CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROMOÇÃO DA SAÚDE

ANDREA LOLY KRAFT HORTA BARBOSA

**A SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS**

MARINGÁ
2016

ANDREA LOLY KRAFT HORTA BARBOSA

**A SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde do Centro Universitário de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Promoção da Saúde.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Elaine Ranieri Cortez

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Regiane da Silva Macuch

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B238s	<p>Barbosa, Andrea Loly Kraft Horta A síndrome de <i>Burnout</i> em professores universitários / Andrea Loly Kraft Horta Barbosa. -- Maringá, 2016. 98 f. : il., tabs.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Elaine Ranieri Cortez. Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Regiane da Silva Macuch.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, 2016.</p> <p>1. Saúde mental e trabalho - Educadores. 2. Trabalho de Educadores - Saúde mental. 3. Psicologia do Trabalho - Educação. 4. <i>Burnout</i>, Síndrome (Psicologia). 5. Síndrome de <i>Burnout</i> - Professores universitários. I. Cortez, Lucia Elaine Ranieri, orient. II. Macuch, Regiane da Silva, coorient. III. Centro Universitário de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde. IV. Título.</p> <p>CDD 22.ed.158.723</p>
-------	--

ANDREA LOLY KRAFT HORTA BARBOSA

A SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde do Centro Universitário de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Promoção da Saúde, pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof^ª. Dr^ª. Lucia Elaine Ranieri Cortez
Centro Universitário de Maringá (Presidente)

Prof^ª. Dr^ª. Solange Franci Raimundo Yaegashi
Universidade Estadual de Maringá (membro externo)

Prof^ª. Rute Grossi Milani
Centro Universitário de Maringá (membro interno)

Aprovado em: ____ de _____ de 2016.

Dedico este trabalho a vocês, meus filhos, Alexa, Luiza, Kaled e Mariana, que sempre me impulsionaram para a realização dos meus sonhos e são o motivo para que eu pudesse realizá-los.

A você, Hasan, companheiro na vida e nos sonhos, que sempre me apoiou nas horas difíceis e compartilhou comigo as dificuldades e as alegrias.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a todos os que compartilharam mais esse caminho percorrido, contribuindo, direta e ou indiretamente, para que eu realizasse esta pesquisa, auxiliando-me e dando-me forças nos momentos mais difíceis.

Minha gratidão, em primeiro lugar, a Deus, por estar comigo em todos os momentos, sendo meu refúgio e fortaleza.

Agradeço, especialmente, à minha família, pelo apoio para que eu concretizasse essa pesquisa: meus filhos, que foram sempre meu incentivo e minha coragem; e, em especial, meu esposo, Hasan, que esteve sempre ao meu lado, entendendo os momentos de ausência, dando-me apoio e carinho.

À professora doutora Lucia Elaine Ranieri Cortez, minha “orientadora”, que me possibilitou aprendizagens únicas, por meio do grande incentivo e orientação que me foram concedidos durante essa jornada.

Aos colegas e professores do mestrado, por tudo o que com eles aprendi e por partilharem a construção do meu estudo. Em especial, às professoras doutoras Regiane da Silva Macuch e Rute Grossi Milani, que me apoiaram e me proporcionaram conhecimentos infindos que levarei para toda a vida.

Ao Centro Universitário Cesumar e a todos os que fazem parte desta comunidade.

A todos, muito obrigada!

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação”.

