômeno fênix; seria a fase que o professor nasce de novo, ou seja, ressurgir das cinzas. “Embora, essa fase nem sempre ocorra, mas ainda é possível para o professor ressuscitar como uma fênix das cinzas do *burnout*” (Reinhold, 2002, p. 66).

Garcia e Benevides-Pereira (2003), ainda, salienta que as características ao combinarem entre si, em alguns casos, podem facilitar o processo de *burnout*. Por exemplo, um professor envolvido em um processo que favoreça a resiliência, em uma organização com características predispostas ao estresse ocupacional, pode vir a resistir por maior tempo quando comparado a outro professor da mesma instituição. Muitas vezes, um agente estressor pode ser indiferente para um professor e extremamente nocivo e pernicioso a outro (Garcia & Benevides-Pereira, 2003). Apesar das autoras destacarem a resiliência com um fato próprio do indivíduo há de considerar que a mesma é um processo que ocorre na interação do indivíduo e o contexto organizacional.

Nesse sentido, a categoria docente tem sido considerada pela Organização Internacional do trabalho (OIT) como a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doença de caráter ocupacional (Batista *et al.*, 2010). Segundo dados do Instituto Nacional de Seguro Social - INSS - o estresse laboral e a depressão afastam do trabalho mais de 200 mil trabalhadores por ano, no Brasil, envolvendo em 2012, um custo de, aproximadamente, quatro bilhões de reais com auxílio doença e aposentadoria. Em meio aos agravos mais recorrentes na categoria docente, pode ser observado que os transtornos mentais ocupam um lugar de destaque. Segundo dados do INSS, os transtornos mentais, incluindo a Síndrome de *burnout*, são a terceira causa de afastamento no trabalho no Brasil (Lucca, 2012).

Segundo Moreno-Jimenez *et al.* (2002), um dos transtornos mentais com maior taxa de incidência no meio acadêmico é o *burnout*; tanto que, na Espanha, foram criados diferentes instrumentos, adaptados à população do local, para a avaliação da Síndrome, sendo o autor responsável pela construção e revisão do *Cuestionario de Burnout do Profesorado – CBP-R*. De acordo como autor, “Na Espanha, estão sendo elaborados diferentes instrumentos para a avaliação do *burnout* ou desgaste profissional. Os instrumentos permitem obter informações dos diferentes elementos do processo, sendo considerados quatro fatores: estresse, *burnout*, desorganização e problemática administrativa” (Moreno-Jimenez *et al.*, 2002, p.12).

Além das pesquisas realizadas sobre a Síndrome de *burnout*, autores como Macêdo e Mendes (2004) têm empreendido estudos sobre a vivência de prazer e sofrimento no trabalho. As autoras enfatizam que o sofrimento psicológico no trabalho aparece acompanhado da forma como é constituída a organização do trabalho (divisão e padronização de tarefas como substituição do potencial técnico e da criatividade, bem como os padrões de rigidez das organizações, centralização de informações, falta de participação nas decisões, não reconhecimento do trabalho realizado e pouca perspectiva de crescimento profissional).

Segundo Macêdo e Mendes (2004), as relações sociais de trabalho englobam as interações hierárquicas, interações coletivas intra e intergrupos e as interações externas com os clientes, usuários, consumidores, alunos, representantes institucionais e fornecedores, podendo essas serem fatores de sofrimento ou de prazer. No caso do docente, quando as relações sociais estão bem, constitui-se um dos antecedentes de bem-estar no trabalho. Nesse sentido, “... o prazer no trabalho é uma vivência que se manifesta por meio da realização, que é o sentimento de gratificação, de orgulho e de identificação com um trabalho que atende às necessidades profissionais” (Macêdo & Mendes, 2004, p.66).

Já o sofrimento no trabalho manifesta-se por meio do “... desgaste, sentimento de desânimo, cansaço, ansiedade, frustrações, tensão emocional, sobrecarga e estresse no trabalho; e a desvalorização, sentimento de incompetência diante das pressões para atender as exigências de desempenho e produtividade” (Macêdo & Mendes, 2004, p. 66). De modo geral, as pesquisas têm demonstrado interesse para compreender as patologias que estão relacionadas ao trabalho.

Maslach e Goldberg (1998) e Maslach e Leiter (1999) afirmam que o contexto organizacional é um fator que, em alguns casos, pode predispor ao *burnout*, ou seja, perde-se o “fogo”, perde-se o interesse para com o trabalho, principalmente, quando há uma discrepância entre o que o indivíduo espera da organização e o que ela tem para oferecer. Maslach e Goldberg (1998) apresentam, como exemplo, as instituições públicas que sofrem cortes orçamentários do governo, uma das primeiras consequências é a redução de pessoal, gerando assim, um aumento da demanda de trabalho.

As consequências do *burnout* em professores, segundo Carlotto e Palazzo (2006), afetam o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problema de saúde, absenteísmo e intenção de abandonar a

profissão. Neste sentido, são professores “... abatidos, cansados, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu” (Codo & Vasques-Menezes, 1999, p. 237); estes docentes poderiam ser considerados, segundo o senso comum, como pessoas preguiçosas, mas que, na verdade, estão doentes, ou seja, entraram em *burnout* (Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Maslach e Leiter (1999) ratificam que, no mundo contemporâneo, há uma busca incessante por produtividade a qualquer custo, e essa busca, por sua vez, tem esbarrado nos limites do docente, resultando em sobrecarga de trabalho, no aumento do sofrimento e em remuneração insuficiente. Neste sentido, pode ser destacado, de fato, que o *burnout* é um produto do contexto situacional, mesmo que seja expresso num nível individual.

2.3. Estudos realizados sobre o *burnout* no contexto da educação

O *burnout*, desde a sua denominação até os dias de hoje, teve aumento em incidência em relação aos efeitos negativos e tem sido objeto de estudo no Brasil, bem como nos países da Europa e da América do Norte. Assim, as pesquisas sobre a Síndrome de *burnout* têm demonstrado que é uma doença silenciosa e progressiva. O *burnout* é composto por vários elementos que vão surgindo e impactando a vida profissional, com a ocorrência de sensações indefinidas, físico ou mental, sintomas esses que são atribuídos pela pessoa ao excesso de trabalho que, por sua vez, prejudica vários aspectos da vida da pessoa e profissional (Benevides-Pereira, 2010).

Segundo Murta e Tróccoli (2009), o interesse no estudo da relação de trabalho e adoecimento tem sido voltado para a compreensão das condições que potencializam o surgimento das doenças ocupacionais nas organizações, com o fim de definir métodos de prevenção e controle das doenças relacionadas com o trabalho.

Entretanto, no Brasil, Junior e Lipp (2008) realizaram uma pesquisa com 175 professoras que atuam na Educação Básica, em escolas públicas estaduais, de um município do interior do Estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi identificar a presença, a sintomatologia e as fases de estresse apresentadas pelos professores. Foi utilizado o Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos, de Lipp (ISSL). O resultado da pesquisa revelou que 99,56% das professoras avaliadas apresentaram estresse, sendo que 80,8% encontravam-se na fase de resistência, 17,2% estavam na fase de quase exaustão e duas professoras (2%) na fase de exaustão. Segundo os autores, os

resultados revelam que a maioria das professoras experimenta estresse; Junior e Lipp (2008) ressaltam que resultados semelhantes foram obtidos por Rosa (2004) que, ao realizar uma pesquisa com 62 professores do Ensino Médio e Fundamental, de outra cidade do interior de São Paulo, constatou a presença de estresse em 58,1% da população, sendo que maior parte dos casos (72,7%) estava na fase de resistência.

Já o estudo realizado por Sousa e Mendonça (2009), com 233 professores com idade entre 22 a 74 anos, 47,2% do sexo masculino e 52,8% do sexo feminino, pertencentes a uma instituição de ensino superior, situada no centro-oeste do Brasil, teve como objetivo analisar a influência que o Comprometimento Organizacional exerce sobre o desenvolvimento de *burnout*. Para a realização da pesquisa foi utilizada o *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Os resultados da pesquisa demonstram que não houve uma diferença significativa entre os sexos para as sub-escalas de *burnout*.

Já a pesquisa de Carlotto e Palazzo (2006), realizada com 197 professores, teve como objetivo avaliar a Síndrome de *burnout* em professores de escolas particulares de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Os participantes eram de ambos os sexos, sendo a maioria do sexo feminino, com idade variando entre 31 e 40 anos, casados e com filhos. Para o levantamento dos dados foi utilizado um instrumento auto aplicado composto por quatro blocos de questões: 1. dados demográficos; 2. profissionais; 3. variáveis psicossociais; e 4. *Maslach Burnout Inventory* – MBI. Nesse estudo, foi observado que a exaustão emocional atingiu maior índice médio (2,3), seguida pela diminuição da realização pessoal no trabalho (1,63), sendo que o menor índice foi a despersonalização (1,49). Assim, os resultados apresentados indicam que um processo de *burnout* estava em curso na população estudada. Professores com mais experiência profissional apresentam menores níveis de *burnout*. Já o que diz respeito às variáveis, idade e filhos, o resultado obtido reforça positivamente os dados demonstrados em outras investigações, uma vez que os trabalhadores mais jovens apresentam maiores níveis de *burnout* do que os professores com filhos que, por sua vez, apresentaram menores níveis de *burnout*.

Carlotto e Câmara (2007) pesquisaram 563 professores, de instituição particular de ensino localizada na região metropolitana de Porto Alegre, sendo oito escolas e em uma universidade. A maior parte do grupo pertence ao sexo feminino (64,4%), é casada (62%), possui filhos (58,1%) e se encontra na faixa média de idade de 30 a 50 anos (68,9%). As autoras utilizaram o MBI como objetivo explorar a manifestação de *burnout*. Os dados foram compostos de cinco áreas, referentes a dados demográficos,

profissionais, características de cargo, satisfação laboral e Síndrome de *burnout* (MBI). Os resultados evidenciaram alto escore na variável exaustão emocional (30,07), realização profissional (10,09%) e, em terceiro lugar, a despersonalização (6,72%). O estudo confirma, nas três dimensões, a manifestação de *burnout*, tal como proposto por Maslach e Jackson (1981).

Outra pesquisa realizada por Carlotto (2011) teve como objetivo identificar a prevalência de *burnout* em 882 professores de escola da região metropolitana de Porto Alegre. Foram utilizados um questionário, elaborado especificamente para o estudo, baseado no referencial da Síndrome de *burnout* em professores e o MBI-ED para avaliar o *burnout*. Os resultados revelaram que, em termos de prevalência, a dimensão com percentual mais alto foi a de baixa realização profissional e a de menor percentual foi a despersonalização. Os resultados identificaram que 28,9% dos professores estão com baixa realização profissional, 5,6% em alto escore de exaustão emocional e 0,7% de despersonalização. A autora enfatiza que os resultados apontam para a possibilidade do *burnout* encontrar-se em curso. Ainda, nesta pesquisa, as mulheres sem companheiro fixo, sem filhos, com idade elevada, com maior carga horária, que atendiam a um maior número de alunos e trabalhavam em escolas públicas, apresentaram maior risco de desenvolver *burnout*.

Moreno-Jimenez *et al.* (2002), em sua pesquisa, teve como objetivo analisar e comparar as características psicométricas dos instrumentos de avaliação do *burnout* (MBI-Ed e CBP-R) no que diz respeito à validade convergente, à consistência interna e à relação de interdependência entre as escalas. A amostra foi composta por 63 professores do primeiro grau e de educação especial do município de Madri. Nos resultados da análise descritiva do CBP-R, os professores pontuaram mais alto na variável Falta de reconhecimento profissional (com DP = ,76); no que diz respeito às dimensões da Síndrome de *burnout*, foi na variável de Exaustão emocional que se encontraram as pontuações mais elevadas (com DP = ,76). Já na análise descritiva do MBI, observou-se que os professores revelaram valores mais altos na dimensão positiva de Realização pessoal com (DP = ,99). Em ambos os instrumentos, as pontuações mais baixas foram na dimensão Despersonalização. A análise descritiva da CBP-R e do MBI-Ed revelou resultados similares ao de outros estudos. Segundo os autores, nos dois instrumentos, os professores obtiveram pontuação elevada em exaustão emocional e baixas em despersonalização.

No estudo de Zaffari *et al.* (2009), que teve como objetivo investigar as estratégias de *coping* em professores e sua relação com o sexo, 62 professores de escola pública (32 do sexo masculino e 30 do sexo feminino) foram abordados por meio do *Maslach Burnout Inventory* – MBI e da Escala de *Coping* no Trabalho - COPE. Os resultados obtidos evidenciam a diferença entre as estratégias de *coping* nas dimensões de *burnout* entre os homens e as mulheres. Nos homens, verificou-se um maior impacto de *coping* voltado para a regulação da emoção, principalmente na dimensão de despersonalização; já nas mulheres, foi evidenciado que há uma utilização de estratégias de aproximação voltadas para a resolução de problemas.

Neste sentido, as estratégias de enfrentamento psicológico (*coping*) adaptativas podem auxiliar o docente a manter-se com maior integridade nas relações de trabalho (Mendonça & Costa Neto, 2008). Uma vez que as estratégias de enfrentamento, ou seja, o *coping* é uma variável individual representada pelas formas como as pessoas comumente reagem ao estresse, que em muitos momentos pode ser determinadas por fatores pessoais, exigências situacionais e recursos disponíveis (Lazarus & Folkman 1991).

2.4. Estratégia de enfrentamento psicológico no ambiente de trabalho

As constantes transformações tecnológicas no mundo contemporâneo têm trazido para a atividade docente uma vida dinâmica, complexa e desafiadora. Conseqüentemente, uma demanda maior de trabalho, no qual o volume de atividade, muitas vezes, tem extrapolado as condições humanas, levando a um distanciamento de sua rede de apoio social. Neste universo contemporâneo, é necessário, portanto, que o professor consiga desenvolver estratégias de enfrentamento psicológico (*coping*) adaptativas para preservar a sua saúde e a sua qualidade de vida.

O termo *coping* foi traduzido para o português por enfrentamento. Segundo Gimenes (1997), o *coping* é utilizado na língua inglesa e pode ser traduzido como qualquer expressão, ação ou comportamento que o indivíduo use para lidar com situações ameaçadoras e estressantes. Para o autor, o conceito de enfrentamento tem recebido, na Psicologia, um papel central no que se refere à adaptação do ser humano nas suas diferentes fases de desenvolvimento.

A definição inicial de *coping* teve sua origem nas descrições psicanalíticas de mecanismo de defesa do ego que, a princípio, são impulsos primários de enfrentamento

do estresse por meio de comportamentos impulsivos e conflitos intrapsíquicos (Lazarus & Folkman 1991). Nessa perspectiva, segundo Mendonça e Costa Neto (2008), os mecanismos de defesa são considerados manifestações primárias, automáticas e rígidas, cuja ação está localizada na regulação de emoções negativas, sobretudo, na relação de ansiedade. Segundo Freud (1923), o uso dos mecanismos de defesa não é necessariamente patológico, mas sim uma forma de manter a integridade do próprio ego frente a situações desafiadoras, mesmo que isso aconteça de forma distorcida.

Entretanto, de acordo com Lazarus e Folkman (1991), *coping* é compreendido como esforços cognitivos e comportamentais que mudam constantemente e que se desenvolvem para responder às demandas específicas externas e internas avaliadas como excessivas para os recursos do indivíduo.

Para Gimenes (1997), as definições de enfrentamento propõem que apenas ações não automáticas e não rotineiras sejam mencionadas sob o termo enfrentamento. Portanto, o enfrentamento ocorre apenas quando a pessoa não pode se comportar diante das exigências da sua vida da mesma forma que vinha fazendo anteriormente, precisando apresentar novos comportamentos para que, assim, estabeleça novas estratégias de enfrentamento. A autora ressalta que constantemente vem sendo mencionado, na bibliografia da área, duas formas de estratégia de enfrentamento psicológico que são: estilo *versus* processo. O enfrentamento como estilo é entendido como uma característica de personalidade. Já o enfrentamento como processo são esforços para lidar com situações estressantes que mudam ao longo do tempo e são delineados a partir de contextos particulares que exigem adaptação. Entretanto, no final dos anos 1970, surgem novas teorias sobre o enfrentamento psicológico, assim como foram desenvolvidos instrumentos de pesquisas sobre o *coping*. Contudo, os estudos de *coping*, com ênfase no estilo, foram abdicados em função da perspectiva de enfrentamento como um processo.

Nessa perspectiva, segundo Gimenes (1997), o enfrentamento como um processo é uma abordagem que tem como características: a) levar em consideração o que o indivíduo realmente pensa; b) analisar o contexto que liga o indivíduo e o ambiente; c) reconhecer que os pensamentos e os comportamentos de enfrentamento se modificam no transcorrer do desenvolvimento da interação indivíduo e contexto situacional; d) atribuir as modificações nos pensamentos e comportamentos de enfrentamento diante de um contexto situacional.

Para Mendonça e Costa Neto (2008), a teoria de enfrentamento conceituada por Lazarus, em 1966, e revisado por Lazarus e Folkman em 1991, sustenta-se na ênfase processual, na busca de gerenciamento e não, necessariamente, de superação de problemas, na existência de comportamentos não automatizados e na mediação psicológica pela avaliação.

Ainda nesta perspectiva, Mendonça e Costa Neto (2008) e Gimenes (1997) salientam que no processo de avaliação psicológico introduzido no enfrentamento, desencadeia-se o processo de mediação cognitiva, por meio do qual, ao se deparar com o evento estressor, a pessoa poderá perceber a situação de três maneiras distintas: como um dano (algum prejuízo já foi causado ao bem estar da pessoa), como uma ameaça (o que significa que considera que algum tipo de dano poderá lhe ocorrer, nesse caso a dinâmica de enfrentamento é, na maioria das vezes, orientada por considerações futuras) e o desafio (com atenção e expectativa mais direcionada para a possibilidade de uma recompensa que passa a existir ou poderá ser obtida). Todavia, Gimenes (1997) afirma que o manejo e a maneira como os indivíduos lidam com circunstâncias estressoras não depende se o foco está no passado, presente ou no futuro, ainda mais se a situação é percebida como desafio ou ameaça.

Neste sentido, os processos de avaliação cognitiva, segundo Mendonça e Costa Neto (2008), podem ser distinguidos em três níveis que são desencadeados por cada pessoa no processo de enfrentamento: a) avaliação primária, que seria o julgamento do resultado da interação com o contexto situacional que pode acarretar dano, recompensa ou ser irrelevante; b) avaliação secundária, busca por alternativas que possam contornar o dano ou potencializar a recompensa; c) reavaliação, que é a modificação da percepção original.

Segundo Lazarus e Folkman (1991) e Mendonça e Costa Neto (2008), a reavaliação pode ser desencadeada por elementos internos e externos à pessoa, portanto, sendo reação também à intervenção psicológica. Todavia, para Mendonça e Costa Neto (2008), no contexto organizacional, essa interação pode acontecer com um treinamento que tem como objetivo subsidiar o trabalhador na escolha e construção de estratégias saudáveis de enfrentamento para o estresse. Tal treinamento é parte de um processo maior de mudança organizacional, cuja a outra parte envolve alteração nas políticas de gestão institucional.

Um aspecto comumente ressaltado na literatura da área é a falta de consenso sobre os tipos de estratégias de *coping* a serem utilizadas (Pinheiro *et al.*, 2003). No

entanto, Lazarus e Folkman (1991) salientam que as estratégias de *coping*, dependendo da sua função, podem ser classificadas em duas categorias que são: enfrentamento focalizado no problema e enfrentamento focalizado na emoção.

Segundo Tamayo e Tróccoli (2002), o *coping* compreendido a partir da estratégia focalizada no problema, constitui-se em um esforço para atuar na situação que deu origem ao estresse, como objetivo de analisar e definir a situação, considerando os seus custos e benefícios, e buscando alternativas para resolvê-lo; são em geral, estratégias ativas de aproximação em relação aos estressores, tal como a solução dos problemas. Segundo Antoniazzi *et al.* (1998), a função desta estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão.

Neste sentido, o *coping* focalizado no problema inclui estratégias que afetam o ambiente de trabalho e o indivíduo. De acordo com Tamayo e Tróccoli (2002), as estratégias que afetam o ambiente de trabalho tentam modificar o estressor através de mudanças nas pressões externas, nos obstáculos, nos recursos, nos procedimentos etc. Segundo os autores, as estratégias que afetam a pessoa incluem mudança nas aspirações do indivíduo, busca de canais de participação alternativos, desenvolvimento de novas habilidades, novas categorias de aprendizagem e novos procedimentos e condutas.

Já estratégia de enfrentamento focalizado na emoção, segundo Tamayo e Tróccoli (2002), é um tipo de estratégia que refere-se aos processos cognitivos responsáveis pela diminuição do transtorno emocional gerado por uma situação estressante, com a qual a pessoa defronta, podendo representar atitude de afastamento ou paliativas em relação à fonte de estresse como a negação ou a esquiva. Essas estratégias são utilizadas pela pessoa quando ela percebe que os estressores não podem ser modificados e que é preciso continuar interagindo com eles. Para Antoniazzi *et al.* (1998), estes esforços de *coping* são dirigidos a um nível somático, tendo por objetivo alterar o estado emocional do indivíduo. Por exemplo, fumar um cigarro, tomar um tranquilizante, sair para correr, são estratégias dirigidas para minimizar o nível somático de tensão emocional. A função desta estratégia é reduzir a sensação física desagradável de um estado de estresse.

As estratégias de enfrentamento focadas na emoção referem-se aos processos cognitivos responsáveis pela diminuição do transtorno emocional gerado por uma situação estressante. O propósito é manter a esperança e o otimismo. Essas estratégias incluem a esquiva, a culpabilidade, o escape, o distanciamento, a atenção seletiva, as comparações positivas e a extração de aspectos positivos de acontecimento negativos (Tamayo & Tróccoli, 2002).

Entretanto, segundo Seidl, Tróccoli e Zannon (2001), as estratégias focalizadas no problema ou na emoção não são necessariamente excludentes, uma vez que diferentes estratégias de enfrentamento podem ser utilizadas simultaneamente para lidar com determinada situação estressora. O *coping* focalizado na emoção pode facilitar o *coping* focalizado no problema por remover a tensão e, similarmente, o *coping* focalizado no problema pode diminuir a ameaça, reduzindo assim a tensão emocional. Os autores salientam que têm sido identificadas outras estratégias de enfrentamento, tais como a busca por suporte social, a religiosidade e a distração. Essa terceira estratégia de *coping* focaliza nas relações interpessoais, na qual o indivíduo busca apoio nas pessoas do seu círculo social para a resolução da situação estressante (Antoniuzzi, Dell'Agilio & Bandeira, 1998).