Simone de Beauvoir

RESUMO

As universidades estão em um contexto de evolução e globalização e o cenário do trabalho docente tem mudado constantemente; a exigência em relação aos docentes tem aumentado muito, as instituições buscam professores qualificados e polivalentes para exercerem funções de acordo com as demandas específicas de cada curso de formação. Portanto, nos dias de hoje o docente necessita estar atento a todos os ditames do processo global para conseguir acompanhar o contexto contemporâneo, podendo ficar vulnerável e desenvolver a síndrome de *Burnout*. Essa síndrome é considerada um tipo de estresse duradouro ligado às condições de trabalho, decorrente da repetitiva e constante pressão emocional associada ao excessivo envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo. O *Burnout* em docentes interfere no ambiente educacional e nos objetivos pedagógicos, levando esses profissionais a um processo de exaustão emocional e física, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e intenção de abandono da profissão. Pesquisas, acerca de como o processo de *Burnout* se desenvolve e quais são os fatores que desencadeiam o fenômeno, colaboram para o conhecimento, prevenção e promoção do bem-estar biopsicossocial dos docentes, contribuindo para melhor qualidade de ensino. Desta forma, esta dissertação objetivou analisar a síndrome de *Burnout* e sua percepção entre os professores universitários. Trata-se de um estudo do tipo descritivo quali-quantitativo, cuja amostra foi composta por aproximadamente 141 docentes. O projeto teve início após a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa do UniCesumar. Participaram da pesquisa professores de ensino superior de escolas privadas, que responderam um questionário autoaplicável, que contemplava dados sociodemográficos, hábitos de vida, atividade docente, bem como a Escala de Caracterização do *Burnout* – ECB. Para a linha norteadora do estudo descritivo e qualitativo optou-se por um estudo de natureza exploratória, utilizando-se o procedimento da entrevista. Pôde-se verificar que os docentes mostram índices moderados quanto às dimensões exaustão, desumanização e decepção emocional, sinalizando um processo de *Burnout* em curso. Pôde-se verificar a correlação positiva entre o maior tempo de trabalho docente e o aparecimento de sintomatologia associada ao *Burnout*, evidenciando as dimensões exaustão e decepção nos mais inexperientes e a dimensão desumanização nos professores com maior tempo de docência. Destaca-se a importância da realização de novas pesquisas com outros delineamentos e variáveis para aumentar o conhecimento sobre o *Burnout*, bem como estratégias de enfrentamento para serem utilizadas por estes professores, favorecendo, desta forma, a promoção da saúde docente.

Palavras-chave: *Burnout*. Docentes. Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT

Universities are in an evolutionary and globalization context, and the teaching background has changed constantly, the requirement with regard to teachers has greatly increased, institutions seek qualified and polyvalent teachers to perform duties in accordance with the specific demands of each course. In this way, today, the teacher needs to be aware of all the directives of the overall process to accompany the contemporary context and thus may be vulnerable and develop Burnout Syndrome. This syndrome is a type of long-term stress on the working conditions, due to the repetitive and constant emotional pressure associated with excessive involvement with people for long periods of time. Burnout in teachers affects the educational environment and educational goals, leading these professionals to an emotional and physical exhaustion, dehumanization and apathy, causing health problems, absenteeism and career abandonment intention. Research on how the Burnout process develops and what are the factors that trigger the phenomenon collaborate to knowledge, prevention and promotion of the biopsychosocial welfare of teachers and to better quality education. Thus, this work aimed to analyze the Burnout syndrome and the perception among college teachers. This is a descriptive quali-quantitative study, whose sample consisted of approximately 141 teachers. The study started after the approval of the Research Ethics Committee of UniCesumar. The participants were college teachers of private institutions, who responded a self-administered questionnaire, which included sociodemographic data, lifestyle, teaching activity and the Burnout Characterization Scale. For the guiding line of the descriptive qualitative study, we chose a study of exploratory nature, using the interview procedure. The teachers in this study showed moderate indices as to Exhaustion, Dehumanization and Emotional disappointment, signaling an ongoing Burnout process. There was a positive correlation between longer teacher working time and the onset of symptoms associated with Burnout, evidencing Exhaustion and Disappointment in the most inexperienced professionals and Dehumanization in teachers with longer working time. It is important to emphasize the need for further research using other designs and variables in order to increase knowledge about Burnout and coping strategies to be used by these teachers, thus favoring the promotion of teaching health.