Para Antoniuzzi *et al.* (1998), o resultado de uma estratégia de *coping* é complicado de ser avaliado, uma vez que ela pode mudar o tempo todo. Segundo os autores (1998), uma estratégia de *coping* que alivia imediatamente o estresse pode não mais aliviar as dificuldades posteriores. Entretanto, segundo Lazarus e Folkman (1991), os processos de *coping* variam de acordo com o desenvolvimento da pessoa. Para Antoniuzzi *et al.* (1998), o que está em questão não é somente o envelhecimento por envelhecer, mas sim, toda a dinâmica da vida que é levada em consideração, como também o significado dos eventos estressantes nos diversos momentos vividos pelos indivíduos. Devido a essas variabilidades situacionais, os pesquisadores defendem a ideia de que o *coping* seja analisado longitudinalmente.

Já existem várias pesquisas sobre *coping* na literatura brasileira, a exemplo de Tamayo e Tróccoli (2002) que realizaram, especificamente, uma pesquisa sobre a influência da exaustão emocional e o *coping* no contexto ocupacional. Os autores analisaram a exaustão emocional e suas relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. A amostra foi constituída de 369 participantes de ambos os sexos, ocupando diferentes cargos (pesquisadores, escriturários, técnicos e supervisores). Os instrumentos utilizados foram: Escala de Exaustão emocional; Escala de Suporte Organizacional Percebido e Escala de *Coping* Ocupacional. A escala de Latack (1986), utilizada na pesquisa foi traduzida e validada no Brasil, com o objetivo de investigar a relação do suporte organizacional e do *coping* no trabalho com a exaustão emocional. Nos resultados, verificaram uma predominância de variáveis de suporte organizacional na correlação da exaustão emocional com variável de *coping*. A dimensão sobrecarga foi a única que apresentou correlações

positivas e significativas com a exaustão psicológica (0,47) e percepção de desgaste (0,51).

Pinheiro, Tróccoli e Tamayo (2003) realizaram um estudo com o objetivo de traduzir e adaptar, para a língua portuguesa, uma escala de *coping* ocupacional utilizando o modelo Latack (1986). Os autores desejavam pesquisar as características psicométricas a partir da análise fatorial e por suas relações com medidas de suporte social, sobrecarga de trabalho e exaustão emocional. Participaram deste estudo 397 trabalhadores no ambiente de escritório durante o expediente. Os resultados apontaram evidências positivas e confiabilidade para a escala de *coping* ocupacional traduzida para o português.

Já na pesquisa realizada por Mendonça e Costa Neto (2008), que teve como objetivo analisar a natureza motivacional das estratégias de *coping* utilizadas por trabalhadores em situação de estresse, os pesquisadores (2008) recorreram a três instrumentos de medida (Inventário de Valores de Schwartz; Medida de *Coping* no Ambiente Ocupacional e Escala de Estresse Ocupacional). Os resultados mostraram a origem motivacional relacionada às estratégias de enfrentamento do estresse, demonstrando haver uma influência mediana do *coping* sobre a relação entre valores e estresse.

No entanto, o conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre o *burnout* e o *coping* tem demonstrado que quando não são utilizadas estratégias de enfrentamento psicológico adaptativas, o professor padece com a exaustão emocional intensa, a despersonalização e, em alguns casos, o cinismo. Contudo, quando o professor é acometido pelas três dimensões do *burnout*, caracteriza-se a síndrome.

O *burnout* advém, justamente, dos gastos de energia excessivos para lidar com situações estressantes no ambiente de trabalho. Fatores como sobrecarga de trabalho, relações profissionais, relações entre os colegas de trabalho, ambiente hostil e competitivo, falta de influência nas decisões institucionais, falta de suporte organizacional, pressão no trabalho e impossibilidade de progressão na carreira, são apenas alguns dos fatores que vêm afetando o bem-estar físico e psicológico dos professores, deixando-os suscetíveis ao desenvolvimento da Síndrome de *burnout*, quando estes não utilizam estratégias de enfrentamento adaptativas.

CAPÍTULO III - ARTIGO I

Estudo de *burnout*, personalidade resistente e depressão em professoras de programas *stricto sensu*

Resumo

O *burnout* em docentes tem sido um tema de interesse de diversos pesquisadores que buscam compreender questões da saúde do trabalhador. Dessa forma, este estudo pretende identificar, descrever e analisar quais fatores podem levar algumas professoras a constituir o *burnout*, assim como, as estratégias de *coping* por elas mais usadas. A pesquisa foi realizada com 33 professoras universitárias de uma Instituição de Ensino Superior que estão atuando nos programas *stricto sensu* da região metropolitana de Goiânia. Para realizar a pesquisa foram utilizadas duas escalas (CBB e CPR) e o Inventário de Depressão de Beck. Os resultados indicaram que as participantes não estão em processo de *burnout*, nem de depressão. Conclui-se que as estratégias de enfrentamentos adaptativas, assim como as características de personalidade proativas, têm sido protetoras para a Síndrome de *burnout*.

Palavras-chave: *burnout*, estresse, saúde ocupacional e docência e estratégia de enfrentamento.

Article I

The Burnout study, resilient personality and depression in teachers from the stricto sensu programs

Abstract

The burnout in teachers has been a theme of interest of several researchers seeking to understand the issues of all workers health. Thereby, this study is intended to identify, describe and analyze factors that can lead some individuals of the female gender to constitute the burnout, and the most used strategies of coping by them. The research was performed on 33 university teachers of an Institution of Higher Education, that are acting in the *stricto sensu* programs from the metropolitan region of Goiânia. To perform the research, two scales were used (CBB e CPR) and the Beck Depression Inventory. The results indicated that the participants were not in the process of *burnout*, nor depression. Concluded that the adaptive strategies of coping, as well as the proactive personality characteristics have been protectors to the *burnout* Syndrome.

Keywords: *burnout*, stress, occupational health, teaching and coping strategy.

Artículo I

Estudio de *burnout*, la depresión en los maestros de personalidad resistente en los programas *stricto sensu*

Resumen

Burnout en los docentes ha sido un tema de interés para muchos investigadores que tratan de entender los problemas de salud de los trabajadores. Por lo tanto, este estudio pretende identificar, describir y analizar los procedimientos que podrían causar que algunas mujeres a ser el *burnout* y las estrategias de *coping* utilizadas por ellas. La encuesta se realizó en 33 profesores universitarios de una institución de educación superior, que están actuando en programas *stricto sensu* en la región metropolitana de Goiânia. Para realizar el estudio se utilizaron dos escalas (CBB y CPR) y el *Inventario de Depresión de Beck*. Los resultados indicaron que los participantes no están en el proceso de *burnout* o depresión. Llegamos a la conclusión de que las estrategias adaptativas de afrontamiento y las características de personalidad han sido proactivas de protección para el síndrome de *burnout*.

Palabras clave: *burnout*, el estrés, la salud y la enseñanza. y estrategia de afrontamiento

Introdução

Breve histórico da docência

O trabalho na sociedade contemporânea emerge como uma trama estrutural que privilegia as leis do mercado e que, também, se vê refletir no âmbito educacional, sendo o ensino uma atividade, também, avaliada a partir de parâmetro de produtividade e de eficiência empresarial (Carlotto & Palazzo, 2006). Nesse universo contemporâneo habita um profissional, o professor, cuja missão é a de transmitir o conhecimento. Entretanto alguns docentes, no decorrer de sua história, vêm sofrendo com as inúmeras transformações na educação, especialmente, com o advento da modernização tecnológica.

Historicamente, o ensino superior no Brasil foi criado para atender as necessidades da corte Europeia e da elite local. Sua origem vem da educação dos jesuítas, e o modelo de universidade adotado no Brasil foi o Europeu (Queiroz & Queiroz, 2004). Assim, surgiu, no século XVI, a educação como uma necessidade da igreja de convocar colaboradores leigos para instruir o povo para a leitura das sagradas escrituras, bem como para atender as necessidades do desenvolvimento econômico do país. Carlotto (2002) enfatiza que a carreira docente nasceu como uma profissão de fé e fidelidade, para atender aos princípios da instituição e a doação sacerdotal ao aluno - conhecida socialmente, no passado, como profissão sacerdotal e vocacionada. Dessa forma, a figura do professor foi entendida, por muitos, como uma profissão de responsabilidade maior, existindo, assim, uma cobrança maior em relação a si mesmo e ao ambiente de trabalho.

Para Gazzotti e Codo (1999), o trabalho de educador tem tudo para ser um trabalho interessante. Mesmo tendo que cumprir um programa pré-estabelecido e as regras previamente determinada pelo projeto político pedagógico de uma determinada instituição, é o professor que define ritmos e sequência das atividades a serem realizadas. Ao mesmo tempo, a docência é uma atividade que envolve investimento afetivo por parte do docente, na relação estabelecida com o produto do seu trabalho - o aluno - e nas relações estabelecidas com os pares, o coordenador, a direção e outros. Neste sentido, para que o trabalho seja efetivo deve envolver tanto os conteúdos ministrados quanto o investimento afetivo, tornando-se um trabalho dos mais delicados em termos psicológicos (Gazzotti & Codo, 1999).

Contudo, nos anos 1990, a instituição universitária foi marcada por um processo de expansão do ensino superior privado e pela regulamentação da Lei de Diretrizes e Base (LDB), e as Instituições de Ensino Superior foram divididas em: Universitária e não Universitárias - Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores (Morosini, 2000).

Assim, segundo Morosini (2000), se o docente atua em um grupo de pesquisa, em uma universidade, provavelmente sua visão terá um forte condicionante de investigação, sofrendo com pressões voltadas para a produção e publicação em revistas nacionais e internacionais. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, sua atuação docente terá uma forte condicionante para o ensino, com poucas e raras exceções para a atividade de pesquisa. Entretanto, a pressão sofrida pelo docente dependerá em grande parte do tipo de instituição que ele está inserido e da política que a instituição desenvolve que, no conjunto, produzirá um reflexo na vida do docente universitário (Morosini, 2000).

A história da educação, ao longo dos anos, apresenta mudanças significativas no mundo acadêmico, especialmente com o advento da globalização, da tecnologia, da pressão econômica crescente e da inserção da mulher cada vez mais presente e atuante no mercado de trabalho. Tais fatores têm acarretado uma crescente demanda de trabalho e levaram as instituições de ensino superior a adotar novos modelos de gestão.

Segundo Carlotto (2002), muitas das mudanças que ocorreram, especialmente na metade do século XX, influenciaram o papel do professor e estão ligadas a três fatores fundamentais: a) a evolução dos agentes tradicionais (família, ambiente cotidiano, grupos sociais organizados e instituições educacionais); b) o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, com respeito à transmissão de conhecimento que viu-se modificada pelas avanços tecnológico surgindo novas formas de comunicação; c) o conflito que se instaura nas instituições quando se pretende definir qual é a função do professor, quais valores o mesmo deve transmitir e quais devem ser questionados.

Tais transformações na vida laboral têm sido estabelecidas para atender as necessidades de um mercado de trabalho em constante expansão e os desafios de uma educação com padrões internacionais, assim como a busca constante por um ensino de excelência a partir da organização de unidade de produção por categoria de conhecimento (Carlotto, 2010). A autora ressalta que estes fatos demandaram a formação de uma nova estrutura organizacional e de uma nova dimensão pedagógica e, como consequência, uma ampliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a reorganização administrativa acadêmica das universidades privadas foi vinculada a um modelo de universidade corporativa e empreendedora.

Nesse sentido, o papel do professor tem se modificado na tentativa de atender as expectativas e a necessidade da sociedade atual. Para Benevides-Pereira (2010), o professor, além de atender ao objetivo principal do seu trabalho, que é aprendizagem do aluno, também tem que conciliar as atividades de pesquisa e extensão, respondendo dessa forma, às demandas de produção científica, atualizações, orientação dos alunos e atividades administrativas (participação em reuniões pedagógicas e em coordenações, preenchimento de relatórios das atividades, entre outros), bem como atender as normas e as regras técnicas internas (Instituição) e externas (CNPq e CAPES). Para Esteve (1999, citado por Carlotto, 2010), as transformações ocorridas supõem um desafio pessoal, para os professores, que está relacionado ao avanço contínuo do saber. Não se trata somente da necessidade de atualização contínua, mas, sim, da renúncia a conteúdos e de um saber que vinha sendo do domínio do professor durante anos (Carlotto, 2010).

Dessa forma, acredita-se que a nova organização do trabalho docente contemporâneo, por um lado, pode conduzir uma situação de enriquecimento e satisfação, mas por outro lado, possui característica que o expõem a fatores estressantes, principalmente quando a convivência entre trabalho e família se torna incompatível. (Codo & Vasques-Menezes, 1999). Estes e outros estressores, se persistirem, podem levar o docente a problemas de saúde e à Síndrome de *burnout*.

Segundo Benevides-Pereira (2010), *burnout* é um jargão popular inglês que se refere àquilo que parou de funcionar por total falta de energia, ou seja, aquele professor que chegou ao seu limite e, por falta de energia, não tem mais condições de desempenhar física e mentalmente suas atividades de ensino, pesquisa ou extensão.

De acordo com Codo e Vasques-Menezes (1999), a Síndrome de *burnout* é uma expressão que nomeia aquilo que deixou de funcionar por esgotamento de energia. É algo como "perder o fogo", "perder a energia", ou, numa tradução mais direta, é quando o docente perde o sentido da sua relação com o trabalho, que passa a não ter importância, e qualquer esforço que faça lhe parece inútil.

Historicamente, segundo Benevides-Pereira (2010) e Carlotto (2010), apenas na década de 1970, os países da Europa e América do Norte e, posteriormente, o Brasil, começaram a colocar em evidência o *burnout* a partir dos artigos de Freudenberg e, posteriormente, de Maslach, Leiter e Jackson. Maslach e Leiter (1999) e Maslach e Jackson (1981), responsáveis por popularizar modelos teóricos sobre o *burnout*, numa

concepção Sócio-Psicológica (variável sócio ambiental como coadjuvante ao desenvolvimento do *burnout*), construíram instrumentos capazes de registrar e compreender esse sentimento crônico de desânimo, de apatia e de despersonalização.

No início das pesquisas, o *burnout* tratava-se de uma Síndrome que afetava, principalmente, os trabalhadores encarregados de cuidar. Ou seja, trabalhadores que tinham contato direto com o usuário do seu serviço - médicos, assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros, professores, entre outros. Entretanto, nos estudos posteriores de Maslach e Leiter (1999), foi observado que a Síndrome de *burnout* também está ligada a outros tipos de profissões tais como bombeiros, agentes penitenciários, bancários, agentes administrativos etc. O *burnout* é um tipo de estresse crônico ocupacional que acomete profissionais que trabalham em qualquer área, desde que tenham uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional com outras pessoas.

Assim, Maslach e Jackson (1981) afirmam que a Síndrome de *burnout* é considerada um fenômeno psicossocial que atinge aspectos individuais associados às condições e relações de trabalho de forma que propicie a manifestação dos fatores multidimensionais tais como: a exaustão emocional, a despersonalização e a reduzida realização profissional.

A exaustão emocional se refere à sensação de esgotamento tanto físico como mental, ou seja, quando o professor ou a pessoa não dispõe de mais energia para absolutamente nada, e a pessoa sente que chegou ao seu limite de possibilidades (Maslach & Jackson, 1981; Codo & Vasques-Menezes, 1999).

A despersonalização representa o elemento do contexto interpessoal do *burnout*. Trata-se de respostas duras e negativas, e o distanciamento excessivo de vários aspectos profissionais do trabalho; a pessoa passa a tratar clientes, colegas e a organização como objetos, denotando atitude de cinismo, ironia e indiferença. Não significa que a pessoa deixou de ter personalidade, mas que esta sofre ou vem sofrendo alterações, levando o professor a um contato frio com o aluno, a instituição etc. (Maslach & Jackson, 1981; Codo & Vasques-Menezes, 1999).

E, por fim, a terceira dimensão é a baixa realização profissional e se caracteriza por uma tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa, sentindo-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional. Nessa fase, o professor evidencia o sentimento de insatisfação com a atividade acadêmica, desmotivado e

fracassado profissionalmente. Por vezes, o profissional docente pretende abandonar o emprego e a carreira (Maslach & Jackson, 1981; Codo & Vasques-Menezes, 1999).

Neste sentido, fica claro que a síndrome é composta de vários elementos que vão surgindo e impactando a vida do professor de forma silenciosa e gradativa, podendo demorar mais de uma década. Por vezes, quando o docente percebe a doença, ou ela é diagnosticada, vários aspectos da sua vida profissional já foram afetados. Assim, a Síndrome de *burnout*, é uma doença constituída nos ambientes ocupacionais nocivos, e quando instalada pode ser prejudicial à saúde do professor, favorecendo manifestações de sintomas psíquicos, físico e defensivos.

No entanto, é importante observar que existe uma diferença entre o construto *burnout* e outros construtos psicológicos, tais como o estresse e a insatisfação no trabalho. De acordo com Carlotto (2010), o *burnout* vai além do estresse. Há uma semelhança em relação à insatisfação com o trabalho, contudo, segundo Gil-Monte (2002), ambos os conceitos têm em comum a vivência psicológica interna negativa. No entanto, Benevides-Pereira (2010) e Maslach e Leiter (1999) enfatizam que, o *burnout*, ocorre o sentimento de exaustão emocional e a atitude de cinismo, o que não acontece quando existe somente a insatisfação com o trabalho.

Segundo Batista, Coutinho, Carlotto e Augusto (2010) e Gil-Monte *et al.* (2011), o trabalho do professor tem sido considerado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma profissão de alto risco, uma vez que é a segunda categoria profissional a mais portar doença de cunho ocupacional.

Para Benevides-Pereira (2010), os professores, por serem pessoas perfeccionistas, comprometidas e envolvidas com o trabalho, estão mais propícios a desenvolver o *burnout* quando sentem-se desapontados e não recompensados por seus esforços. A Educação, segundo Maslach e Jackson (1981) e Carlotto (2010) pode ser associada à síndrome, uma vez que o docente cria um alto nível de expectativa profissional que não pode ser totalmente preenchido.

Segundo Carlotto e Câmara (2007), o *burnout* em professores universitário não é um problema individual, mas envolve, principalmente, aspectos organizacionais. Contudo, a falta de equilíbrio entre esses dois aspectos é o seu ponto-chave. Entretanto, Benevides-Pereira (2010) complementa que para prevenção ou intervenção nos processos relativos à Síndrome de *burnout*, a informação deve ser a primeira ação a ser adotada. Devem-se conhecer os agentes deflagradores, os mediadores, assim como os sintomas, geralmente, presentes na síndrome.

Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2011), ao investigar uma amostra de 714 professores brasileiros de oito escolas em Porto Alegre, tiveram como objetivo identificar a prevalência de *burnout* em professores. Para tanto, os autores utilizaram o *Inventory, Education Professionals*, versão (SBI-Ed). Identificou-se que 12% da amostra tem predisposição para o *burnout*, no entanto, 5,6% da mesma já está com *burnout*. Os autores advertem que estes resultados podem estar relacionados aos aspectos culturais e organizacionais, e que merecem atenção devido ao alto percentual obtido, recomendam que o diagnóstico merece ser associado a uma entrevista clínica.

A investigação realizada por Carlotto (2010), com 280 professores de uma universidade privada, teve como objetivo verificar o nível de *burnout* do grupo de professores. Para tanto, utilizaram o *Maslach Burnout Inventory* - MBI e o Questionário de Satisfação no Trabalho. Os resultados indicaram um aumento do índice na dimensão de exaustão emocional. Considerando que a exaustão emocional é a primeira dimensão a surgir do *burnout*, a autora sugere a existência de um processo de *burnout* em curso.

As pesquisas têm ratificado que a Síndrome de *burnout* decorre de inúmeros fatores, desde aspectos organizacionais até os ambientais e pessoais. As características individuais costumam atuar como moderadores, ou não, das reações de trabalho e dos fatores ambientais, uma vez que as reações adversas do indivíduo podem potencializar ou até mesmo provocar o processo de *burnout*.

Assim, este estudo teve como objetivo primário descrever e analisar a manifestação da Síndrome de *burnout* em professoras de programas *stricto sensu*. Como objetivos secundários, apresentam-se: 1) descrever o perfil sócio demográfico das participantes (idade, religião, estado civil, escolaridade, tempo de trabalho e carga horária); 2) avaliar indicadores de *burnout* em professoras de pós-graduação *stricto sensu*; 3) avaliar indicadores de personalidade resistente ao *burnout* em professoras de pós-graduação *stricto sensu*; 4) avaliar indicadores de depressão em professoras de pós-graduação *stricto sensu*; 5) correlacionar fatores sociodemográfico entre si (idade, escolaridade, tempo de profissão, tempo na instituição, carga horária); 6) correlacionar indicadores de *burnout*, personalidade resistente e depressão de professoras de pós-graduação *stricto sensu*.

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi composta por 33 professoras que exercem a atividade de ensino universitário *stricto sensu*, em uma instituição privada filantrópica, localizada na cidade de Goiânia GO. A pesquisa abrangeu 54% da totalidade das professoras da instituição que compõem o quadro do mestrado e do doutorado nas áreas: Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Letras; Engenharia; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde.

No mês de outubro de 2011, foi solicitado à Instituição de Ensino Superior os dados relacionados à quantidade de professores com titulação mínima de mestre, bem como tempo de casa, idade, sexo, lotação e carga horária na graduação e pós-graduação. Do referido relatório, constatou-se que o total geral de professores da instituição era de 1.112, sendo 569 mulheres. Destas 61 eram docentes do programa *stricto sensu*, dentre as quais 55 atendiam aos critérios de inclusão.

Para o cálculo amostral, foi usada a fórmula da amostra aleatória simples $n = N \cdot n_0 / N + n_0$ (Barbetta, 2002), chegando-se ao número de 48 participantes. Destas, 33 tiveram condições e disponibilidade pessoal para participar da pesquisa. As demais professoras justificaram o impedimento pela falta de tempo e pela correria típica da profissão docente e dos compromissos pessoais.

A Universidade é particular de natureza comunitária e filantropia. O quadro de professores é regido pelo Estatuto da Universidade e pelo Regulamento da Carreira Docente, sendo o regime de trabalho de tempo integral, parcial e horista.

Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão foram: assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1); ter no mínimo 2 anos de experiência docente na *stricto sensu* e, ter idade entre 37 anos (mínima observada nos registros da instituição) e 69 anos (máxima observada nos registros da instituição).

Já o critério de exclusão foi estar em licença de trabalho na ocasião da coleta de dados.

Instrumentos

Na pesquisa foram utilizados duas escala de autoria de Moreno-Jiménez (2005), quais sejam, o Questionário Breve de *Burnout* (CBB) e o Questionário de Personalidade Resistente ao *Burnout* (CPR-B) e o *Beck Depression Inventory* – BDI (Beck *et al.*, 1979).

Escala CBB (Anexo 3) – O Questionário Breve de *Burnout*, é dividido em duas partes. A primeira contém, inicialmente, 18 questões de identificação do participante, abordando aspectos pessoais, familiares, atividades exercidas e de formação profissional. Na segunda parte, o questionário aborda o assunto de *burnout* por meio de 21 questões dispostas em forma de escala Likert de 5 pontos, conforme o exemplo:

| | | | | |
|---|-----------|---------------|----------------|----------------------|
| Ex.: 1. Geralmente, estou farto (cheio) do meu trabalho. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em alguma ocasião | Raramente | Algumas vezes | Frequentemente | Na maioria das vezes |

Segundo Moreno-Jimenez (2005), o processo de *burnout* é compreendido, na escala CBB, por meio de 3 subescalas (fatores de *burnout*, síndrome de *burnout* e consequência de *burnout*). O autor (2005) utiliza, para efeito de evolução global e de diagnóstico, os seguintes critérios: Fatores de *Burnout* (Baixo: 9-20; Médio: 21-28; Alto: 29-45); Síndrome de *Burnout* (Baixo: 9-20; Médio: 21-26; Alto: 27-45); Consequência de *Burnout* (Baixo: 3-7; Médio: 8-9; Alto: 10-15). Na dimensão consequência de *burnout*, o profissional está afetado pela consequência quando alcança uma pontuação igual ou superior a 10 pontos. Utilizando-se o modelo mediacional, pode-se considerar que o contexto organizacional é precursor de *burnout* quando a pontuação média populacional é igual ou superior a 29 pontos em fatores *burnout*. Segundo Moreno-Jimenez (2005), pode se considerar que uma pessoa está com *burnout* quando a pontuação na dimensão *burnout* se encontra igual ou superior a 27 pontos.

Escala CPR (Anexo 4) – O Questionário de Personalidade Resistente ao *Burnout* (Moreno-Jiménez, 2005), constitui-se de um instrumento com 21 questões que permitirá a participante expressar o seu nível de concordância com as questões propostas, em uma escala de 1 a 4 pontos (referindo-se a situação segundo as quais ele pode ir desde discordar totalmente = 1 ponto, até concordar totalmente = 4 pontos). As respostas devem ser anotadas nos quadros correspondentes. O objetivo desta escala é verificar

qual é o grau de resistência ao desenvolvimento do *burnout*. A pontuação é verificada por escores, de acordo com indicadores de Implicação, Controle e Desafio.

Ex.: Expresse seu nível de acordo ou desacordo com as afirmativas abaixo, segundo as seguintes expressões:

| 1. Descordo Totalmente | 2. Descordo | 3. Concordo | 4. Concordo Totalmente |
|--|-------------|-------------|------------------------|
| 1. Me envolvo seriamente no que faço, pois é a melhor maneira de alcançar meus objetivos. | | | |
| 2. Ainda que implique maior esforço, opto pelos trabalhos que proporcionam uma experiência nova. | | | |
| 3. Faço tudo o que posso para garantir o controle dos resultados do meu trabalho | | | |

Para a correção do CPR, a pontuação também é contada por escores em que são quantificados para Implicação (I), Controle (C) e Desafio (D). Segundo Moreno-Jimenez (2005), quando a pontuação nas três dimensões citadas é baixo, a vulnerabilidade da personalidade é alta, e quando a pontuação é alta, a vulnerabilidade para o *burnout* é baixa. Os escores são: Implicação (Baixo: 8-18; Médio: 19-21; Alto: >22), Controle (Baixo: 9-20; Médio: 21-23; Alto: >23) e Desafio (Baixo: 7-18; Médio: 19-21; Alto: >22).

Beck Depression Inventory – BDI (Anexo 5): é uma escala de autorrelato de 21 itens, cada um com quatro alternativas, subentendendo graus crescentes de gravidade da depressão, com escores de 0 a 3 (Williams, Barlow & Agras, 1972). Os itens do BDI se referem a: 1) Tristeza; 2) Pessimismo; 3) Sentimento de fracasso; 4) Insatisfação; 5) Culpa; 6) Punição; 7) Autoaversão; 8) Autoacusações; 9) Ideias suicidas; 10) Choro; 11) Irritabilidade; 12) Retraimento social, 13) Indecisão; 14) Mudança na autoimagem; 15) Dificuldade de trabalhar; 16) Insônia; 17) Fragilidade; 18) Perda de apetite; 19) Perda de peso; 20) Preocupação somática; e, 21) Perda da libido.

O BDI foi originalmente criado por Beck, Ward, Menedelson, Mock e Erbaugh, em 1961, e revisado por Beck, Rush, Shaw e Emery (1979/1982). O Inventário de Depressão é uma escala de autorelato; seu escore total é o resultado da soma dos escores individuais. O escore total permite a classificação de níveis de intensidade de depressão sendo que o escore mais alto possível é 63 e o escore de 18 a 19 daria uma estimativa de possível depressão.

Procedimento

Para o desenvolvimento deste estudo, foram adotados os procedimentos éticos e a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP-SGC/PUC Goiás; sob o

CAAE 0121.0.168.000-11), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, tendo sido aprovado em 07/12/2011.

Após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP, a pesquisadora entrou em contato com a Instituição de Ensino por meio dos Coordenadores nos Programas *stricto sensu*, com um requerimento para trabalho em campo (Anexo 6), solicitando a permissão para o contato com seus profissionais, a fim de participarem da pesquisa.

O primeiro contato com as possíveis participantes da pesquisa se deu por meio de uma carta convite (Anexo 7) encaminhada por e-mail, delineando a investigação e convidando as professoras da *stricto sensu* a participar da pesquisa. Com aquelas que aceitaram participar da pesquisa, o agendamento foi realizado de acordo com a disponibilidade de agenda de cada participante. Antes da entrevista, estabeleceu-se um diálogo sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, solicitou-se que assinassem o TCLE em duas vias, sendo que uma cópia ficou com a entrevistada e a outra com a pesquisadora.

A coleta de dados ocorreu individualmente, no período de março a junho de 2012, com duração média de 1h. Com 99% das participantes foi possível no mesmo encontro aplicar as escalas CBB e CPR-B e o BDI.

Após a coleta de dados, a pesquisadora se disponibilizou para, caso houvesse alguma adversidade entre os participantes, associada ao processo de coleta de dados, realizar intervenção focal de apoio, orientação e encaminhamento. Contudo, não houve demanda.

Análise dos dados

As escalas foram analisadas de acordo com o protocolo específico de cada uma delas, e os resultados comparados às variáveis sociodemográficas (idade, relações pessoais, dependentes, grau de instrução, profissão e religião) e profissionais (cargo, situação, profissional, tempo de experiência, tempo de serviço no local, turno, horas de trabalho, tempo de interação com o beneficiário e realização de trabalho em casa). Os dados foram lançados no banco de dados e submetidos à análise estatística no *software* SPSS (versão 18).

Resultados

Os resultados são apresentados em três eixos: o primeiro refere-se ao levantamento dos dados sociodemográficos e da situação de trabalho das participantes; o segundo, à correção e à correlação das escalas (CBB e CPR-B); e por último, à correção da escala BDI (*Beck Depression Inventory*).

Quanto às características sociodemográficas das participantes, a totalidade delas é do sexo feminino. A maior parte das profissionais entrevistadas (42%) encontra-se na faixa etária entre 45 e 56 anos, 36% estão com mais de 57 anos e 22% estão com idade entre 30 e 44 anos; 72,70% do grupo têm companheiro habitual afetivo e 27,30% sem companheiro habitual afetivo; 87,9% possui de um a três filhos e 12,1% não têm filhos. Quanto à religião, 67% das professoras declararam ter religião, 12% não têm religião, 12% não frequentam qualquer igreja e 9% declaram que acreditam em uma entidade espiritual superior.

Quanto à situação de trabalho 100% das professoras tem contrato fixo com a instituição. A maior parte das professoras (94%) possui titulação de doutorado e 6% pós-doutorado. O tempo médio de atuação docente no ensino é de 25 anos, onde 45% têm entre 5 a 20 anos de atividade profissional e 55% de 21 a 51 anos de trabalho. Do grupo estudado, 58% estão na instituição há mais de cinco anos, enquanto que 42% estão há mais de 18 anos na instituição na atividade de docência. Mais da metade do grupo trabalha em três turnos, correspondendo a um total de 58%, e em dois turnos soma 42,%. A maioria das professoras (85%) leva trabalho para casa sempre e 15% às vezes leva trabalho para casa; 48,5% das professoras permanecem mais de 75% do tempo diário de atividade em interação com os beneficiários do seu trabalho, 48,5% tem cerca de 50% de interação, e 3% tem menos de 30% de interação como os beneficiários do seu trabalho.

A Tabela 5 apresenta os resultados da análise descritiva dos dados do CBB. Nela é contemplado o número da amostra, as pontuações mínima, média, máxima e o desvio padrão.

Tabela 5 - Análise descritiva das dimensões do CBB - Processo de *Burnout* de professoras de programas *stricto sensu* (N=33)

| | N | Mínima | Máxima | Média | Desvio Padrão |
|--------------------------------|----|--------|--------|-------|---------------|
| Fatores de <i>burnout</i> | 33 | 1,22 | 3,0 | 2,0 | 0,42080 |
| Síndrome de <i>burnout</i> | 33 | 1,33 | 3,0 | 2,5 | 0,43739 |
| Consequência de <i>burnout</i> | 33 | 1,00 | 3,5 | 2,5 | 0,66635 |

Na Tabela 5, tem-se os resultados da análise descritiva das dimensões do Questionário Breve de *Burnout*. De acordo como as médias alcançadas no CBB e os critérios diagnósticos, com relação ao processo de *burnout*, os índices estão todos baixos, podendo ser considerados dentro da normalidade. Ou seja, nenhuma das professoras entrevistadas está em condições de risco nos Fatores de *burnout*, na Síndrome de *burnout* e na Consequência de *burnout*.

A Tabela 6 apresentam-se os resultados específicos dos Fatores organizacionais que auxiliam na análise de possível desenvolvimento da Síndrome.

Tabela 6 - Resultados da subescalas CBB - Fatores organizacionais (trabalho) de professoras de programas *stricto sensu* (N=33)

| | N | Mínima | Máxima | Media | Desvio Padrão |
|-------------|----|--------|--------|-------|---------------|
| Tarefa | 33 | 3,0 | 9,0 | 5,5 | 0,42080 |
| Organização | 33 | 3,0 | 10,0 | 6,5 | 0,43739 |
| Tédio | 33 | 3,0 | 11,0 | 7,0 | 0,66635 |

O valor médio encontrado na Tabela 6, com relação a Tarefa (atividade desempenhada) foi de 5,5% e Organização (metodologia de trabalho) foi de 6,5%, o que significa um escore baixo e podendo ser considerado dentro da normalidade. Na subescala de Tédio (política organizacional) obteve-se um escore de 7%, que significa um escore médio.

Na Tabela 7, apresentam-se os resultados específicos da Síndrome de *burnout* nas dimensões do Cansaço emocional, Despersonalização e Falta de realização pessoal, esses dados auxiliam na análise de possível desenvolvimento da Síndrome de *burnout*.

Tabela 7 - Resultados da subescalas CBB - Síndrome de *burnout* de professoras de programas *stricto sensu* (N=33)

| | N | Mínima | Máxima | Media | Desvio Padrão |
|------------------------------|----|--------|--------|-------|---------------|
| Cansaço emocional | 33 | 1,00 | 3,50 | 2,5 | 0,64272 |
| Despersonalização | 33 | 1,5 | 4,00 | 3,0 | 0,65085 |
| Faltar de realização pessoal | 33 | 1,0 | 3,00 | 2,0 | 0,57953 |

Os resultados encontrados na Tabela 7 apresentam escores baixo no Cansaço emocional (2,5%), Despersonalização (3,%) e Falta de realização pessoal (2,%), o que significa que os resultados podem ser considerados dentro da normalidade para o grupo.

Na Tabela 8 encontram-se os resultados do Questionário de Personalidade Resistente ao *Burnout* – CPR. O CPR está relacionado à avaliação da personalidade das

professoras. Os itens Implicação, Controle e Desafio podem confirmam se a personalidade é resistente a Síndrome de *burnout*.

Tabela 8 – Resultado do Questionário de Personalidade Resistente ao *Burnout* de professoras de programas *stricto sensu* (N=33)

| | N | Mínima | Máxima | Media | Desvio Padrão |
|----------------|----|--------|--------|-------|---------------|
| Implicação – I | 33 | 17 | 27 | 23 | 2,74724 |
| Controle – C | 33 | 17 | 28 | 22 | 3,27178 |
| Desafio – D | 33 | 13 | 26 | 20 | 3,04512 |

Especificamente, o item Implicação aponta para um alto escore (23%), o que significa que as profissionais apresentam habilidade para enfrentar as situações de estresse com manejo e desenvoltura necessários para cada tipo de situação estressante.

O resultado encontrado na variável Controle foi de 22% e o Desafio foi de 20%. No que se refere ao Controle, o grupo apresenta escores médios, o que implica dizer que há uma perda de habilidade para intervir frente aos problemas, embora esse impacto não seja muito expressivo.

Em se tratando da variável Desafio (Tabela 8), as professoras tiveram escores também médios (20%). Esse resultado demonstra que as docentes nem sempre conseguem perceber o ambiente de trabalho como um cenário propício para aumentar as suas próprias oportunidades.

Os resultados da Tabela 9 medem a intensidade da depressão nas professoras da *stricto sensu*.

Tabela 9 – Resultado do *Beck Depression Inventory* (BDI) das professoras de programas *stricto sensu* (N=33)

| | N | Mínima | Máxima | Media | Desvio Padrão |
|--------------------|----|--------|--------|--------|---------------|
| BDI | 33 | 0,00 | 17,00 | 8,1818 | 4,08851 |
| Valid N (listwise) | 33 | | | | |

O escore total encontrado na análise dos dados na Tabela 9 permite a classificação de níveis de intensidade de depressão, sendo que o escore mais alto possível é 63 e o escore de 18 a 19 daria uma estimativa de possível depressão. Contudo, os resultados apresentado nesse grupo de professoras foram baixos (8,18%), ou seja, o grupo está dentro dos parâmetros da normalidade.

A Tabela 10 apresenta a correlação das variáveis sociodemográficas entre si (idade, estado civil, filho, escolaridade, tempo de experiência, tempo na instituição,

turno de trabalho, carga horária de trabalho, tempo de interação como o aluno, trabalho para casa e religião), com a escala CBB (Fatores de *burnout*, Síndrome de *burnout* e Consequência de *burnout*).

Tabela 10 – Correlação sociodemográfico entre si e com o CBB das professoras de programas *stricto sensu* (N=33)

| Correlations | ID | EC | FI | ES | TEP | ATI | TT | CHT | TIA | TC | RE | FB | SB | CB |
|--------------------------------------|----|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Idade – ID | 1 | 0,208 | 0,307 | -0,114 | ,851** | ,780** | 0,122 | -0,002 | -,421* | -0,166 | 0,072 | -,355* | -0,334 | -0,325 |
| Estado Civil – EC | | 1 | -0,099 | -0,156 | 0,089 | 0,178 | -0,025 | -0,173 | -0,111 | -0,069 | -0,049 | 0,086 | 0,132 | -0,019 |
| Filhos FI | | | 1 | 0,185 | 0,32 | 0,304 | -0,036 | -0,084 | -,450** | -0,279 | 0,026 | 0,158 | -0,045 | 0,039 |
| Escolaridade – ES | | | | 1 | -0,017 | 0,062 | -0,039 | -0,344 | -0,021 | -0,107 | 0,217 | 0,021 | -,356* | -0,244 |
| Tempo Experiência Profissional – TEP | | | | | 1 | ,876** | 0,241 | 0,118 | -,490** | -0,076 | 0,202 | -,363* | -,426* | -0,28 |
| Anos de Trabalho na Instituição – TI | | | | | | 1 | 0,104 | 0,085 | -,453** | -0,044 | 0,21 | -0,329 | -,383* | -0,316 |
| Turno de Trabalho – TT | | | | | | | 1 | ,453** | -0,261 | -0,15 | 0,055 | 0,095 | 0,081 | 0,172 |
| Carga Horária de Trabalho – CHT | | | | | | | | 1 | -0,044 | 0,134 | 0,047 | -0,07 | 0,073 | -0,116 |
| Tempo Interação Aluno – TIA | | | | | | | | | 1 | 0,194 | -0,241 | 0,27 | 0,269 | 0,053 |
| Trabalho para Casa – TC | | | | | | | | | | 1 | 0,236 | 0,08 | 0,028 | -0,127 |
| Religião – R | | | | | | | | | | | 1 | 0,019 | -0,16 | 0,026 |
| Fator Burnout - FB | | | | | | | | | | | | 1 | ,686** | ,602** |
| Síndrome Burnout - SB | | | | | | | | | | | | | 1 | ,607** |
| Consequência Burnout - CB | | | | | | | | | | | | | | 1 |

Nota: * Correlação significativa ao nível de 5% ($p < 0.05$) - ** Correlação significativa ao nível de 1% ($p < 0.01$) IP = Idade das Participantes; TE = Tempo Experiência; ATI = Anos de Trabalho na Instituição; TT = Turno de Trabalho; CHT = Carga Horas de Trabalho; TIA = Tempo Interação Aluno; TC = Trabalho para Casa, FB = Fatores *Burnout*; SB = Síndrome de *Burnout*; CB = Consequência de *Burnout*.

No que se refere ao estado civil, escolaridade, carga horária de trabalho e trabalho para casa não se obteve nenhuma correlação significativa. As correlações significativas e positivas foram: idade, tempo de experiência profissional, anos de trabalho na instituição e turno de trabalho. O fator idade correlacionou positivamente com tempo de experiência profissional e anos de trabalho na instituição. Isso significa que quanto mais aumenta o fator idade, tempo de experiência profissional e anos de trabalho na instituição, menos existe a possibilidade da pessoa desenvolver o *burnout*.

No entanto, o tempo de experiência profissional, anos de trabalho na instituição e idade correlacionaram negativos com o tempo de interação com o aluno. Isso significa que quanto mais aumenta o fator idade, tempo de experiência profissional e anos de trabalho na instituição, menos tempo de interação do docente com o aluno. Esse fato ocorre porque as professoras nessa fase da vida estão mais envolvidas com atividade de pesquisa, orientação de alunos tanto na atividade de pesquisa, quanto no mestrado e no doutorado. Assim como algumas das professoras também estão em cargo de gestão na Instituição.

A correlação com o turno de trabalho foi positiva e moderada com relação à carga horária de trabalho e positiva e baixa com a escolaridade. Isso significa dizer que

à medida que aumenta o número de turmas, a carga horária também aumenta. Quanto à escolaridade, à medida que ela aumenta, também aumenta a carga horária de trabalho.

Na Tabela 10, também, foram correlacionados os dados sociodemográficos com as dimensões do CBB (Fator de *burnout*, Síndrome de *burnout* e Consequência de *burnout*). A correlação dos dados sociodemográficos com o CBB com relação ao tempo de interação com o aluno e trabalho para casa, turno de trabalho, carga horária de trabalho e turno de trabalho não foram significativas.

Ainda na Tabela 10, a correlação significativa e positiva foi idade, tempo de experiência profissional, anos de trabalho na instituição e escolaridade com o Fator *burnout* e a Síndrome de *burnout*. Isso significa dizer que à medida que aumenta a variável idade, tempo de experiência profissional e anos de trabalho na instituição, menos chance de entrar no processo de *burnout*.

A Tabela 11 apresenta a correlação entre o CBB, o CPR e o BDI.

Tabela 11 - Correlação entre CBB, CPR e BDI de professoras de programa *stricto sensu* (N=33)

| | CBB | | | CPR | | | BDI |
|----------------------------------|-----|--------|--------|-------|--------|--------|-----------|
| | FB | SB | CB | I | C | D | Depressão |
| Fatores <i>Burnout</i> - FB | 1 | ,686** | ,602** | -0,08 | -0,15 | 0,18 | 0,395* |
| Síndrome <i>Burnout</i> – SB | | 1 | ,607** | -0,05 | -0,01 | 0,26 | 0,253 |
| Consequência <i>Burnout</i> – CB | | | 1 | 0,164 | -0 | 0,34 | 0,419* |
| Implicação– I | | | | 1 | ,712** | ,472** | -0,069 |
| Controle– C | | | | | 1 | 0,31 | -0,249 |
| Desafio - D | | | | | | 1 | -0,004 |
| BDI | | | | | | | 1 |

Nota: * Correlação significativa ao nível de 5% ($p < 0.05$) - ** Correlação significativa ao nível de 1% ($p < 0.01$)

FB = Fatores *Burnout*; SB = Síndrome de *Burnout*; CB = Consequência de *Burnout*; I = Implicação; C = Controle; D = Desafio.

A correlação dos dados da Tabela 11 tem o objetivo de analisar o grau de influência entre os instrumentos CBB e CPR e o BDI com a Síndrome de *burnout*. Na correlação do CPR entre suas variáveis (Implicação, Controle e Desafio), a variável Implicação demonstra uma correlação positiva moderada com o Desafio e uma correlação positiva alta com Controle. Isso quer dizer que à medida que aumente a variável Implicação aumenta, também, as variáveis Controle e Desafio. Ou seja, essa correlação confirma que as professoras têm uma na personalidade resistente ao *burnout*, contudo há de se considerar que os instrumentos utilizados foram desenvolvidos dentro de uma perspectiva individualista que deve ser contextualizado nas relações organizacionais estabelecida na organização de trabalho.

A correlação do CBB (Fator *burnout*, Síndrome de *burnout* e Consequência de *burnout*) com o BDI foi moderada e significativa, o que significativa dizer que à medida que aumenta as variáveis para o *burnout*, aumenta a depressão. Neste estudo, os instrumentos correlacionaram de forma positiva entre eles, confirmando a existência de eficácia nos resultados encontrados entre as participantes, ou seja, esse dado ratificando o resultado negativo da depressão e do *burnout*.

Discussão

O estudo da Síndrome de *burnout* com docente é sedutor e ao mesmo tempo complexo e desafiador devido à multiplicidade de fatores que podem alterar o funcionamento e a produção desse profissional. Assim sendo, aspectos contextuais e institucionais como salário, políticas institucionais, condições de trabalho que envolve as questões física, pedagógicas podem potencializar ou não o processo de *burnout*. Considerando todo contexto institucional e as exigências do mundo contemporâneo a discussão foi desenvolvida a partir dos resultados encontrados.

De acordo com as médias alcançadas no CBB (Tabela 5), os resultados indicam que nenhuma das participantes da pesquisa está em *burnout*, e que os índices estão todos baixos. Quando considerado o contexto organizacional como precursor do *burnout*, as médias do grupo confirmam o resultado negativo para a síndrome.

Os resultados negativos para a Síndrome de *burnout* podem ter sido influenciados, também, pelas características profissionais das participantes da pesquisa, uma vez que 55% do grupo têm, em média, de 21 anos de trabalho. Ao realizar a correlação do CBB com os dados sócios demográficos (Tabela 10), os dados negativos para a Síndrome de *burnout* foram confirmados. Uma vez que o fator idade correlacionou positivamente com tempo de experiência profissional (0,851**) e o tempo na instituição (0,780**), e negativo com os fatores de *burnout* (- 0,355*), os resultados indicam que a variável tempo de experiência profissional e tempo de trabalho na instituição, com a idade não implicam com a síndrome. Ou seja, há uma possibilidade menor de *burnout*, nas professoras.

Outros fatores que podem ter influenciado o resultado negativo para o *burnout* devem-se às características sociodemográficas das participantes da pesquisa, uma vez que 78% têm acima 45 anos de idade, 82,2% possuem de um a dois filhos e 66% têm companheiro afetivo habitual. Possivelmente, tais características sociodemográficas e a

condição de consolidação profissional, assim como o uso de estratégias de enfrentamento mais adaptativas (focadas no problema, tais como o confronto, o autocontrole e o suporte social), favorecem para aumentar a percepção de controle e desenvolver dispositivos mais eficientes para lidar com os estressores laborais. Estudo realizado por Maslach e Leiter (1999), Carlotto e Câmara (2007), Carlotto (2011) e Maslach e Jackson (1985), verificaram que profissionais jovens, no início de carreira, solteiras, separadas, viúvas e sem filhos podem apresentar mais escores positivos para o *burnout*.

Quanto a variável idade, Carlotto (2002) ratificam que professores com menos de 40 anos apresentam maior risco de incidência para o *burnout*, provavelmente devido às expectativas irrealistas em relação à profissão, à inevitável dificuldade do ensino, acrescida das pressões e os valores sociais do mundo contemporâneo e o sentimento de frustração podem desencadear uma série de questionamentos com relação à profissão e ao desejo de manter o investimento na mesma. Maslach e Jackson (1981) ratificam que pessoas mais jovens precisam aprender a lidar com as demandas de trabalho e, por essa razão, pode apresentar maior frequência da Síndrome de *burnout*.

Com relação à experiência profissional, foi identificado que 82% das professoras têm acima de 15 anos de profissão, esse dado vai ao encontro do estudo realizado por Friedman (1991, citado por Carlotto, 2002), onde a variável tempo de profissão tem demonstrado que quanto mais anos de experiência profissional do professor, menores eram os níveis de *burnout*. No que tange à variável experiência profissional, houve correlação positiva com a idade (0,851**), ou seja, há uma tendência de diminuição nos níveis de *burnout* à medida que a idade e a experiência profissional aumentam. Codo e Vasques-Menezes (1999) salientam que há um crescimento gradativo do *burnout* na função do professor, atingindo um valor máximo entre 10 e 15 anos de profissão e decrescendo posteriormente. Neste sentido, pode-se afirmar que os anos de experiência profissional também têm sido fator protetor contra o *burnout*.

Na Tabela 10, pode ser observado que a variável idade (-,421*), tempo de experiência profissional (-,490*) e o anos de trabalho na instituição (-,453*) tiveram correlação negativa moderada com a variável tempo de interação com o aluno. Esse dado expõe que quanto mais idade, tempo de experiência profissional e dedicação na institucional, menor a interação do docente com o aluno. Talvez, um dos prováveis motivos seja a distribuição de carga horária (graduação, pós-graduação e pesquisa), considerando que professores em pós-graduação dedicam parte do seu horário para a

atividade de pesquisa e de orientação e, conseqüentemente, reduzem a atividade em sala de aula. A pesquisa de Carlotto e Câmara (2007), também confirma esses dados. Ou seja, quando analisaram a variável hora de pesquisa, o resultado foi positivo com relação ao distanciamento para com as pessoas/clientes, indicando que quanto mais tempo dedicado à atividade de pesquisa, maior o sentimento de distanciamento do aluno.

No que se refere às variáveis, turno de trabalho, carga horária de trabalho e trabalho para casa (Tabela 10), não houve diferença significativa para nenhuma das três dimensões do *burnout* (Fator de *burnout*, Síndrome de *burnout* e Conseqüência de *burnout*). Entretanto, quando correlacionado o Fator de *burnout* com a variável idade (-,355*), escolaridade (-,356) e o tempo de experiência profissional (-,363*), ambos apresentaram uma correlação negativa baixa para os Fatores de *burnout*, ou seja, quanto mais idade, escolaridade e tempo de experiência profissional implica resultado negativo para o *burnout*. Estes resultados sugerem que, provavelmente, as professoras que estão na *stricto sensu* tenham mais experiência, e com isso conseguem administrar melhor as demandas do cargo e do trabalho, além de atender um número reduzido de alunos em comparação com os professores da graduação, em função da carga horária destinada a atividade de pesquisa, orientação e função administrativa. Contudo, ratifica-se que tanto a idade e a experiência profissional quanto os anos de estudos têm sido fator de proteção ao *burnout* para as professoras que estão atuantes.

A Tabela 6 demonstra os resultados do CBB nos fatores organizacionais. Os escores na variável Tarefa (5,5) e Organização (6,5) foram baixos, o que significa dizer que estão dentro da normalidade. Já o escore na variável Tédio foi médio (7,0), sendo essa uma variável de vulnerabilidade importante para o *burnout*. Considerando o resultado médio na variável Tédio, foi realizada uma correlação entre o CBB, CPR e BDI (Tabela 11). No que se refere à correlação do CPR com o CBB e o BDI não apresentou correlação significativa nem com a escala nem com o teste de depressão. Já no que se refere ao CBB e BDI existe uma correlação positiva e significativa de confiabilidade entre os instrumentos, ou seja, à medida que aumenta o escore positivo para a Síndrome de *burnout* (,686**) e, para as Conseqüência de *burnout* (,602**), aumenta-se, também, o escore positivo para a depressão (,395*).

O resultado da correlação da dimensão de *burnout* com o teste de depressão demonstrou uma correlação positiva e significativa entre os instrumentos, comprovando uma confiabilidade na correlação dos dados. Contudo, é importante evidenciar que

burnout e depressão tratam-se de conceitos distintos. Segundo Benevides-Pereira (2010), na avaliação clínica, a pessoa com depressão tende a uma maior submissão à letargia e à prevalência aos sentimentos de culpa e derrota, enquanto nas pessoas com *burnout* os sentimentos são de desapontamento e tristeza. O que ambas (*burnout* e depressão) têm em comum é a disforia e o desânimo. Entretanto, vale ressaltar que a correlação positiva foi entre os instrumentos o que comprova uma maior confiabilidade neles.

Os resultados do CBB (Tabela 7) na variável Organizacional (Tarefa, Organização e Tédio) foi positivo e moderado, indicando que, quanto mais aumenta a variável Fator organizacional (insatisfação com as políticas da pós-graduação e as condições de trabalho na organização) mais há a possibilidade do indivíduo entrar no processo de *burnout*.

As possíveis causas do resultado médio na subescala Fatores organizacionais, na variável Tédio, podem estar relacionadas às condições de trabalho insatisfatórias, à expectativa negativa em relação às políticas institucionais (plano de carreira, reconhecimento do trabalho realizado, promoção, carga horária insuficiente para as atividades) e à sobrecarga de trabalho. Ressaltando o fato de que a sobrecarga de trabalho está relacionada com leituras para orientação e preparação de aula, correção de trabalho, participação em comissões, consultoria *ad-hoc*, pressão institucional por publicação e pesquisa, rendimento e melhoria na formação do aluno, aprendizagem de novos recursos tecnológicos, e ainda submissão a normas e regras técnicas da própria instituição e as governamentais (CNPq e CAPES).

Contudo, autores como Garcia e Benevides-Periera (2003), Carlotto (2010) e Moreno-Jimenez *et al.* (2009) têm salientado que a atividade docente aliada ao pouco tempo para a execução do trabalho, às políticas institucionais e a um ambiente hostil, competitivo e individualista, podem ser alguns dos fatores estressores; quando persistentes contribuem para o processo de *burnout* em docentes universitários.

De acordo como a Tabela 8, foram avaliados escores nos itens Implicação (23), Controle (22) e Desafio (20). No item Implicação o resultado foi alto, considerando fator protetor, já os de Controle e Desafio mantiveram-se na média. Mesmo assim, as participantes da pesquisa demonstraram que o nível de personalidade resistente ao *burnout* ainda é satisfatório.

Neste sentido, foi realizada uma correlação do CPR entre suas variáveis (Implicação, Controle e Desafio), para verificar as características de personalidade do

grupo (Tabela 11). No que se refere à variável Implicação, o resultado foi positivo alto em relação ao Controle (0,712) e positivo/moderado para o Desafio (0,472). Isso implica dizer que à medida que aumenta a variável Implicação aumentam também as variáveis Controle e Desafio. Ou seja, essa correlação confirma que as professoras têm uma personalidade resistente ao *burnout*. Segundo Benevides-Pereira (2010), o compromisso está relacionado com o envolvimento em tudo o que faz, o controle seria o sentimento de que possuem domínio da situação e o desafio acentua que, mesmo diante de condições adversas, estas são encaradas com oportunidade de aquisição de novas perspectivas pessoais, revelando disposição a mudança.

Carlotto (2002) saliente que à medida que entendemos melhor este fenômeno psicossocial com um processo, identificando suas etapas, seus estressores e seus modelos explicativos é possível traçar ações preventivas. Assim, Maslach e Leiter (1999) e Benevides Pereira (2010) salientam que identificar os sinais precoces de desenvolvimento do *burnout* é imprescindível para intervenção e prevenção.

No entanto vale ressaltar que, as professoras de pós-graduação, mesmo desempenhando inúmeras atividades como: orientação, supervisão, coordenação de projeto de pesquisa, pesquisa em andamento, aula na graduação e na pós-graduação, processos de avaliação entre outras atividades, podem ser caracterizadas com um grupo ativo, pró-social e que se permitem novas experiências e tem se permitido assumir novos desafios. No entanto, estes mesmos estressores em algum momento podem ser percebidos como nocivo embora desafiador. Contudo, os escores do Questionário de Personalidade Resistente ao *Burnout* (CPR) confirmam que as professoras da *stricto sensu*, por possuírem estratégias de enfrentamento adaptativas, dispõem de manejo e desenvoltura necessária para cada tipo de situação estressante.

De forma geral, os resultados encontrados não devem ser generalizados aos professores de outras instituições que atuam na *stricto sensu*, dadas as particularidades da instituição estudada. Entretanto, os dados podem ser generalizados para essa instituição, uma vez que a amostra foi composta por 54% das professoras que compõem o quadro da pós-graduação. A investigação sugere novos estudos, uma vez que a literatura brasileira, em termo de pesquisa com professores universitários, ainda é incipiente, sobretudo com profissionais do sexo feminino.

Conclusão

O percurso seguido neste estudo demonstra a complexidade que caracteriza o processo da Síndrome de *burnout*, uma vez que ela é um fenômeno psicossocial que atinge vários aspectos da vida do professor e do ambiente de ensino. A complexidade da Síndrome de *burnout*, diferentemente do estresse e da depressão, está relacionada com o contexto laboral, uma vez que ele pode ser o agente decisivo no processo da síndrome. Por essa razão, os professores que são acometidos pela síndrome, geralmente não entendem o que está se passando com eles, comumente sofrendo com falta de energia e um sentimento de culpa por não conseguir enfrentar as atividades como no início da carreira.

Tomados em conjunto, os resultados do estudo demonstraram que a relação entre o *burnout* e a depressão não foram significativas. No que se refere ao *burnout* e à personalidade, as análises estatísticas dos dados demonstraram que as professoras têm características de personalidade resistente. Nota-se, ainda, que as professoras apresentam habilidade para enfrentar as situações de estresse com manejo e desenvoltura de acordo com cada demanda ou situação. Contudo, há de se considerar que os escores da variável Desafio foram médios, o que implica expor que as docentes nem sempre conseguem perceber o ambiente de trabalho como um cenário para aumentar a suas próprias oportunidades.

Neste sentido, as informações dos agentes estressores podem ser basilares para a prevenção ou o tratamento. O dar a conhecer dos agentes deflagradores ou os possíveis estressores podem ser fator protetor ao *burnout*. Assim, esse estudo trouxe contribuições importantes para entender a realidade das participantes e para fomentar ações de prevenção do *burnout* e à depressão no contexto de trabalho.

CAPÍTULO IV –ARTIGO II

Síndrome de *burnout* e estratégias de enfrentamento psicológico de professoras de programas *stricto sensu*

Resumo

O *burnout* e as estratégias de enfrentamento psicológico de professores têm sido temas de interesse de diversos pesquisadores que buscam compreender as questões da saúde do trabalhador. Dessa forma, neste estudo pretende-se investigar quais fatores podem levar professoras de programas *stricto sensu* a constituir o *burnout*, e quais são as estratégias de *coping* por elas mais usadas, a partir da análise temática de seus discursos. A pesquisa foi realizada com 31 professoras que estão atuando nos programas *stricto sensu* de uma Instituição de Ensino Superior da região metropolitana de Goiânia. Para realizar a pesquisa, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada registrada em áudio, composta por seis grupos temáticos e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os resultados apontaram para a construção de sete eixos temáticos: valores, estressores, estratégias de enfrentamento psicológico, realização no trabalho, motivação para o trabalho, sexo e estado psicológico. Conclui-se que as participantes não estavam em processo de *burnout* e utilizaram, predominantemente, estratégias de enfrentamento orientadas para a resolução de problemas.

Palavras-chave: *burnout*, docência universitária e estratégia de enfrentamento psicológico.

Article II

Burnout syndrome and the psychological coping strategies from teachers of the Stricto Sensu Programs.

Abstract

The *Burnout* and psychological coping strategies from teachers has been the themes of interest of several researchers seeking to understand the issues of all workers health. Thereby, it is intended in this study to investigate which factors can lead the teachers from the *stricto sensu* programs to constitute the *burnout*, and which are the most used strategies of coping by them, starting by the thematic analyses from their speeches. The research was done with 31 teachers who belong to the *stricto sensu* programs, of an Institution of Higher Education, located in the metropolitan region of Goiânia. To perform the research, a semi-structured interview registered in audio was used, composed by six thematic groups and the Term of Free and Informed Consent. The results pointed to the construction of seven thematic EIXOS: values, stressors, psychological coping strategies, fulfillment at work, motivation towards work, genre and psychological state. Concluded that the participants were not in process of *burnout* and predominantly having used the coping strategies that were oriented to solving the problems.

Keywords: *burnout*, university teaching, psychological coping strategy.

Artículo II

Burnout y estrategias de afrontamiento psicológico en los docentes del programas stricto sensu

Resumen

Burnout y estrategias psicológicas de supervivencia de los profesores han sido temas de interés para muchos investigadores que tratan de entender los problemas de salud de los trabajadores. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo investigar qué factores pueden llevar al profesor del programas *stricto sensu* que el *burnout*, y cuáles son las estrategias de *coping* utilizadas por ellos más a partir del análisis temático de sus discursos. La encuesta se llevó a cabo con 31 profesores que están trabajando en programas *stricto sensu*, de una institución de educación superior, el área metropolitana de Goiânia. Para realizar el estudio, se utilizó una entrevista semi-estructurada grabada en audio, compuesto por seis grupos temáticos y Término de Consentimiento. Los resultados apuntan a la construcción de siete áreas temáticas, a saber: los valores, los factores de estrés, afrontamiento psicológico, eficacia profesional, motivación para el trabajo, el sexo y el estado psicológico. Llegamos a la conclusión de que los participantes no estaban en el proceso de *burnout* y se utiliza principalmente orientados a las estrategias de afrontamiento para resolver problemas. Palabras clave: *burnout*, la enseñanza universitaria y la estrategia de afrontamiento psicológico

Introdução

A atividade docente tem-se apresentado como uma das funções de maior grau de desgaste físico e emocional tanto no Brasil como na Europa e na América do Norte, uma vez que a mundialização das informações, as constantes inovações e as transformações tecnológicas, assim como as novas técnicas de trabalho acadêmico, têm provocado a necessidade permanente de atualização. Este cenário tem feito parte integrante da rotina da educação, portanto, da vida do professor, forçando a novas adaptações ao trabalho acadêmico contemporâneo. Mazon, Carlotto e Câmara (2008) salientam que a atividade docente contemporânea tem se caracterizado pela sobrecarga de trabalho. Em consequência, alguns professores têm apresentado um quadro bastante problemático no que se refere às questões de saúde e às condições de trabalho que, quando não dispendo de estratégias de enfrentamento adaptativas, podem potencializar o surgimento da Síndrome de *burnout*.

A Síndrome de *burnout* pode ser considerada uma doença do mundo contemporâneo, uma vez que ela só foi evidenciada no meio científico na década de 1970, com os artigos de Freudenberg, Maslach, Jackson e Leiter. Segundo Benevides-Pereira (2010), “de 1975 a 1980, de 5 artigos passaram a 200 trabalhos publicados sobre o *burnout*, e destes 200 do início dos anos 80, foram para 300 em média ao final desta mesma década” (p. 22). Desde então, esses trabalhos vem crescendo em proporções expressivas.

O *burnout*, segundo Benevides-Pereira (2010), tem ganhado várias denominações, tais como: Estresse laboral (para evidenciar que não se trata de uma síndrome específica, mas sim um tipo de estresse relacionado ao contexto de trabalho), Estresse laboral assistencial (no intuito de definir o tipo de trabalho implicado; acrescenta-se o caráter de ajuda), Estresse ocupacional (termo empregado para salientar que o transtorno está relacionado com o tipo de atividade), Síndrome de esgotamento profissional (refere-se ao *burnout*, entretanto Maslach e Leiter, 1999, advertem que o esgotamento é apenas um dos fatores da síndrome).

A Síndrome de *burnout* é considerada na literatura específica da área como um fenômeno psicossocial que atinge aspectos individuais associados às condições e relações de trabalho de forma que propicie a manifestação de fatores multidimensionais adversos. Segundo Tamayo (2008), o *burnout*, por ser uma abordagem mais organizacional e menos clínica, o seu construto é constituído por três dimensões:

exaustão emocional (alterado para exaustão), despersonalização (transformado em cinismo) e redução da realização pessoal (passando a ser denominado de ineficácia).

A Exaustão emocional/Exaustão se refere à sensação de esgotamento, tanto físico como mental, ou seja, caracteriza-se quando o professor ou a pessoa não dispõe de energia para absolutamente mais nada. A pessoa sente que chegou ao seu limite de possibilidades (Maslach & Jackson, 1981; Codo & Vasques-Menezes, 1999; Tamayo, 2008; Benevides-Pereira, 2010).

A Despersonalização/Cinismo representa o elemento do contexto interpessoal do *burnout*. Trata-se de respostas duras e negativas, e o distanciamento excessivo de vários aspectos profissionais do trabalho. A pessoa passa a tratar os clientes, os colegas e a organização como objetos, apresentando atitude de cinismo, de ironia e de indiferença. Sem perder sua personalidade, esta passa por sofrimento ou alterações, levando-a a um contato frio com outras pessoas, com a instituição etc. (Maslach & Jackson, 1981; Codo & Vasques-Menezes, 1999; Tamayo, 2008; Benevides-Pereira, 2010).

A terceira dimensão é a baixa Realização profissional/Ineficácia, que se caracteriza por uma tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa, sentindo-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional. Nessa fase, por exemplo, o professor evidencia o sentimento de insatisfação com a atividade acadêmica, de desmotivação e de fracasso profissional. Por vezes, o profissional docente pretende abandonar o emprego e a carreira à qual tem se dedicado (Maslach & Jackson, 1981; Codo & Vasques-Menezes, 1999; Tamayo, 2008; Benevides-Pereira, 2010).

A exaustão emocional é considerada, pela literatura, como a primeira etapa e o fator central do *burnout* (Tamayo & Tróccoli, 2002; Maslach & Leiter, 1999; Maslach & Jackson, 1981; Maslach, 2001). Para Tamayo e Tróccoli (2002), a exaustão, tanto por sua natureza afetiva quanto pelas características que compartilha com outros estados de fadiga crônica, pode se apresentar a diferentes tipos de categorias profissionais que lidam com condições de trabalho estressantes (professor, delegado, médico, agente penitenciária etc.). Segundo Maslach e Leiter (1999), a exaustão emocional é, primordialmente, uma resposta à sobrecarga de trabalho, aos contatos interpessoais, ao papel conflituoso e aos altos níveis de expectativas do indivíduo com relação a si próprio e à organização da qual ele faz parte.

No Brasil, o *burnout* foi reconhecida pelo Decreto n. 3048/99, de 6 de maio de 1999, como uma doença relacionada ao trabalho, sendo descrita no item “XII - Sensação de Estar Acabado (“Síndrome de Burn-Out”, “Síndrome do Esgotamento Profissional”).

Os sintomas do *burnout* são de natureza psíquica, física, comportamental e defensiva. Segundo Benevides-Pereira (2010), os sintomas psíquicos estão relacionados à falta de atenção, de concentração, de alterações de memória, de lentidão do pensamento, impaciência etc.; os físicos são fadiga constante e progressiva, distúrbio do sono, transtorno cardiovasculares etc.; os comportamentais são irritabilidade, incapacidade para relaxar, perda de iniciativa, dificuldade na aceitação de mudanças, suicídio etc. e, por fim, os defensivos são tendência ao isolamento, absenteísmo, ironia, cinismo, sentimento de onipotência e perda de interesse pelo trabalho ou pelo lazer.

Especificamente, o *burnout* em professores é um fenômeno complexo e multidimensional, resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho (Carlotto, 2002). Para a autora, o ambiente de trabalho acadêmico “não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas todos os contextos institucionais e todos os fatores envolvidos nesta relação, inclusive os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores socio-históricos” (p.25).

Estudos sobre a Síndrome de *burnout* vêm sendo realizados com professores, no Brasil, desde 1990, e têm comprovado que ela é uma doença progressiva e silenciosa, e muito tem influenciado negativamente a atividade docente, bem como nos processos pedagógicos. Assim, Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2011), avaliaram 714 professores de oito escolas, objetivando verificar a prevalência de *burnout* entre os mesmos. Para tanto, foi utilizado uma versão em português do Inventário de *burnout* para profissionais da educação (*Spanish Burnout Inventory, Education professionals version- SBI-ED*). Os resultados revelaram que 10,4% dos participantes apresentaram níveis de entusiasmo para o trabalho. Por outro lado, 36,7% dos mesmos indicaram níveis elevados de esgotamento psicológico.

Carlotto e Câmara (2007), em uma pesquisa com 563 professores, tiveram como objetivo explorar o *burnout* em instituição particular de ensino localizada na região metropolitana de Porto Alegre. O estudo foi realizado em oito escolas e em uma universidade. A maior parte do grupo pertence ao sexo feminino (64,4%), é casada (62%), possui filhos (58,1%) e encontra-se na faixa de idade de 30 a 50 anos (68,9%). A metodologia usada foi composta da exploração de cinco áreas referentes a dados demográficos, profissionais, características do cargo, satisfação laboral e Síndrome de *burnout*. Os resultados evidenciaram alto escore na variável exaustão emocional (30,1%), realização profissional (10,1%) e despersonalização (6,7%). O estudo

confirma, nas três dimensões, a manifestação de *burnout*, tal como proposto por Maslach e Jackson (1981).

No estudo de Zaffari *et al.* (2009), que teve como objetivo investigar as estratégias de *coping* em professores e sua relação com o sexo, 62 professores de escola pública (32 do sexo masculino e 30 do sexo feminino) foram abordados por meio do *Maslach Burnout Inventory* – MBI e da Escala de *Coping* no Trabalho - COPE. Os resultados obtidos evidenciam a diferença entre as estratégias de *coping* nas dimensões de *burnout* entre os homens e as mulheres. Nos homens, verificou-se um maior impacto de *coping* voltado para a regulação da emoção, principalmente na dimensão de despersonalização; já nas mulheres, foi evidenciado que há uma utilização de estratégias de aproximação voltadas para a resolução de problemas.

O termo *coping* foi traduzido para o português por estratégia de enfrentamento psicológico. No entanto, a definição mais usual é a de Lazarus e Folkman (1991), onde se compreende que trata-se de um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, constantemente alterável, de modo a atender as demandas internas ou externas específicas que são avaliadas como excedendo ou fragilizando os recursos pessoais que surgem no momento do estresse. Assim, Folkman e Moskowitz (2004) ratificam que o *coping* é uma resposta uma reação ao estresse que ocorreu ou está ameaçando a pessoa.

Segundo Lazarus e Folkman (1991), as estratégias de enfrentamento são uma perspectiva cognitivista e, se dividem em duas categorias funcionais: *coping* focalizado no problema e *coping* focalizado na emoção.

O *coping* focalizado na emoção é um esforço cognitivo para regular o estado emocional que está associado ao estresse ou a eventos estressores. Estes esforços têm por objetivo alterar o estado emocional da pessoa na tentativa de reduzir a sensação física desagradável do estado de estresse (Lazarus & Folkman, 1991). Para Tamayo e Tróccoli (2002), o *coping* focalizado na emoção tem como propósito manter a esperança e o otimismo. Essas estratégias incluem a esquiva, a culpabilidade, o escape, o distanciamento, a atenção seletiva, as comparações positivas e a extração de aspectos positivos de acontecimento negativos. Entretanto, Folkman e Moskowitz (2004) ratificam que estas estratégias de enfrentamento focada na emoção são utilizadas pelas pessoas quando percebem que os estressores não podem ser modificados e que é preciso permanecer interagindo com eles.

O *coping* focalizado no problema é um esforço para mudar a situação que deu origem ao estresse e tem como função alterar o problema existente na relação entre a

pessoa e o ambiente que está causando a tensão (Lazarus & Folkman, 1991). Neste sentido, o *coping* focalizado no problema inclui estratégia que afeta o ambiente de trabalho e o indivíduo. De acordo com Tamayo e Tróccoli (2002), as estratégias que afetam o ambiente de trabalho tentam modificar o estressor através de mudanças nas pressões externas, nos obstáculos, nos recursos, nos procedimentos etc. Segundo os autores, já as estratégias que afetam a pessoa envolvem mudança nas aspirações do indivíduo, busca por ambientes de participação alternativos, desenvolvimento de novas habilidades, novas categorias de aprendizagem e novos procedimentos e condutas.

Assim, pesquisadores como Carlotto (2002), Tamayo (2008), Maslach e Leiter (1999), Benevides-Pereira (2010) e Gil-Monte *et al.* (2011), sugerem que não necessariamente altos níveis de estresse levam o sujeito a desenvolver do *burnout*, uma vez que há professores que utilizam estratégias de enfrentamento adaptativas, obtendo sucesso diante de determinados estressores, enquanto que outros são mais vulneráveis a qualquer sinal de mudança ou de emergência, não dispondo de estratégias de enfrentamento adaptativas, estando, assim, mais predispostos ao desenvolvimento do *burnout*. Para Lazarus e Folkman (1991), o estresse acontece quando os recursos disponíveis estão abaixo das demandas, isto é, a pessoa avalia que aquilo que lhe é solicitado, seja no plano físico, seja no emocional ou social, está além de sua capacidade pessoal.

O uso de estratégia de *coping* focalizando o problema ou a emoção depende da situação estressante que a pessoa encontra-se envolvida (Lazarus & Folkman, 1991). Antoniazzi *et al.* (1998) argumentam que, em situação avaliada como modificáveis, o *coping* focalizado no problema tende a ser empregado, enquanto o *coping* focalizado na emoção tende a ser mais utilizado nas situações avaliadas como inalteráveis.

Neste sentido, os processos de avaliação cognitiva realizados por cada pessoa, segundo Mendonça e Costa Neto (2008), podem ser decisivos para a vida, e ele se distingue em três níveis que são desencadeados no processo de enfrentamento: a) avaliação primária, que seria o julgamento do resultado da interação com o contexto situacional que pode acarretar dano, recompensa ou ser irrelevante; b) avaliação secundária, que busca por alternativas que possam contornar o dano ou potencializar a recompensa; e, c) reavaliação, que é a modificação da percepção original.

Segundo Lazarus e Folkman (1991) e Mendonça e Costa Neto (2008), a reavaliação pode ser desencadeada por elementos internos e externos à pessoa, portanto, sendo reação também à intervenção psicológica. Todavia, para Mendonça e Costa Neto

(2008), no contexto organizacional, essa interação pode acontecer com um treinamento que tem como objetivo subsidiar a pessoa na escolha e na construção de estratégias saudáveis de enfrentamento para o estresse, sem desconsiderar a influência do contexto organizacional.

Segundo Antoniazzi *et al.* (1998), uma estratégia de *coping* não pode ser considerada intrinsecamente boa ou má, sendo assim, torna-se então necessário considerar a natureza do estressor, a disponibilidade do recursos de *coping* e o resultado do esforço de *coping*.

Antoniazzi *et al.* (1998) salientam que há de se considerar também a existência de uma terceira estratégia de *coping* focalizada nas relações interpessoais. Nesta estratégia, a pessoa busca apoio no círculo social para resolução da situação estressante. Segundo as autoras, há estudos com o objetivo de compreender melhor o papel da personalidade e dos fatores situacionais na escolha das estratégias de *coping*.

Carlotto e Câmara (2008a), com o objetivo de identificar diferenças na relação existente entre as estratégias de enfrentamento e as dimensões de *burnout*, abordaram 81 professores (45 de escolas públicas e 36 de escolas privadas), por meio do *Maslach Burnout Inventory* e do Inventário de Estratégias de *Coping*, de Lazarus e Folkman, versão adaptada para o Brasil. Os resultados da correlação entre *burnout* e *coping* evidenciaram, em professores de escolas privadas, que quanto maior a utilização de estratégias de enfrentamento de confronto, maior era a exaustão emocional (0,544**) e a despersonalização; quanto maior a utilização de aceitação de responsabilidade, menor a realização profissional (-0,358**). Entretanto, os resultados da escola pública indicaram que quanto maior a utilização da estratégia de afastamento, de fuga e de esquiva, maior era a exaustão emocional (0,391**). A despersonalização (0,305*) eleva-se na medida em que houve uma maior utilização da estratégia de afastamento. Com relação à realização profissional, as autoras (2008), salientaram que quanto maior o uso de afastamento, menor o sentimento de realização no trabalho (-0,301*). Contudo, a utilização de resolução de problemas adiciona ao professor o sentimento de que o trabalho é fonte de realização profissional (0,323), funcionando tal como um processo de compensação.

As pesquisas apontam para uma necessidade de continuidade de novos estudos, considerando que *burnout* é um fenômeno psicossocial decorrente de estressores laborais, e que as estratégias de enfrentamento utilizadas podem prevenir a síndrome (Mazon *et al.*, 2008). Assim, este estudo teve como objetivo principal a avaliação de

indicadores qualitativos de *burnout* de professoras de programas *stricto sensu*. São os objetivos secundários: 1) descrever o perfil sócio demográfico das participantes (idade, religião, estado civil, escolaridade, tempo de trabalho e carga horária); 2) avaliar as características dos valores apresentados pelas professoras de pós-graduação *stricto sensu* em relação à sua atividade profissional; 3) analisar os estressores que estão associados às atividades profissionais das professoras de pós-graduação *stricto sensu*; 4) descrever e compreender as estratégias de enfrentamento psicológico utilizadas pelas professoras de pós-graduação *stricto sensu*.

Método

Tipo de investigação

A presente pesquisa tem enfoque qualitativo, descritivo e exploratório. Para Straub (2005), o estudo descritivo na pesquisa qualitativa é o primeiro passo para o circuito da pesquisa, isto porque o pesquisador pode observar o comportamento de um determinado indivíduo ou de uma equipe. Para Deslauriers e Kerisit (2008), a pesquisa qualitativa tem sido, inúmeras vezes, utilizada para descrever uma situação social circunscrita (pesquisa descritiva) ou para explorar determinadas situações.

Deslauriers e Kerisit (2008), ainda, apontam que a pesquisa qualitativa de natureza exploratória possibilita familiarizar-se com as pessoas e as suas preocupações. Neste sentido, a pesquisa exploratória permite a conciliação de um diagnóstico da situação investigada, combinando a utilização do método com o levantamento de dados dos sujeitos envolvidos na pesquisa (experiências profissionais ou pessoais do sujeito investigado). A pesquisa exploratória permite mais precisão de detalhes, ela fornecerá informações contextuais que poderão servir de base para compreensão e formulação de um problema de pesquisa (Deslauriers & Kerisit, 2008).

Participantes

A amostra foi composta por 31 professoras que exercem a atividade de docência em ensino universitário *stricto sensu* (mestrado e doutorado), em uma instituição privada comunitária e filantrópica, localizada na cidade de Goiânia-GO. A pesquisa

abrangeu 51% da totalidade das professoras da instituição que compõem o quadro do mestrado e do doutorado.

No mês de outubro de 2011, foi solicitado à Instituição de Ensino Superior os dados relacionados à quantidade de professores com titulação mínima de mestre, bem como tempo de casa, idade, sexo, lotação e carga horária na graduação e pós-graduação. Do referido relatório, constatou-se que o total geral de professores era de 1.112, sendo 569 mulheres. Destas, 61 eram docentes do programa *stricto sensu*, dentre as quais 55 atendiam aos critérios de inclusão.

Para o cálculo amostral, foi usada a fórmula da amostra aleatória simples $n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$ (Barbetta, 2002), chegando-se ao número de 48 participantes. Destes, 31 tiveram condições de disponibilidade pessoal para participar da pesquisa.

Critérios de inclusão e exclusão

Inclusão: assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1); ter no mínimo 2 anos de experiência docente na *stricto sensu*; e ter idade entre 37 (mínima observada nos registros da instituição) e 69 anos (máxima observada nos registros da instituição). Exclusão: estar em licença de trabalho na ocasião da coleta de dados.

Instrumentos

Roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo 2) – composto por seis grupos temáticos: Aspectos do ambiente do trabalho; Saúde física, emocional e ocupacional; Relação estresse, trabalho e estratégia de enfrentamento; Síndrome de *burnout*; Referente à organização; e Relação de gênero. Tal roteiro foi desenvolvido com base na literatura, bem como na prática clínica da pesquisadora.

Procedimento

Para o desenvolvimento deste estudo, foram adotados os procedimentos éticos previstos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS, por meio da Resolução 196/96 do Ministério de Saúde (Brasil, 1996) e do Conselho Federal de Psicologia. Assim, após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, a pesquisadora entrou em contato com os Coordenadores dos Programas

stricto sensu, com uma solicitação para trabalho em campo (anexo 6), buscando a permissão para o contato com seus profissionais.

O primeiro contato com as possíveis participantes da pesquisa se deu por meio de uma carta convite (anexo 7) encaminhada por e-mail, delineando a investigação e convidando-as a participar da pesquisa. Com aquelas que aceitaram, o agendamento foi realizado de acordo com a disponibilidade de agenda de cada uma. Antes da entrevista, estabeleceu-se um diálogo sobre os itens dispostos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, solicitou-se que assinassem o TCLE em duas vias, sendo que uma cópia ficou com a entrevistada e a outra com a pesquisadora, bem como a autorização para a gravação e transcrição das entrevistas.

A coleta de dados ocorreu individualmente, no período de março a junho de 2012, com duração média de 50 minutos. Com 99% das participantes foi possível realizar a entrevista em um único encontro. Apenas um caso foi preciso de uma nova agenda. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente. Duas das entrevistas gravadas foram descartadas por apresentarem uma qualidade ruim do registro em áudio.

Após a entrevista, a pesquisadora se disponibilizou para, caso houvesse alguma adversidade entre os participantes, associada ao processo de coleta de dados, realizar intervenção focal de apoio, orientação e encaminhamento. Contudo, não houve demanda.

A análise dos dados foi realizada após a transcrição literal das entrevistas, e estas foram submetidas à técnica de análise temática de conteúdo, segundo Bardin (1977).

Resultados e Discussão

Os resultados serão apresentados a partir dos dados sociodemográficos e da análise de conteúdo nas seguintes categorias temáticas: 1) valores; 2) estressores; 3) estratégias de enfrentamento; 4) realização no trabalho; 5) motivação para o trabalho; 6) gênero; 7) estado psicológico.

Dentre as participantes (N=31), a maioria (42%) encontrava-se na faixa etária entre 45 e 56 anos, sendo que 36% estavam com mais de 57 anos e 22% com idade entre 30 e 44 anos; 66% do grupo tinha companheiro habitual e 34% sem companheiro habitual; 82,2% possuía de um a três filhos e 14,7% não tinha filhos. Quanto à questão

da religião, 67% das participantes declararam ter religião, 12% não tinham religião, 12% não frequentavam qualquer igreja e 9% declararam que acreditavam em uma entidade espiritual superior.

Os dados da situação de trabalho indicam que 100% tinham contrato fixo com a instituição. A maior parte das participantes (94%) possuíam titulação de doutorado e 6% de pós-doutorado. O tempo médio de atuação docente no ensino foi de 25 anos, onde 45% tinham entre 5 e 20 anos de atividade profissional e 55% de 21 a 51 anos de trabalho, em geral. Do grupo estudado, 58% estavam na instituição há mais de dois anos, enquanto que 42% estavam há mais de 18 anos na instituição na atividade de docência. A maioria do grupo trabalhava em três turnos, sendo que o terceiro turno, na maioria das vezes, é realizado em casa, correspondendo a um total de 55,9%, e em dois turnos somando 44,1%. A maioria das participantes (84,8%) leva trabalho para casa sempre e 15,2% leva às vezes; 48,5% permanecem mais de 75% do tempo diário de atividade em interação com os beneficiários do seu trabalho, 48,5% têm cerca de 50% de interação, e 3% têm menos de 30% do tempo em interação como os beneficiários do seu trabalho.

Em relação aos dados sociodemográficos, as pesquisas têm demonstrado que o fator idade é uma variável importante para o *burnout*, tal como atestam Gil-Monte *et al.* (2011), Maslach e Leiter (1999), Benevides-Pereira (2010), Moreno-Jimenez *et al.* (2009) e Carlotto (2011) que verificaram que pessoas casadas apresentam menos *burnout* que as solteiras, as separadas e as viúvas. Maslach e Jackson (1985) explicam que as pessoas casadas, geralmente, são mais maduras psicologicamente e possuem um estilo de vida mais estável. Adicionalmente, Maslach e Leiter (1999) interpretam que, quanto mais jovem, maior o sentimento de distanciamento das pessoas com as quais o professor tem que se relacionar em seu trabalho; jovens profissionais normalmente necessitam aprender a lidar com as demandas de trabalho, desenvolver habilidade e maturidade relacionais. Carlotto (2002) compreende que jovens professores possuem maior risco de desenvolver *burnout*, mediante suas grandes expectativas irrealistas em relação à profissão. Geralmente, professores iniciam suas carreiras bastante entusiasmados e com muita dedicação, imaginando que o trabalho lhes proporcionará grande satisfação pessoal (Mazon *et al.*, 2008). Contudo, segundo as autoras, as inevitáveis dificuldades do ensino em interação com vulnerabilidade e questões pessoais, acrescida das pressões e valores sociais, produzem sentimentos de frustração, desencadeando uma série de questionamentos com relação à profissão e ao desejo de

manter o investimento na mesma. Neste sentido, ilustra o relato de uma participante de 37 anos de idade:

“Quando eu vim para (...) por meio de concurso, eu achei que poderia ter mais possibilidade de crescimento, pois eu já vim para instituição com o título de doutora. Achei que se eu me dedicasse muito, muito, muito seria reconhecida, porém isso não aconteceu. O meu intuito aqui era de aumentar a minha carga horária e a capacidade para produzir mais. Mas isso aqui na instituição não é possível na condição que estou hoje, sou professora horista e só tenho 20 horas. Não me sinto incluída como uma professora pesquisadora neste modelo no qual eu me encontro, apesar de exercer essa função” (P11).

Contudo, os resultados dessa pesquisa sinalizam que o grupo de professoras da *stricto sensu* não está em processo de *burnout*. Um dos fatores prováveis do resultado negativo para a síndrome deve-se às características sócio-demográficas do grupo estudado, onde a maior parte das professoras entrevistadas (78%) tem idade superior a 45 anos; 66% estão com companheiro habitual; 82,2% possuem filhos; 82% atuam, como docente há mais de 13 anos; 78% estão na instituição há mais de dez anos. Segundo Carlotto (2011) e Moreno-Jimenes *et al.* (2009), os resultados positivos para a síndrome, normalmente, têm sido apontado com maior frequência em professores do ensino médio e fundamental, assim como em pessoas jovens.

Ainda quanto à variável idade, Maslach e Leiter (1999) e Carlotto (2002) ratificam que professores com menos de 40 anos apresentam maior risco de incidência, provavelmente devido às expectativas irrealistas em relação à profissão, à inevitável dificuldade do ensino acrescida das pressões e os valores sociais do mundo contemporâneo. Os sentimentos de frustração desencadeados provocam no professor uma série de questionamentos com relação à profissão e ao desejo de manter o investimento na mesma.

Na Tabela 12 encontram-se as categorias temáticas produzidas a partir dos relatos das participantes.

Tabela 12 – Descrição e frequência das categorias temáticas da análise de conteúdo.

| Categoria | Descrição da Categoria | F | % |
|---|--|-------|-----|
| 1. Valores | Referem-se às crenças, objetivos e metas desejadas que sintetizam resultados de vivências acumuladas e que expressam o que é bom para a participante. | 131 | 5 |
| 2. Estressores | Tratam-se de aspectos que exigem um grau de adaptação da participante acima de suas forças adaptativas, usualmente, levando-as à perda da homeostase. | 835 | 35 |
| 3. Estratégias de enfrentamento psicológico | Referem-se às formas de gerenciamento cognitivo, emocional ou comportamental das situações vivenciadas como estressoras. | 378 | 15 |
| 4. Realização no trabalho | Refere-se ao sentimento de conquista profissional ou à percepção que os objetivos profissionais e institucionais foram alcançados em totalidade ou parcialidade. | 161 | 6 |
| 5. Motivação para o trabalho | São qualificadores pessoal, institucional e financeiro que vão sendo atribuídos pela profissional e que podem produzir motivação para o trabalho. | 250 | 10 |
| 6. Gênero | Refere-se ao conjunto de fatores que informam sobre as diferenças sociais e profissionais baseadas na condição sexual e biológica, que são construídas no contexto sócio cultural. | 708 | 28 |
| 7. Estado psicológico | Condição psicológica atual que caracteriza a vivência subjetiva da pessoa. | 13 | 1 |
| Total | | 2.476 | 100 |

Dentro de cada categoria (Tabela 12) foram agrupadas as subcategorias temáticas que estão relacionadas ao: 1. Valor (1.1. Pessoal, 1.2. Organizacional; 1.3. Social); 2. Estressores (2.1. Sobrecarga de trabalho; 2.2. Decepção com as condições de trabalho\Instituição; 2.3. Precariedade das condições de trabalho. 2.4. Contexto universitário. 2.5. Sintoma do estresse (físico e psicológico). 2.6. Auto exigência); 3. Estratégia de enfrentamento psicológico (3.1. Enfrentamento centrado na resolução do problema; 3.2. Enfrentamento centrado na emoção; 3.3. Enfrentamento religioso); 4. Relações de trabalho (4.1. Profissional; 4.2. Institucional); 5. Motivação para o trabalho (5.1. Subsistência financeira; 5.2. Social- Institucional; 5.3. Pessoal); Gênero (6.1. Percepção de igualdade no tratamento das relações de trabalho; 6.2. Percepção de diferença no tratamento das relações de trabalho; 6.3. Participação da mulher na produção do conhecimento; 6.4. Participação da mulher na vida da comunidade em

geral; 6.5. Inserção da mulher no mercado de trabalho; 6.6. Empoderamento da mulher; 6.7. Conciliação entre responsabilidade doméstica e profissional; 6.8. Necessidade de auto superação profissional; 6.9. Perfil feminino; 6.10. Restrições estruturais e conjunturais no trabalho); 7. Estado psicológico.

Quanto aos dados qualitativos (Tabela 12), a categoria Estressor foi predominante (870 unidades de análise temática – UAT’s – ou seja, trechos da entrevista que abordam um determinado tema comum) o que corresponde a 35% do total do grupo os exemplos ilustram a questão da sobrecarga de trabalho:

“Eu fico estressada com o acúmulo de atividades e o excesso de trabalho e de atividade para fazer. Eu sinto a agenda apertada demais, eu tenho a sensação que não vou dar conta dos prazos, e aí fico estressada, cansada, isso congestionava um pouco” (P3).

A possibilidade de não cumprimento dos prazos, o acúmulo de atividades, o excesso de trabalho e a constante pressão no que se refere ao tempo tem causado certa ansiedade. Esses sintomas psíquicos como a fadiga constante é um dos mais referidos na literatura, e segundo Benevides-Pereira (2010) também pelas pessoas acometidas pelo *burnout*. Embora as professoras não estejam em processo de *burnout*, esse é um sinal de alerta para a síndrome. Gil-Monte *et al.* (2002), Carlotto e Câmara (2007) e Maslach (2001) assinalam a sobrecarga de trabalho como uma das variáveis mais predispostas ao *burnout*. Isso se dá tanto com relação à quantidade quanto à qualidade excessiva de demandas que ultrapassam a capacidade de desempenho. Contudo, segundo Maslach e Leiter (1999), vale ressaltar que do ponto de vista da instituição, a carga horária de trabalho significa produtividade. Do ponto de vista da pessoal, a carga de trabalho significa tempo de energia e dedicação. Segundo as autoras encontrar um ponto de equilíbrio entre esses dois pontos é um desafio fundamental para a manutenção e o equilibrada do trabalho, assim como para a qualidade de vida. Maslach e Leiter (1999) sinalizam que a exaustão emocional na mulher também pode esta ligada à dupla jornada de trabalho exercida por ela.

Outro ponto crítico que apareceu com frequência considerável no relato das participantes, está relacionado com a decepção em relação às condições de trabalho. Esse item teve 203 UAT’s, indicando falta de equilíbrio entre as exigências da profissão

e a gratificação recebida. O seguinte relato ilustra a insatisfação do grupo em relação às condições de trabalho:

“Eu continuo tendo a mesma titulação que tinha antes de concluir o doutorado, antes de fazer tudo que faço, antes de me matar do jeito que estou me matando. Então é isso que vai desgastando a falta de reconhecimento não é só minha, é de toda uma categoria, principalmente dos professores que atuam no mestrado e no doutorado, onde o trabalho não é reconhecido” (P7).

Para Carlloto (2002), Benevides-Pereira (2010) e Maslach e Leiter (1999), a falta de equilíbrio entre as exigências da profissão e as recompensas recebidas pelo docente tem sido um dos fatores desencadeantes para o *burnout*. Segundo Maslach e Leiter (1999), as pessoas esperam que seus trabalhos lhes tragam a recompensa material do dinheiro, do prestígio e da segurança, mas, atualmente, as organizações estão proporcionando menos de todos esses três pontos, mesmo quando as pessoas investem na organização e trabalham mais. Neste sentido, o ambiente de pós-graduação (mestrado e doutorado) ainda é um lugar que proporciona ao professor um prestígio social, embora o salário, ao ser considerado defasado, e a sobrecarga de trabalho sejam fatores estressantes. O relato de uma das professoras, com 30 anos na instituição, ilustra a situação:

“Sou realizada profissionalmente, no sentido de ter conseguido fazer o mestrado, o doutorado e de ter crescido intelectualmente. Faço parte de um grupo que, infelizmente, na nossa sociedade, é para poucos. Ter a possibilidade de estar nesse grupo realizando este trabalho há 30 anos é, para mim, uma realização profissional. Temos certos privilégios. Não se pode pensar em realização econômica.” (P2).

O segundo ponto crítico relacionado com os estressores e que teve uma frequência significativa foi a sobrecarga de trabalho. Esse item teve 194 UAT's. A sobrecarga de trabalho, segundo Carlloto (2002), Maslach e Leiter (1999), Tamayo (2008) e Benevides-Pereira (2010), diz respeito tanto à quantidade como à qualidade excessiva de demanda que ultrapassa a capacidade de desempenho, por insuficiência

técnica, de tempo ou da infraestrutura organizacional. Tal pressão foi observada nos seguintes relatos:

“A Instituição quer que você pesquise, mas nós não temos o tempo necessário para isso, são muitas atividades ao mesmo tempo” (P29); e, “Eu tenho que justificar editais, ponho todas as metas a ser cumpridas, quando eu as realizo muito bem são atingidas apenas 50% das metas de um projeto. O que depende da agilidade de um projeto institucionalmente é muito complicado; é quase zero, para não dizer zero” (P5).

Diversos autores (Carlotto,2011; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Maslach & Leiter, 1999; e Gil-Monte *et al.*,2011), têm comprovado que a sobrecarga de trabalho tem sido uma das variáveis importantes, uma vez que ela pode predispor ao *burnout*. Neste sentido, tanto os relatos apresentados quanto os dados quantitativos da análise do discurso nos itens decepção com as condições de trabalho e sobrecarga de trabalho merecem destaque. As questões relacionadas à organização do trabalho profissional (condições de trabalho, sobrecarga de trabalho e política institucional) têm sido uma das variáveis com maior poder preditivo de associação com o *burnout*. A variável estressor pode estar assinalando para possibilidade futura do processo de *burnout*.

Mesmo que os resultados da variável estressores assinalem para uma possibilidade futura de *burnout*, ainda assim, é importante observar, segundo Mazon *et al.* (2008) e Carlloto (2002), outras características, tais como: educação, posição social, anos de prática de ensino, nível de ensino que atua etc. Tais aspectos podem influenciar a capacidade psicológica de enfrentamento. Além disso, a variável fator organizacional (insatisfação com as políticas da pós-graduação e as condições de trabalho na organização), pode indicar para um processo de *burnout* futuro, mesmo que de forma ainda pouco imperceptível.

Para Benevides-Pereira (2010) e Maslach e Leiter (1999), para a prevenção ou intervenção nos processos relativos à síndrome de *burnout*, a informação dever ser a primeira ação a ser adotada. Conhecer os agentes deflagradores, os mediadores, assim como os sintomas geralmente presentes na síndrome, pode favorecer a mudança da condição de estresse, assim como as ações e as relações de trabalho desenvolvidas pela organização com o corpo docente.

O Gênero feminino foi a segunda categoria que apresentou um número significativo de frequência de resposta (28%). Esta categoria refere-se ao conjunto de fatores que corroboram sobre as diferenças sociais e profissionais baseadas na condição sexual e biológica, que são construídas no contexto sócio cultural. Neste sentido, o exemplo seguinte ilustra questões relacionadas às conquistas e às exigências profissionais, mas, que algumas vezes podem estar relacionadas, também, a construções sociais compartilhadas:

“Vejo por um lado muito bom a nossa conquista, mas também tenho visto o quanto isso tem nos custado de cansaço, de desgaste, de estresse, de dedicação ao trabalho e de medo. Alguns medos são superados, outros ainda não superados. Às vezes, nos esquecemos que muitas de nós não fomos preparadas para ocupar os lugares que ocupamos, e não nos damos o direito de dar os passos que temos que dar” (P3).

A eficácia do trabalho feminino tem mostrado o quanto as mulheres têm conquistado espaço profissional, inclusive em posições de destaque. Segundo Scott (2012), a população feminina no mercado de trabalho está praticamente equiparando-se à dos homens, representando cerca de 49,7%. Assim, as mulheres estão cada vez mais avançando, podendo vislumbrar conquistas mais significativas.

A mulher contemporânea está muito mais presente no ambiente profissional, e tem contribuído tanto no meio científico (pesquisa) como nas organizações:

“Tenho uma rede de pesquisa e de pesquisadores e professores parceiros na UNICAMP e FAPEG. Também coordeno uma linha de pesquisa do nosso programa do mestrado e doutorado” (P23).

As ações de trabalho desenvolvidas pelas participantes reforçam positivamente a figura da mulher no mercado de trabalho e na sociedade. Entretanto, em alguns casos, essa dedicação profissional tem levado a uma sobrecarga de trabalho. Maslach e Leiter (1999) sinalizam que quando ocorre a exaustão emocional na mulher, esta também pode estar ligada à dupla jornada exercida por ela. Entretanto, nos relatos percebe-se professoras atuantes, que se relacionam com o seu trabalho de forma positiva e gratificante, assim, estão continuamente empreendendo novas ações (rede de pesquisa,

na transmissão do conhecimento, representação em conselho etc.), ou seja, as participantes apresentam características de pessoas proativas. Para Benevides-Pereira (2010), assim como Maslach (2001), a personalidade resistente ao *burnout*, normalmente, são de pessoas que se permitem ao desenvolvimento de novas experiências profissionais que possibilitem o crescimento pessoal, assim como o contexto organizacional favorável, uma vez que as relações organizacionais podem ou não ser o fator facilitador do processo de *burnout*. Gil-Monte *et al.* (2011) destaca que as características pessoais não seriam em si mesmo descendentes do *burnout*, mas facilitadores ou inibidores da ação dos agentes deflagradores da patologia.

Mello (2011) afirma que a inclusão da mulher no mercado de trabalho trouxe mudanças significativas na área social, familiar e atribuiu a esta novos valores e papéis na sociedade. Assim, de acordo com a autora, o gênero feminino vem se constituindo como sujeito ativo, de modo que a imagem de passividade e ociosidade vem sendo desconstruída além de contribuir para sua autonomia. Características de personalidade ativa podem ser ilustradas no seguinte discurso de uma participante:

“A mulher está cada vez mais no mercado de trabalho, você vê e lê nas pesquisas que as mulheres estão cada vez, mais no mercado de trabalho e, com uma visibilidade maior. A revista Veja da semana passada mostrou as mulheres que são líderes de grandes empresas multinacionais. Então, as mulheres têm conseguido avançar e muito, cada vez melhor e cada vez mais inseridas no mercado de trabalho”. (P4).

A terceira categoria com maior número de resposta (15%) foi a de Estratégias de enfrentamento psicológico. Destas, as mais usadas foram centradas na resolução do problema com 196 UAT's, já a estratégia centrada na emoção obteve 182 UAT's e o *coping* religioso 8 UAT's. Assim, esse grupo apresentou maior tendência a usar de enfrentamento focado na resolução do problema (confronto, busca de suporte social, aceitação da responsabilidade e resolução de problemas). Nos exemplos a seguir, observa-se uma manifestação da busca de suporte social:

“Tive relações muito legais, mas acho que eu não teria conseguido superar meus problemas pessoais se não fosse o processo terapêutico”.
(...) *“Emocionalmente eu acho que eu aprendi mais a lidar. Eu fiz muita*

terapia, análise, terapia de grupo, então fui aprendendo a lidar com isso. Hoje eu acho que eu sou o que sou porque me viro com os meus limites e busco em mim mesma os meios pra ir superando as minhas dificuldades” (P17).

Segundo Pinheiro, Tamayo e Troccoli (2003), o uso de Estratégias de enfrentamento centradas no problema pode prevenir o desenvolvimento de *burnout*, mas a utilização constante só de estratégias centradas na emoção pode facilitar a aparição de *burnout*. Convém acrescentar que, apesar de poder evitar algumas ações diretas, a estratégia de enfrentamento centrada na emoção pode ser útil na manutenção do senso de bem-estar, de integração e de esperança (Savóia, 1996; Lazarus & Folkman, 1991).

Entretanto, segundo Seidl *et al.* (2001), as estratégias focalizadas no problema ou na emoção não são, necessariamente, excludentes, uma vez que diferentes estratégias podem ser utilizadas simultaneamente para lidar com determinadas situações estressoras. O *coping* focalizado na emoção pode facilitar o *coping* focalizado no problema por remover a tensão e, similarmente, o *coping* focalizado no problema pode diminuir a ameaça, reduzindo assim a tensão emocional.

Segundo Savóia (1996), a regulação da emoção busca a diminuição do transtorno emocional gerado por uma situação estressante, é utilizada quando a pessoa percebe que não tem mais força e precisa lidar com o estresse; uma das estratégias é mudar o tipo de atividade por um determinado período.

Neste estudo, mesmo na presença de acontecimentos estressores, as participantes conseguiram gerenciar de forma satisfatória e adaptativa as situações de estresse, não evoluindo para uma fase de resistência ou de exaustão.

Com relação à categoria Motivação para o trabalho, o grupo apresentou um percentual de 10%. Motivação para trabalho refere-se ao conjunto de fatores que levam a participante a manter-se aderida ao trabalho. Assim, a principal motivação está relacionada à questão pessoal (7%), seguida pela questão institucional (1.8%), sendo o salário o terceiro motivo lembrado (1.2 %). Assim, a maior parte do grupo mencionou o relacionamento com o aluno, uma boa aula, um bom desempenho do aluno, além do envolvimento e satisfação com os diversos trabalhos realizados como sendo os motivadores centrais. A questão econômica não foi fator predominante e motivacional base para o trabalho, a exemplo dos seguintes relatos:

“Gosto de conhecer outras pessoas, de relacionar com os alunos, gosto muito dos alunos” (P27); “Quando eu me consigo fazer entender bem em uma aula e ou em uma orientação, me sinto realizada” (P30).

As experiências de troca entre professor e aluno, conforme também apontam Codo e Vasques-Menezes (2000), evidenciam-se como fonte de satisfação e reforço do comprometimento com seu trabalho, além de expressar a valorização do seu produto. Assim, supõe-se que esse indicador seja fator protetor, uma vez que o relacionamento com o aluno, uma boa aula e a atividade acadêmica tornam-se positivas e gratificantes, enquanto que o salário, mesmo que seja fundamental para a sobrevivência e manutenção da vida, passe a ocupar um lugar secundário. Esse fenômeno não significa que o professor não tenha problema com o salário, mas são outros fatores que mais estressam e, conseqüentemente, desqualificam a vida profissional do participante.

Um segundo ponto que também merece destaque está relacionado à herança histórica, uma vez que a profissão docente nasceu a partir da necessidade da igreja e, naquela ocasião, era tida como uma profissão voltada para a vocação, a doação e a abnegação. Talvez, em parte, isto explica porque a docência ainda é muito relacionada ao gênero feminino, devido a raízes históricas da categoria, relacionada ao cuidado e o carinho (Zaffari, 2009).

Neste contexto de ser educador, Codo e Vasque-Menezes (2000) acentuam que educar é um ato mágico e singelo de reconstruir os laços entre o passado e o futuro, assim como o saber fazer está na mão do professor, condição principal de sua atividade de trabalho:

“Na Instituição você não é só um professor, você é um educador, que acredita na relação humana, acredita que toda pessoa pode melhorar e, como consequência, o mundo também”. (P19).

Codo e Vasques-Menezes (2000) salientam que essa visão positiva do professor em ser educador ainda está sendo suficiente para que alguns não caiam em descrença em relação à instituição e a seu trabalho; sendo assim, pode se considerar fator protetor ao *burnout*. Entretanto, é interessante ratificar que, mesmo com todo o envolvimento e satisfação com o trabalho realizado, existem questões relacionadas à organização institucional que são fatores estressores. Um destes é a insatisfação com as políticas

institucionais, assim como as questões relacionadas ao plano de cargos e salário, que pode ser observada na fala de algumas professoras, a exemplo dos relatos a seguir:

“Aqui (...) não se pode pensar em realização econômica, pois não existe uma política definida na instituição” (P2); “Então, é isso que vai desgastando. A falta de reconhecimento não é minha, é de toda uma categoria, principalmente dos professores que atuam no mestrado e no doutorado, onde o trabalho não é reconhecido” (P7); “Todos que estão na (...) são promovidos para titular e todos os professores que estão no mestrado e doutorado, que estão levantando o nome desta instituição, não são promovidos para titular, o máximo que pode chegar é adjunto III” (P7).

Entretanto, as participantes envolvidas nesse sistema, para lidar com os estressores (políticas institucionais, questões do plano de cargo e salários etc.), passam a utilizar estratégias de enfrentamento focalizadas na emoção como uma forma de alívio e como fator protetor para o estresse.

De modo geral, o *coping* emocional, normalmente, é um tipo de estratégia de enfrentamento para reduzir a tensão do desgaste emocional. Entretanto, a longo prazo, pode acarretar em exaustão e desgaste emocional. Considerando-se que os demais indicadores de estresse levantados neste estudo apontam para a normalidade, ou seja, mesmo diante da presença de eventos estressores, as participantes conseguem gerenciar de forma satisfatória as situações de estresse, não evoluindo para uma fase de resistência ou de exaustão, supõe-se que o uso da regulação da emoção tem sido também adequado, ainda que a literatura, em geral, aponte sua menor eficácia.

Sobre a Realização no trabalho, o grupo que participou da pesquisa apresentou 6% das respostas. A Realização no trabalho refere-se ao sentimento de conquista ou à percepção de que os objetivos profissionais e institucionais foram alcançados em totalidade ou parcial. Neste sentido, o grupo demonstrou uma relação positiva quanto à Realização profissional no sentido pessoal. As participantes da pesquisa expressaram da seguinte forma:

“Sou realizada profissionalmente, no sentido de ter conseguido fazer o mestrado e o doutorado, de ter crescido intelectualmente e de fazer parte de um grupo, que é para poucos na nossa sociedade” (P2).

Segundo Tamayo (2008), assim como Abrahão e Cruz (2008), tem-se observado que o estresse prejudicial à saúde do trabalhador se dá em grande parte, quando a pessoa é exposta a atividades que demandam uma sobrecarga de trabalho, as relações interpessoais tensas no ambiente e, ao mesmo tempo, quando existe um papel ambíguo e conflitante no local de trabalho; fatores que podem ser incontroláveis pelo indivíduo levando-o a desenvolver o *burnout*. Neste sentido, percebe-se no discurso das participantes que há um conflito em relação à realização profissional e ao local de trabalho, sendo este negativo no que se refere às questões relacionadas às políticas institucionais e positivo com relação ao trabalho realizado. Contudo, os valores pessoais apresentados pelas participantes serviram como fator protetor ao *burnout*.

É importante ressaltar, ainda, que a percepção que o docente tem do contexto organizacional e seus valores pode ser um elemento de estímulo para a execução do trabalho. A vocação para o compromisso social da instituição foi um valor destacado e valorizado.

Ainda, sobre a categoria Valores (pessoal, organizacional e social), o grupo pesquisado apresentou 5% do total de UAT's, predominando os valores pessoais, em seguida os valores organizacionais e, por fim, os valores sociais.

No que se refere ao valor organizacional (Tamayo, 2008), os seguintes relatos são ilustrativos:

“Ela tem sim algumas características de instituição privada que muitas vezes dificulta a nossa vida, principalmente no campo da pós-graduação. Na graduação nem tanto, acho que a graduação ainda é um local privilegiado da (...)” (P6) e “Desde que entrei aqui, até hoje, eu vejo a instituição se tornando mais formal, objetivando seu caminho, suas estratégias, seu tratamento com os funcionários” (P17).

No relato apresentado, evidencia-se as transformações pelas quais a instituição vem passando, assim como fica evidente que as professoras não desconhecem a nova realidade institucional, não se alienando a elas, mas conseguem fazer uma releitura do novo modelo de gestão e dos valores que a organização vem estabelecendo. Segundo Sampaio (2011), o ensino universitário privado tem passado por mudanças no seu modo de administrar e com isso vem assumindo cada vez mais características e modelos de

gestão empresarial. Para Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2011), dado às transformações do mundo contemporâneo a educação é vista como produto do capitalismo, e isto tem causado prejuízo às pessoas diretamente envolvidas no processo, sendo o professor um deles.

Entretanto, no que se refere ao Valor pessoal (84,73%), que são princípios que orientam a vida da pessoa, além de expressar as metas da mesma. Tamayo e Tróccoli (2002) consideram que os valores pessoais, assim como as expectativas dos empregados acerca da profissão, da organização e da sua própria eficácia pessoal, podem ser um dos fatores que contribuem significativamente para o *burnout*. Contudo, as professoras apresentam uma visão positiva em relação aos valores pessoais, a exemplo o relato a seguir:

“Me vejo como uma pessoa responsável, compromissada, uma relação muito boa com o trabalho. Também uma lutadora; uma lutadora procurando vencer os desafios” (P2).

Uma visão positiva sobre o seu valor pode tornar-se fator protetor ao *burnout*, uma vez que os valores organizacionais, apesar de importantes, são apenas mais um dos aspectos a serem considerados.

A categoria Estado psicológico equivale a 1% do total de respostas do grupo. Contudo, não houve alteração significativa.

A análise qualitativa dos dados realizados possibilita inferir que esse grupo pesquisado é atuante na instituição e na comunidade, com características proativas no que diz respeito ao trabalho e às relações nela estabelecidas. Neste sentido, objetivamente, pode-se afirmar que as professoras que participaram da pesquisa não estão no processo de *burnout*. Por fim, há de se destacar que os resultados encontrados não devem ser generalizados a todas as categorias de professores que, a seu tempo, poderiam ser objetos de novas investigações.

Conclusão

Os resultados obtidos permitem afirmar que a relação entre as estratégias de enfretamento, assim como as ações proativas e os valores pessoais, o compromisso, o controle e o desafio das professoras, têm sido fatores protetores para o *burnout*. Por

outro lado, no que se refere às questões organizacionais, o resultado pode estar sinalizando um conflito moderado com relação às questões institucionais.

Entretanto, no momento atual, as professoras, por estarem envolvidas com uma série de estressores internos (políticas etc.) e externos (cobranças por volume de publicações etc.), não conseguem discriminar, com clareza, quais fatores estão sofrendo maior influência sobre suas vidas atuais.

Há de se considerar, ainda, que o grupo de professoras que não teve condições de participar da pesquisa justificaram o impedimento por falta de tempo, ou por estar em processo de pós-doutorado, e ainda cumprindo carga horária de trabalho ou pela correria diária da profissão e por outros compromissos pessoais. Entretanto, a pesquisa pode ser generalizada para a instituição à qual as professoras fazem parte, uma vez que a amostra foi composta por 51% das professoras que compõem o quadro da pós-graduação *stricto sensu*.

Considerações finais

O estudo realizado permitiu responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Embora as análises feitas não possam ser generalizadas para outras realidades, o estudo conseguiu conhecer a dinâmica do contexto do trabalho acadêmico das professoras que atuam na *stricto sensu* e o significado que o trabalho docente tem para a sociedade e para a vida da docente, na concepção desta.

Há de se considerar que as ações e transformações do ensino superior têm causado em algumas professoras uma sensação de insegurança, isolamento, ansiedade, sentimento de injustiça e um alto nível de estresse, podendo esse ser nocivo à saúde das mesmas. No entanto, existem algumas professoras que, ao interpretar os agentes estressores como um desafio a ser vencido, desenvolvem experiências que possibilitam o seu crescimento pessoal; são pessoas que desenvolvem processos de resiliência mais efetivos.

Ainda que fora observado que o fator organizacional apresentou discreta influência negativa na vida das docentes, tanto por meio da análise quantitativa apresentada no artigo “Estudo de *burnout*, personalidade resistente e depressão em professoras de programas *stricto sensu*”, quanto na análise qualitativa disposta no artigo “Síndrome de *burnout* e estratégias de enfrentamento psicológico de professores de programa *stricto sensu*”, o estudo confirma a não prevalência do *burnout* nas

professoras e aponta para as características que têm sido protetoras para a Síndrome de *burnout*.

Quanto à metodologia usada neste estudo, a mesma mostrou-se adequada, uma vez que respondeu aos propósitos da pesquisa. O método qualitativo, por meio da entrevista semi-estruturada, permitiu acessar o discurso das professoras relativo àqueles eventos percebidos como estressores, bem como os valores, a motivação para o trabalho e as estratégias de enfrentamento mais utilizadas para lidar com situações críticas e estressantes no universo acadêmico.

O método quantitativo, por sua vez, contribuiu para a compreensão dos achados da análise qualitativa; os resultados das escalas CBB e CPR apontaram para não prevalência de *burnout*, bem como o BDI indicou que as professoras não estavam em processo de depressão.

Contudo, há de se considerar que a síndrome de *burnout* é uma manifestação de tensão relacionada ao ambiente de trabalho, sendo ela produto da interação entre diversos fatores (organizacionais, ambientais, percepções e comportamento). Entretanto estas interações não residem isoladamente e são resultados de influência mútua e dinâmica no processo relacional. Embora as questões organizacionais tenham sido um assunto assinalado por todas as professoras, as mesmas por si só não são fatores desencadeantes para o *burnout*, uma vez que os valores e as estratégias de enfrentamento têm sido fator protetor para a síndrome de *burnout*. Os dados ainda apontam para as características de personalidade das professoras como outro fator protetor importante, uma vez que as ações desenvolvidas pelas professoras evidenciam um perfil de pessoas engajadas, proativas e atuantes dentro e fora da instituição.

Em geral, há de se considerar que as políticas institucionais, especialmente, relativas aos processos de gestão (plano de cargos e salários e a falta de política para os programas de pós-graduação, entre outros fatores) foram apontadas como uma questão negativa pelo grupo. Portanto, merece especial atenção, uma vez que esses dados apontam para a necessidade de implementação de políticas preventivas, claramente definidas e que permitam potencializar o bem estar do corpo docente.

Neste cenário, há de se indagar sobre até que ponto as professoras vão conseguir se manter resilientes. Na concepção das participantes do estudo, o modelo de gestão adotado pela instituição não tem potencializado o bem estar no trabalho, ou seja, as políticas adotadas não estão refletindo para a qualidade de vida das docentes no

ambiente de trabalho. Tais resultados, portanto, servem de alerta para que a instituição avalie o seu modelo de gestão da *stricto sensu*.

O estudo, adicionalmente, aponta para a necessidade de ampliar a amostra e construir um perfil sobre o fenômeno *burnout* em docentes do programa de graduação, para que, assim, possa continuar explorando a influência dos fatores organizacionais na saúde do trabalhador.

Referências bibliográficas

- Abrahão, J. & Cruz R. M. (2008). Perspectivas de investigação do mal-estar no trabalho com base nos modelos teóricos do estresse e da psicodinâmica do Trabalho. Em A. Tamayo (org.). *Estresse e cultura organizacional* (pp.107-126). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antoniazzi, A. S. & Dell’Aglío, D. D. e Bandeira, D. R. (1998) O conceito de *coping*: uma revisão teórica. Rio Grande do Sul: *Estudos de Psicologia*, 3 (2), 273-294.
- Barbetta, A. P. (2002). *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 5ª edição. Acesso em: 20/07/2011.
- Bartin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, trad.). São Paulo: Edições 70.
- Barreyro, G. B. (2008). Mapa do ensino superior privado. Brasília: *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Acesso em: 30/11/2012.
- Batista, J. B., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S. & Augusto, L. G. S. (2010). Prevalência da Síndrome de *burnout* e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. *Revista Bras Epidemiol*, 13 (3), 502-512. Acesso em: 02/03/2012.
- Benevides-Pereira, A. M. T (2010). *Burnout*: O Processo de adoecer pelo trabalho. Em A. M. T. Benevides-Pereira (org.). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar* (pp. 21-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil. Lei n. 9.349/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Atualizada em 25/10/2011. Acesso em: 22/12/2012.
- Câmara, S. (2008). Síndrome de *burnout* e estratégia de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiro de Psicologia*, 60 (1), 55-66. Acesso em: 13/01/2013.
- Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7 (1): 21-29. Acesso em: 20/11/2011.
- Carlotto, M. S. & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22 (5): 1017-1026.

- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) em uma Amostra de Professores de Instituições Particulares. *Psicologia em Estudos*, 9 (3): 499-505.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2007). Preditores da Síndrome de *burnout* em professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação (ABRAPEE)*, 11 (1): 101-110. Acesso em: 19/07/2011.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2008b). Análise de produção científica sobre a Síndrome de *burnout* no Brasil. *Psico*, 39 (2): 152-158.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2008a). Síndrome de *burnout* e estratégia de enfrentamento em professores de escola pública e privada. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, 60 (1): 29-46. Acesso em 10/01/2013.
- Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de *burnout* e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitário. Em A. M. T. Benevides-Pereira (org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar* (pp. 188-212). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carlotto, M. S. (2011). Síndrome de *burnout* em professores: prevalência e fatores associados. *psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (4): 403-410. Acesso em: 08/08/2012.
- Cavalcante, J. F. (2000). Educação superior: conceitos, definições e classificações. Brasília: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Acessado em: 27/11/2012.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é *burnout*? Em W. Codo (org.) *Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação* (pp. 237-254). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (2000). Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. *Instituto Nacional de Saúde no Brasil*. Acesso no http://www.sindiute.org.br/downloads/documentos/caderno_de_saude_do_trabalhador.pdf. Acesso em 22/11/2012.
- Cunha, L. A. (2004). Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. Campinas: *Educ. Soc.*, 25 (88): 795-817. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.
- Cunha, L. A. (2002). *A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída*. In: Trindade, H. & Blanquer, J. M. (org.) *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes.

- Cury, C. R. J. (2006). A educação escolar no Brasil: o público e o privado. Rio de Janeiro: *Trabalho Educação e Saúde*, 4 (1): 143-158. Acesso em: 22/12/2012.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*: traduzido por Paraguay, A. I. e Ferreira, L. L. São Paulo: Cortez Oboré.
- Durham, E. R. (2003). Educação superior, pública e privada. *Trabalho apresentado no Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford*. Acesso em: 20/11/2012.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. Curitiba: *Editora UFPR, Educar*, n.28 p.17-36. Acesso em: 26/11/2012.
- Fernandes, F. (1975). *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- Ferreira, M. C. (2008). Tele atendimento, cultura organizacional e estresse: meio século de desempenho vigiado e agravos à saúde. Em A. Tamayo (org.). *Estresse e cultura organizacional* (pp. 127-162). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ferreira, M. C. & Assumar, E. M. (2008). Fontes ambientais de estresse ocupacional e *bounout*: tendências tradicionais e recentes de investigação. Em A. Tamayo (org.). *Estresse e cultura organizacional* (pp. 21-75). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). *Coping: Pitfalls and Promise. Annual Reviews of Psychologia*, 55, 745-774.
- Garcia, L. P. & Benevides-Pereira, A. M. (2003). Investigando o *burnout* em professores universitários. *Revista Eletônica Inter Ação Psy*, 1 (1), 76-89. Acesso em: 20/03/2012.
- Gazzotti, A. A. & Codo, W. (1999). Trabalho e afetividade. Em W. Codo (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Gil-Monte, P. R. (2002). *Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería. Psicología em Estudos*, Maringá. 7 (1), 3-10. Acesso em 20/05/2012.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2011). *Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. Eur. J. Psychiat*, 25 (4), 205-212. Acesso em: 01/02/2013.
- Gimenes, M. G. G. (1997). A teoria do enfrentamento e suas implicações para sucessos e insucessos em psicologia. Em Gimenes, M. G. G & Fávero, M. H. (org) (1997). *A mulher e o câncer* (pp. 111-147). Campinas: Editorial Psy.

- Junior, E. G. & Lipp, M. E.N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13 (4): 847-857. Acesso: 10/01/2012.
- Hirata, H. (2007). *Novas configurações da divisão sexual do trabalho*. Caderno de Pesquisa, 37 (132). www.scielo.br/pdf/cp/v37n.132/a0537132.pdf.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2012. Sinopse Estatística: Brasília 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 10/12/2012.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991). The concept of *coping*. Em Monat, A & Lazarus, R. S. (Orgs.). *Stress and coping: na anthology* (189-206). New York: Columbia University Press.
- Leiter M. P. & Maslach C. (1988). *The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment*. *Journal of organizational Behavior*, 9, 297-308. Acesso em: 15/05/2011.
- Lipp, M. E. N. (2002). O stress do professor de pós-graduação. Em Lipp, M. E. N (org.) *O stress do Professor* (pp. 55-62) Campinas, SP: Papirus.
- Lipp, M. E. N., Arantes, J. P., Buriti, M. S. & Witzig, T. (2002). O estresse em escolares. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (1): 51-56.
- Lipp, M. E. N. & Sadir, M. A. (2009). As fontes de *stress* no trabalho. *Revista de Psicologia da IMED*, 1 (1): 114-126. Acesso em: 10/03/2012.
- Louro, G. L. (1999). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Lucca, S. R. (2012). *Entrevista sobre doenças relacionadas ao trabalho*. Universidade Estadual de Campinas. Publicada em 01/05/2012. Acesso no site: <http://cienciahoje.uol.com.br/noticias/2012/05/d.o.r.t-e-sindrome-de-burnout.voce-ja-ouvir-falar>.
- Macêdo, K. B. & Mendes A. M (2004). Vivência de prazer e sofrimento em trabalhadores de organizações com contexto de qualidade de vida no trabalho. Em Macêdo, K. B. (org.). *Qualidade de Vida no Trabalho: o Olhar da Psicologia e da Administração* (pp. 61-84). Goiânia: Editora da UCG.
- Macêdo, K. B. & Mendes A. M (2006). A administração simbólica nas organizações: uma nova forma de “religião”? *Sociedade e Cultura*, 9 (1), 131-142. Acesso em: 10/01/2013.

- Magalhães, A. B. (2006). *Síndrome de burnout no contexto hospitalar pediátrico*. Dissertação de Mestrado, Goiânia: Universidade Católica de Goiás.
- Martins, C. B. (2000). *O ensino superior brasileiro nos anos 90*. São Paulo: Perspectiva, 14 (1). Acesso em: 05/12/2012.
- Maslach, C. & Jackson, S. E (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. Acesso em: 08/06/2011.
- Maslach, C. & Jackson, S. E (1985). *The role of sex and family variables in burnout*. *Sex Roles*, 12, 837-851. Acesso em: 08/06/2011.
- Maslach, C. & Leiter, M. P (1994). *The Discriminat Validity of Burnout and Depression: A confirmatory Factor Analytic Study*. *Anxiety: Stress an Coping*. 7, 357-373. Acesso: 10/02/2012.
- Maslach C. & Goldberg, J. (1998). *Prevention of burnout: new perspectives*. *Applied & Preventive Psychology* 7: 63-74. Cambridge University Press. Printed in the USA. Acesso: 30/07/2012.
- Maslach, C. & Leiter, M. P (1999). *The turth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, Jossey-Bass Inc., Publishers. Tradução: Martins, M. S. (1999). Campinas, SP: Papirus.
- Maslach, C. (2001). *Burnout, psychology of international encyclopedia of the social & behavioral sciences*. New York: Elsevier Science Ltda. Acesso em: 09/10/2011.
- Mazon, V., Carlotto, M. S. & Câmara, S. (2008). Síndrome de *burnout* e estratégia de enfrentamento em professores. *Arquivos Brasileiro de Psicologia*, 60 (1): 55-59. Acesso em: 13/01/2013.
- Mello, J. M. (2011). Igualdade entre homens e mulheres no mercado de trabalho ainda é utopia. *Revista Ártemis*, V. 12, p. 88-97. Acesso em: 17/07/2012.
- Meleiro, A. M. S. (2002). O stress do professor. Em M. E.N. Lipp (org.), *O stress do professor* (pp. 11-27). Campinas, SP: Papirus.
- Mendonça, H. & Costa Neto, S. B. (2008). Valores e estratégias psicológicas de enfrentamento ao estresse no trabalho. Em A. Tamayo (org.). *Estresse e cultura organizacional* (pp. 193-228). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ministério da Saúde (1997). Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas para pesquisa envolvendo seres humanos. Resolução CNS 196/96. Brasília: Ministério da Saúde.
- Morosini, M. C. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. Em M. C. Morosini (org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e*

formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
Acesso em 12/12/1012.

- Moreno-Jimenez, B., Benevides-Pereira, A. M. T., Gálvez, M., Gonzáles, J. L. & Garrosa-Hernandez, E. (2002). A avaliação do *burnout* em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 7 (1): 11-19.
- Moreno-Jimenez, B. (2005). CBB: *Questionario Breve de Burnout.* e CPR: *Questionário de Personalidade Resistente ao Burnout.* Madri: Depto. Psicologia Biologica y de la Salud – UAM. (Apostila disponibilizada pelo autor via e-mail).
- Moreno-Jimenez, B., Carvajal, R. R., Hernández, E.G., Gamarra, M. M. & Puig, R. F. (2009) *El burnout del profesorado universitario y lãs intenciones de abandono: um estudo multi-muestra.* Madrid: *Revista de Psicología del Trabajo Y de lãs Organizaciones.* 25 (2): 149-163. Acesso em 20/08/2012.
- Moreno-Jimenez, B., Hernández, E.G., Benevides-Pereira, A. M.T. & Herrer, G.M. (2003). Estudos *transculturales delburnout. los estúdios transculturales* Brasil-España. *Revista Colombia de Psicología*, 12, 9-18. Acesso em 20/08/2012.
- Murta, S. G. & Tróccoli, B. T. (2009). Intervenções psicoeducativas para manejo de estresse ocupacional: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva.* Campinas. Acesso em 11/08/2011.
- Paim, A. *Pombal e a cultura brasileira.* Rio de Janeiro: Fundação Cultural Brasil Portual, 1982.
- Paula, A. C. R. R. & Naves, M. L. (2010) O estresse e o bem-estar docente. *Boletim Técnico do SENAC: R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, 36 (1): 61-71.
- Pinheiro, F. A., Tróccoli, B. T. & Tamayo M. R. (2003) Mensuração de *coping* no ambiente ocupacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* 19 (2): 153-158. Acesso em 03/1/12011.
- Queiroz, F. C. B. P. & Queiroz, J. V. (2004). Acesso e permanência no ensino superior brasileiro – há superdimensionamento da oferta? *In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis. Acesso em: 20/11/2012.
- Tamayo A. (2008). Valores organizacionais e estresse no trabalho. Em A. Tamayo (org.). *Estresse e cultura organizacional* (pp. 354-379). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Tamayo, M. R. & Tróccoli B. T. (2002). Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de *coping* no trabalho. *Estudo de Psicologia*, 7 (1): 37-46.
- Tamayo, M. R. (2008). *Burnout: aspectos gerais e relações com o estresse no trabalho*. Em A. Tamayo (org.). *Estresse e cultura organizacional* (pp. 76-105) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tamayo M. R.(2009). *Burnout: implicações das fontes organizacionais de desajuste indivíduo-trabalho em profissionais da enfermagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (3), 474-482. Acesso em: 10/01/2912.
- Reinhold, H. H. (2002). O *burnout*. Em Lipp, M. E. N (org.) *O Stress do Professor* (pp. 63- 80). Campinas, SP, Papirus.
- Rebem, C. M. (2005). O professor da educação profissional: que perfil corresponde aos desafios contemporâneos? *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, 31 (1), 39-46.
- Sampaio, H. (2010). Ensino superior privado: reprodução e inovação no padrão de crescimento. Brasília: *Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)*. 27 (39), 46-58. Acesso em: 20/11/2012.
- Sampaio, H. (2011). O Setor privado de ensino superior no Brasil: continuidade e transformações. Campinas: *Revista Ensino Superior UNICAMP*. 2, 28-43. Acesso em: 30/11/2012.
- Savóia, M. G., Santana, P. R. & Mejias N. P. (1996). Adaptação do inventário de estratégias de *coping* de Folkman e Lazarus para o Português. São Paulo, *Psicologia USP*, 7 (1/2): 183-201. Acesso em: 03/11/2011.
- Sadir, M. A. & Lipp, M. E. N. (2009). As fontes de *stress* no trabalho: *Revista de Psicologia da IMED*. 1(1) 114-126.
- Seidl, E. M. F., Tróccoli B. T. & Zannon C. M. L. da C. (2001). Análise fatorial de uma medida de estratégias de enfrentamento: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 17 (3), 225-235. Acesso em: 22/12/2012.
- Siqueira, T. C. A (2009). *Ensino superior: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília*. *Revista Ciências Sociais*, 40 (2). Acesso em: 19/11/2012.
- Schwartzman, S. (1988). *Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education*, Higher Education, 17 (1). Acesso em: 30/11/2012.

- Scott, A. Silvia (2012). O caleidoscópio dos arranjos familiares. Em Pinsky, C. Bassanezi & Pedro, J. Maria (org). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo. Contexto.
- Sousa, I. F., Mendonça, H, & Zanini, D. S. (2009). *Burnout* em docentes universitários. Campo Grande: *Revista Psicologia e Saúde*, 1 (1),1-8. Acesso em: 20/10/2011.
- Zaffari, N. T., Peres, V. L., Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de *burnout* e estratégias de *copping* em professores: diferença entre gêneros. *Psicologia IESB*, 1 (2), 1-12.

Anexos

Anexo I

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, em uma pesquisa de mestrado em psicologia que tem como objetivo geral buscar aprimorar o conhecimento a respeito de fatores relacionados ao estresse crônico ocupacional, ou seja, a Síndrome de *burnout*.

A estrutura do estudo pretende, portanto, considerar as questões associadas a cultura organizacional, gênero e desenvolvimento do estresse crônico ocupacional. A pesquisa justifica-se por sua potencialidade em evidenciar fatores relevantes na constituição do *burnout* e favorecer posteriormente a intervenção ou prevenção, em casos confirmados de estresse crônico, será indicada a melhor forma de tratamento. Após os demais esclarecimentos, e as informações a respeito desta pesquisa, caso aceite fazer parte deste estudo assine ao final do documento, que contém duas vias.

Em caso de recusa, sinta-se a vontade em não participar, não sendo por isto, responsabilizada ou penalizada em hipótese alguma. A qualquer momento, caso haja dúvida, sobre o método da pesquisa que leva como título: “Relações de trabalho e *burnout*: vozes e vivência de professoras de programa *stricto sensu*”, sinta se livre e a vontade em procurar a pesquisadora responsável Keila Maria Moura da Silva Ribeiro - CRP: 007012 9ª Região e o orientador Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto – CRP: 010190/9ª Região, pelos telefones de contato (62) 9227-7761 e (62) 9178-7530, ou pessoalmente. Se achar necessário entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sirva-se no telefone (62) 3946-1512.

Como metodologia será adotada:

- Aplicação de Entrevista – A entrevista será aplicada a partir de um roteiro semi-estruturado composto por seis grupos temáticos: Aspectos do Ambiente do Trabalho; Saúde Física, Emocional e Ocupacional; Relação Estresse, Trabalho e Estratégia de Enfrentamento; Síndrome de *Burnout*; Referente à Organização; e a Relação de Gênero. Caso haja sua permissão será gravada.

- Aplicação de Escala CBB e CPR-B –A escala CBB – é de autoria de Bernado Moreno-Jiménez (2005), é dividido em duas partes. A primeira contém, inicialmente, 18 questões de sua identificação, abordando aspectos pessoais, familiares, atividades exercidas e de formação profissional. Na segunda parte, o questionário aborda o assunto do estresse crônico ocupacional, por meio de 21 questões.

A escala CPR-B – Questionário de Personalidade Resistente ao *Burnout*, também de autoria de Bernado Moreno-Jiménez (2005), constitui-se de um instrumento com 21 questões em que permitirá que você possa expressar o seu nível de concordância com as questões propostas. O objetivo dessa escala é verificar qual o grau de resistência que sua personalidade oferece ao desenvolvimento da Síndrome de *burnout*.

Durante todo o processo você será acompanhado pela pesquisadora e indiretamente pelo orientador da pesquisa, estando à inteira disposição para o esclarecimento de dúvidas, que poderá ser realizada em qualquer tempo do curso da pesquisa: questionamentos pertinentes ao assunto estudado, à metodologia e aos procedimentos adotados e ainda qualquer auxílio profissional.

Neste trabalho, existe um risco mínimo de sua participação que se refere ao desconforto emocional que possa sentir por se tratar de questões subjetivas de natureza pessoal, ligada à problemática psíquica, moral, intelectual, social, cultural, organizacional e espiritual. Em caso de risco fica assegurado a você todas as condições necessárias para o seu atendimento no Centro de Estudo, Pesquisa e Prática Psicológica – CEPSI da PUC Goiás, com assistência integral e a obrigação da pesquisadora de suspender imediatamente a pesquisa ao perceber qualquer risco de dano à saúde. Também garantimos a possibilidade de indenização em caso de alguma eventualidade que a Senhora (Senhorita) julgue pertinente e que não esteja prevista conforme determinação da Lei.

Assumimos neste momento a obrigação de sigilo total deste material, e a não identificação de sua pessoa bem como assegurando a sua privacidade e confidencialidade. Mesmo nas futuras publicações e apresentações em eventos e atividades científicas, fica aqui garantido o compromisso de manter total sigilo de sua participação na pesquisa.

Fica assegurado a participante que todo material utilizado na pesquisa, como os questionários e, as escalas, ficaram guardados sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos, após esse período serão todos incinerados.

Todas as despesas relacionadas à pesquisa inclusive o deslocamento das participantes, seja ele de casa ou do trabalho até o local que será aplicada a entrevista e as escalas, sala de orientação do mestrado, e seu retorno, serão de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Caso concordem em participar da pesquisa, a Senhora (Senhorita) deverá assinar esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a utilização de seus dados, também assinarão o mesmo a pesquisadora e o orientador em duas vias, sendo que, uma cópia ficará com a Sra. (Srta) e a outra com a pesquisadora.

Eu, _____

Comprometo-me em participar da pesquisa sobre “Relações de trabalho e *burnout*: vozes e vivência de professoras de programa *stricto sensu*”, onde fui comunicada dos objetivos e interesses científicos desta pesquisa, tendo a liberdade de fazer perguntas a qualquer momento, sempre que houver dúvidas e quando for necessário.

Esclareço que a minha participação é voluntária podendo retirar-me do estudo se for necessário a qualquer momento. Na divulgação da pesquisa e dos dados obtidos, os pesquisadores se comprometeram a manter em confidencial toda e qualquer informação que possa me identificar individualmente, e se caso seja necessário a explicação de algum fato o nome será trocado como forma de manter a minha privacidade.

Agradeço antecipadamente sua participação.

Assinatura da Profissional Participante da Pesquisa

Psi. Keila Maria Moura da Silva Ribeiro
Pesquisadora Responsável CRP: 007012–9ª Região

Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto
Orientador CRP: 010190 – 9ª Região

Goiânia, _____, _____ de 2012.

Anexo II

Roteiro de Entrevista Semi-Esturada de *Burnout*

Sra. Profissional, esta entrevista tem por objetivo identificar e avaliar os fatores e as causas que levam um profissional a se desgastar em seu ambiente de trabalho, bem como as estratégias que o mesmo utiliza para enfrentar as situações do seu dia-a-dia. É importante deixar claro qual seu pensamento sobre as perguntas que serão feitas. Não há respostas certas ou erradas. Estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida a qualquer momento. Muito obrigada.

Questões Grupo I – Aspectos do ambiente do trabalho e carga horária de trabalho.

1. Com que idade você começou a trabalhar? Por quê?
2. Você trabalhou em outra organização antes desta?
3. Há quanto tempo você trabalha aqui?
4. Qual a sua participação na renda familiar?
5. Como você se sente trabalhando aqui nesta organização?
6. Em que medida você está satisfeita com seu trabalho?
7. O que mais lhe proporciona satisfação na sua profissão?
8. Qual a importância do seu trabalho para sua vida pessoal?
9. Como seus colegas de trabalho vêem sua profissão e suas atividades?
10. Como você percebe a relevância de sua profissão e/ou de suas atividades para a comunidade?
11. Qual a carga horária destinada ao trabalho?
12. Qual a carga horária destinada a atividade de pesquisa na universidade?
13. Que incentivo a Instituição favorece para realizar as atividades de pesquisa?
14. Você trabalha em outra Instituição e que tipo de atividade desenvolve?

Questões Grupo II – Saúde física/emocional e ocupacional, segundo Magalhães (2006).

15. Para você o que é saúde?
16. Tem entristecido regulamentemente?
17. No trabalho, costuma sentir-se ansiosa, depressiva, angustiada?
18. Que aspecto de sua saúde você considera satisfatório?
19. Como você avalia a sua saúde física e emocional?

Questões Grupo III – Relação estresse e trabalho e estratégias de enfrentamento.

20. Sente-se envolvido emocionalmente com seu trabalho?
21. Quais os fatores que contribui para você estressar com o seu trabalho? Como você lida com isso?
22. Qual o grau de satisfação com a forma que você vem enfrentando seu estresse?
23. Quais os sintomas físicos e emocionais que você percebe como sinalizador de estresse?
24. De que forma seu ambiente de trabalho influencia em sua saúde?
25. O que pode gerar para sua atividade o desgaste profissional?
26. Nas horas de lazer o que costuma fazer?
27. Exerce plenamente seu direito de férias?
28. O que faz para se sentir emocionalmente tranquila em situações de estresse?
29. O que pode ser feito por você para melhorar seu trabalho e suas relações em seu espaço profissional?

Questões Grupo IV – Síndrome de *burnout*, segundo Magalhães (2006).

30. Em que medida você se vê realizado profissionalmente?
31. Você percebe que mudou como pessoa ao longo da sua vida profissional?
32. Qual o grau de insatisfação no seu contexto de trabalho?
33. Deseja realizar outras atividades profissionais?
34. Em que medida seu desgaste profissional interfere na sua rotina profissional?
35. Em que medida seu trabalho interfere em sua vida?
36. Preocupa-se em levar trabalho para casa? Qual frequência?

Questões Grupo V - Referente à Organização

37. Quem você acha que decide as coisas na organização?
38. Faz alguma diferença a empresa ser dirigida por homem ou por mulher?
39. Você percebe que aqui na empresa faz diferença ser homem ou ser mulher para os processos de contratação, promoção ou demissão?

Questões Grupo VI – Relação de Gênero

40. Como você vê a mulher no mundo do trabalho?
41. Como Você se vê no mundo do trabalho?

42. Do ponto de vista do trabalho, você percebe alguma diferença entre ser homem ou ser mulher?
43. Para você, homens e mulheres possuem as mesmas oportunidades aqui na organização? Por quê?
44. Você prefere trabalhar com homens ou com mulheres? Por quê?
45. A que você atribui o fato de homens e mulheres exercerem as mesmas funções e receberem salários diferentes aqui na organização?
46. Gostaria de dizer algo mais sobre esse assunto que eu não perguntado?

Anexo III
CBB (Questionário Breve de *Burnout*)
Bernado Moreno-Jiménez (2005)

- 1.- Idade.....anos
- 2.- Sexo: 1. Masculino 2. Feminino
- 3.- Relações pessoais:
 1. Com companheiro afetivo habitual
 2. Sem companheiro afetivo habitual
 3. Sem companheiro
- 4.- Número de filhos:.....
- 5.- Estudos realizados:
 1. Fundamental 2. Médio 3. Técnico profissional 4. Superior
 5. Especialização 6. Mestrado 7. Doutorado 8. Outros
6. Profissão (especifique a especialidade se houver):.....
- 7.- Cargo que ocupa:.....
- 8.- Situação Profissional:
 1. Contratado 2. Fixo 3. Outros:
- 9.- Tempo de experiência na profissão anos
- 10.- Local de trabalho
- 11.- Tipo de local: 1. Privado 2. Público
- 12.- Tempo de serviço neste local: anos
- 13.- Tempo em que está neste cargo: anos
- 14.- Turno: 1. Manhã 2. Tarde 3. Noite
- 15.- Número de horas de trabalho por semana:horas
- 16.- Número de pessoas que atende diariamente: pessoas
- 17.- Qual o tempo diário em interação com os beneficiários de seu trabalho?
 1. Mais de 75% 2. Cerca de 50% 3. Menos de 30%
- 18.- Tem que realizar trabalho em casa:
 1. Sim 2. Não 3. As Vezes

Por favor, responda cada uma das perguntas, fazendo um círculo na opção desejada.

1. Geralmente, estou farto (cheio) do meu trabalho.

1 2 3 4 5
Em alguma ocasião Raramente Algumas vezes Frequentemente Na maioria das vezes

2. Me identifico com meu trabalho.

1 2 3 4 5
Em alguma ocasião Raramente Algumas vezes Frequentemente Na maioria das vezes

3. Os usuários do meu trabalho possuem exigências excessivas e comportamentos irritantes.

1 2 3 4 5
Em alguma ocasião Raramente Algumas vezes Frequentemente Na maioria das vezes

4. Meu supervisor me apoia nas decisões que tomo.

1 2 3 4 5
Em alguma ocasião Raramente Algumas vezes Frequentemente Na maioria das vezes

5. Atualmente, meu trabalho profissional me oferece poucos desafios pessoais

1 2 3 4 5
Totalmente em desacordo Em desacordo Indeciso De acordo Totalmente de acordo

6. Meu trabalho atual carece de interesse.

1 2 3 4 5
Totalmente em desacordo Em desacordo Indeciso De acordo Totalmente de acordo

7. Quando estou no meu trabalho, me sinto de mal-humor.

1 2 3 4 5
Em alguma ocasião Raramente Algumas vezes Frequentemente Na maioria das vezes

8. Entre os colegas, nos apoiamos no trabalho.

1 2 3 4 5
Em alguma ocasião Raramente Algumas vezes Frequentemente Na maioria das vezes

9. As relações pessoais que estabeleço no trabalho são gratificantes para mim.

1 2 3 4 5
Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente Sempre

10. Em função da responsabilidade que tenho no meu trabalho, não conheço bem os resultados e o alcance do mesmo.

1 2 3 4 5
Totalmente em desacordo Em desacordo Indeciso De acordo Totalmente de acordo

11. As pessoas que tenho que atender reconhecem muito pouco os esforços que fazemos por elas.

1 2 3 4 5
Totalmente em desacordo Em desacordo Indeciso De acordo Totalmente de acordo

12. Atualmente é muito escasso meu interesse pelo desenvolvimento profissional.

1 2 3 4 5
Totalmente em desacordo Em desacordo Indeciso De acordo Totalmente de acordo

13. Meu trabalho é repetitivo.

1 2 3 4 5
Nada Muito pouco Um pouco Bastante Muito

14. Você considera que o trabalho que realiza repercute em sua saúde pessoal? (Dor de cabeça, insônia, etc.)

| | | | | |
|-------------------|-----------|---------------|----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em alguma ocasião | Raramente | Algumas vezes | Frequentemente | Na maioria das vezes |

15. Estou esgotado por meu trabalho.

| | | | | |
|------|-------------|----------|----------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nada | Muito pouco | Um pouco | Bastante | Muito |

16. Eu gosto do ambiente e do clima do meu trabalho.

| | | | | |
|------|-------------|----------|----------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nada | Muito pouco | Um pouco | Bastante | Muito |

17. O trabalho está afetando meus relacionamentos familiares e pessoais

| | | | | |
|------|-------------|----------|----------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nada | Muito pouco | Um pouco | Bastante | Muito |

18. Procuo personalizar as relações com os usuários do meu trabalho

| | | | | |
|------|-------------|----------|----------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nada | Muito pouco | Um pouco | Bastante | Muito |

19. O trabalho que faço está longe de ser o que eu queria

| | | | | |
|------|-------------|----------|----------|-------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Nada | Muito pouco | Um pouco | Bastante | Muito |

20. Mais trabalho é muito “chato”

| | | | | |
|-------------------|-----------|---------------|----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em alguma ocasião | Raramente | Algumas vezes | Frequentemente | Na maioria das vezes |

21. Os problemas do meu trabalho fazem com que meu rendimento seja menor

| | | | | |
|-------------------|-----------|---------------|----------------|----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Em alguma ocasião | Raramente | Algumas vezes | Frequentemente | Na maioria das vezes |

Anexo IV

Questionário de Personalidade Resistente ao Burnout – CPR

Bernardo Moreno Jiménez (2005)

Expresse seu nível de acordo ou desacordo com as afirmações abaixo, segundo as seguintes expressões:

1 – Descordo Totalmente 2 – Descordo 3 – Concordo 4 - Concordo Totalmente

| | | | |
|---|------------|------------|------------|
| 01 – Me envolvo seriamente no que faço, pois é a melhor maneira de alcançar meus objetivos. | ___ | | |
| 02 – Ainda que implique maior esforço, opto pelos trabalhos que proporcionam uma experiência nova | | ___ | |
| 03 – Faço tudo o que posso para garantir o controle dos resultados do meu trabalho | | | ___ |
| 04 – Considero que o trabalho que realizo é importante para a sociedade e não me importa dedicar todos os meus esforços | ___ | | |
| 05 – No meu trabalho, sou atraído pelas inovações e novidades dos procedimentos | | ___ | |
| 06 – As coisas só se conseguem com base do esforço pessoal | | | ___ |
| 07 – Realmente, me preocupo e me dedico ao meu trabalho | ___ | | |
| 08 – Em meu trabalho profissional me atraem aquelas tarefas e situações que implicam em um desafio pessoal | | ___ | |
| 09 – O controle das situações é a única forma de garantir o êxito | | | ___ |
| 10 – Meu trabalho cotidiano me satisfaz e me faz dedicar totalmente a ele | ___ | | |
| 11 – Na medida em que posso, busco novas experiências no meu trabalho cotidiano | | ___ | |
| 12 – As coisas saem bem quando são conscientemente preparadas | | | ___ |
| 13 – Gosto de comprometer-me pessoalmente em objetivos do grupo ou da coletividade | ___ | | |
| 14 – Dentro do possível, busco situações novas e diferentes em meu ambiente de trabalho | | ___ | |
| 15 – Quando me proponho, posso vencer e controlar o sentimento de antipatia que alguns têm por mim | | | ___ |
| 16 – A melhor maneira que tenho para alcançar meus objetivos é envolver-me profundamente | ___ | | |
| 17 – Tenho uma grande curiosidade pelo novo, tanto a nível pessoal como profissional | | ___ | |
| 18 – Quando se trabalha seriamente e a fundo, os resultados são controlados | | | ___ |
| 19 – Minhas próprias ilusões são as que me fazem seguir a frente com a realização de minha atividade | ___ | | |
| 20 – Gosto que tenha grande variedades no meu trabalho | | ___ | |
| 21 – Se você se propõe, podes garantir o que vai acontecer amanhã controlando o que ocorre hoje | | | ___ |
| TOTAL | ___ | ___ | ___ |
| | I | R | C |

ESCORES:

| PONTUAÇÃO | BAIXA | MÉDIA | ALTA |
|------------|-------|-------|------|
| Implicação | 8-18 | 19-21 | >22 |
| Controle | 9-20 | 21-23 | >23 |
| Desafio | 7-18 | 19-21 | >22 |

* Quando a pontuação nas três dimensões é baixa, a vulnerabilidade da pessoa é alta e, ao contrário, quando nas três dimensões a pontuação é alta, a vulnerabilidade é baixa.

Anexo - V
Beck Depression Inventory – BDI

Anexo - VI
Solicitação para trabalho em campo

De: Keila Maria Moura da Silva Ribeiro
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Para: Coordenadora do Programa de Mestrado e Doutorado

Prof. Dr.

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado e Doutorado em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. Sebastião Benício Costa Neto na linha de pesquisa Psicopatologia Clínica e Psicologia da Saúde, venho respeitosamente solicitar autorização para pesquisa de campo.

O tema do projeto de pesquisa é “Relações de trabalho e *burnout*: vozes e vivência de professoras de programa *stricto sensu*”. O objetivo geral da investigação será o de identificar, descrever e analisar indicadores de estresse crônico ocupacional *burnout* em profissionais do sexo feminino da PUC Goiás. Na metodologia de coletas de dados será utilizada entrevista semi-estruturada, aplicação de escalas de estresse (CBB e CPR-B de autoria de Bernado Moreno-Jiménez) e a Escala de Depressão de Beck, para posterior análise qualitativa e quantitativa. Espera-se que o conhecimento adquirido com a investigação possa subsidiar ações preventivas de estresse com profissionais nas instituições de ensino superior.

Nestes termos, solicitamos sua autorização, bem como a colaboração das Professoras do Programa de Mestrado e Doutorado para a realização da coleta de dados. As entrevistas poderão acontecer na própria PUC Goiás, na sala de Orientação do Mestrado de Psicologia ou no local que as participantes escolherem de acordo com o horário e disponibilidade das mesmas. A coleta de dado será realizada individualmente, com a duração de aproximadamente de 40 minutos. As profissionais serão informadas sobre os objetivos da investigação e convidadas, caso aceitem, a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Finalmente, informo que as determinações da Resolução 196/96 do Ministério da Saúde serão cumpridas.

Agradecendo antecipadamente,

Psi. Keila Maria Moura da Silva Ribeiro
Pesquisadora Responsável CRP: 007012–9ª Região

Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto
Orientador CRP: 010190 – 9ª Região

Anexo - VII
Carta convite encaminhada por email

Prof.^a Dr.^a

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* Mestrado e Doutorado em Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do Prof. Dr. Sebastião Benício Costa Neto na linha de pesquisa Psicopatologia Clínica e Psicologia da Saúde, venho respeitosamente solicitar autorização para pesquisa de campo.

O tema do projeto de pesquisa é “Relações de trabalho e *burnout*: vozes e vivência de professoras de programa *stricto sensu*”. O objetivo geral da investigação será o de identificar, descrever e analisar indicadores de estresse crônico ocupacional *Burnout* em profissionais do sexo feminino da PUC Goiás. Na metodologia de coletas de dados será utilizada entrevista semi-estruturada, aplicação de escalas de estresse (CBB e CPR-B de autoria de Bernado Moreno Jiménez) e a Escala de Depressão de Beck, para posterior análise qualitativa e quantitativa. Espera-se que o conhecimento adquirido com a investigação possa subsidiar ações preventivas de estresse com profissionais nas instituições de ensino superior.

Nestes termos, solicitamos sua autorização, bem como a colaboração das Professoras dos Programas *Stricto Sensu* para a realização da coleta de dados. As entrevistas poderão acontecer na própria PUC Goiás, na sala de Orientação do Mestrado de Psicologia ou no local que as participantes escolherem de acordo com o horário e disponibilidade das mesmas. A coleta de dado será realizada individualmente, com a duração de aproximadamente de 40 minutos. As profissionais serão informadas sobre os objetivos da investigação e convidadas, caso aceitem, a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, informo que as determinações da Resolução 196/96 do Ministério da Saúde serão cumpridas.

Agradecendo antecipadamente,

Psi. Keila Maria Moura da Silva Ribeiro
Pesquisadora Responsável CRP: 007012–9ª Região

Anexo VIII
Critérios de Correção das Escalas CBB e CRP
Bernardo Moreno-Jiménez (2005)

ESCORES

Puntuación:

| | <u>Baixo</u> | <u>Médio</u> | <u>Alto</u> |
|-----------------|--------------|--------------|-------------|
| Implicação (I): | 8-18 | 19-21 | >22 |
| Controle (C): | 9-20 | 21-23 | >23 |
| Desafio (R): | 7-18 | 19-21 | >22 |

Cuando la puntuación en las tres dimensiones es baja la vulnerabilidad de la persona es alta y a la inversa, cuando en las tres dimensiones la puntuación es alta la vulnerabilidad es baja.

CBB

Estructura del Cuestionario y Clave de corrección

Dimensiones:

Factores de burnout :2,10,16, 6,14,20, 4, 8, 9.

Síndrome de Burnout: 1,7,15, 3,11,18, 5,12,19

Consecuentes del burnout: 13,17,21.

Los ítems subrayados deben ser invertidos, recodificados a la inversa, para obtener las puntuaciones globales de las subescalas correspondientes.

N.B. Para una comprensión adecuada del CBB es conveniente consultar Moreno y Col. Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones , 1997, 13,2, pp185-207. El objetivo del CBB es evaluar los factores de burnout, Síndrome y Consecuentes globalmente. Complementariamente puede atenderse a la estructura de subescalas.

Criterios de diagnóstico:

Para efectos de evaluación global y diagnóstico se puede atender a los siguientes criterios: (N : 630 sujetos)

Proceso de burnout:

| | <u>Bajo</u> | <u>Medio</u> | <u>Alto</u> |
|---------------------------|-------------|--------------|-------------|
| Factores de burnout | 9-20 | 21-28 | 29-45 |
| Burnout | 9-20 | 21-26 | 27-45 |
| Consecuencias del burnout | 3- 7 | 8 – 9 | 10-15 |

A efectos de diagnóstico se puede considerar que el contexto organizacional es precursor del burnout cuando la puntuación media poblacional es igual o superior a 29 puntos en Factores de Burnout.

A efectos de diagnóstico poblacional o individual del síndrome de burnout se considera que se alcanza el punto de corte a partir de una puntuación igual o superior a 27 puntos. Es decir a partir de 27 puede considerarse que una persona está afectada claramente por el síndrome del burnout.

A efectos de consecuencias de burnout, se puede considerar que una población o persona está críticamente afectada por las consecuencias cuando se alcanza una puntuación igual o superior a 10. En cualquier caso el CBB no es un cuestionario clínico, por lo que las consecuencias del burnout se deben evaluar complementariamente por un instrumento específico.

Hasta ahora no se han elaborado baremos específicos en función del género u otras características sociodemográficas.

Criterios de diagnóstico en las subescalas específicas:

La capacidad de evaluación del CBB de los componentes del burnout es menor, por lo que debe utilizarse sólo de forma complementaria y con un criterio de aproximación. Su uso debería estar centrado en la investigación o exploración y no en el diagnóstico.

| | | | |
|---------------------------|------|-------|-------|
| Puntos de corte: | Bajo | Medio | Alto |
| Factores organizacionales | | | |
| Tarea: | 3-8 | 9-10 | 11-15 |

| | | | |
|----------------------|-----|------|-------|
| Organización | 3-8 | 9-11 | 12-15 |
| Tedio | 3-6 | 7-8 | 9-15 |
| Síndrome de burnout: | | | |
| Cansancio Emocional | 3-6 | 7-8 | 9-15 |
| Despersonalización | 3-8 | 9-10 | 11-15 |
| Realización Personal | 3-5 | 6-8 | 9-15 |

Dimensiones:

Factores de burnout :2,10,16, 6,14,20, 4, 8, 9.

Síndrome de Burnout: 1,7,15, 3,11,18, 5,12,19

Consecuentes del burnout: 13,17,21.

Ítems de las subescalas:

Factores de burnout:

Tarea: 2,10, 16

Organización: 4, 8, 9

Tedio: 6,14,20

Las puntuaciones altas en Factores de burnout indican altos factores de burnout en el propio trabajo.

Los ítems ennegritas deben ser invertidos.

Cansancio emocional: 1,7,15.

Despersonalización: 3,11,18,

Falta de realización personal: 5,12,19