Keywords: Burnout. Teachers. Higher Education Institutions.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Dados relativos à área de atividade profissional dos professores universitários de instituições privadas nas regiões Noroeste e Centro-Oeste do PR, 2015	41
TABELA 2	Nível de desumanização, exaustão e decepção dos professores universitários de instituições privadas nas regiões Noroeste e Centro-Oeste do PR, 2015	42
TABELA 3	Teste de Kruskal-Wallis, seguido do teste de comparações múltiplas pós-hoc de Dunn, comparando as dimensões “Decepção, Exaustão e Desumanização” para os professores universitários de instituições privadas nas regiões Noroeste e Centro-Oeste do PR, 2015	44
TABELA 4	Variáveis associadas (teste de qui-quadrado) à dimensão “Exaustão e Desumanização” para os professores universitários de instituições privadas nas regiões Noroeste e Centro-Oeste do PR, 2015	45

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REVISÃO DA LITERATURA	15
2.1	Educação	15
2.2	Atividade docente	16
2.3	Sobrecarga de trabalho	17
2.4	Estresse	20
2.5	<i>Burnout</i>	20
2.6	Etapas e ciclos profissionais dos docentes	22
2.7	Autoestima	25
3	METODOLOGIA	28
3.1	Local	28
3.2	Participantes	28
3.3	Instrumento de coleta de dados	28
3.4	Quanto à obtenção, recuperação e registro dos dados	32
3.5	Tratamento de dados	32
4	ANÁLISE ESTATÍSTICA	34
5	APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS	35
5.1	Artigo 1	36
5.2	Artigo 2	50
6	CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO	76
	REFERÊNCIAS	77
	ANEXOS	86
	Anexo A	87
	Anexo B	88
	Anexo C	90
	Anexo D	91
	APÊNDICES	93
	Apêndice A	94
	Apêndice B	96

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da minha atividade profissional como médica psiquiatra, passei a observar de forma mais atenta o trabalho docente, particularmente os discursos dos professores que eram a maior parte dos pacientes atendidos. Essa observação foi facilitada pelo fato de estar trabalhando como médica psiquiatra na rede pública estadual do Paraná com professores em exercício da rede pública. Em apenas dois dias por semana atendia por mês em média 160 professores do Estado, esta experiência me possibilitou compreender melhor o universo docente. Percebi em diferentes momentos de observação, durante aproximadamente um ano de trabalho, que nem sempre os desejos manifestados pelos professores acerca do aluno, da escola e do próprio trabalho podem ser realizados, pois havia uma grande distância entre o que estes pacientes desejavam e o que efetivamente estes poderiam realizar, verifiquei que a trajetória profissional docente não é linear, mas marcada por rupturas e continuidades que dão origem a meandros, em que o desencanto e frustração convivem com uma visão idealizada da profissão, gerando conflito permanente entre o trabalho real e o trabalho idealizado, favorecendo, deste modo, a formulação por parte do professor de juízos variados acerca da instituição, do aluno e do próprio trabalho. Nestas consultas foi possível perceber uma variedade de discursos acerca da docência e da profissão propriamente dita, ao mesmo tempo em que discursavam um entusiasmo com o ideal da profissão e do quanto gostavam da docência, revelam amargura, tristeza e frustração em relação ao trabalho, até desumanização e comportamento hostil frente a colegas, alunos e instituição. Assim, observei quemuitos já se encontravam com sintomas de *Burnout*, mesmo desconhecendo este fenômeno.

Embora tais consultas e anamneses não tenham sido incorporadas à pesquisa do mestrado, estas me impulsionaram e geraram inquietação e a certeza da necessidade de analisar este fenômeno de maneira mais rigorosa, em minha pesquisa de mestrado. Diante disto, o problema deste estudo foi analisar se os docentes de universidades privadas conheciam esta síndrome, se apresentavam ou não sintomas deste fenômeno, e avaliar também como esta síndrome se desenvolve e como impacta estes profissionais e seu ambiente de trabalho.

Conforme Benevides-Pereira (2003), o *Burnout* mescla muitos componentes que se iniciam silenciosamente e aos poucos abala a vida destes profissionais, e que quando se diagnostica, muitos aspectos da vida pessoal e profissional do docente já foram afetados.

A concepção de *Burnout*, proposta por Maslach e Jackson (apud BENEVIDES-PEREIRA, 2002), é um conjunto de sinais e sintomas composto de fatores multidimensionais em resposta ao estresse laboral crônico, que envolve a tríade de sintomas: a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização pessoal. O primeiro, a exaustão emocional, caracteriza-se pela falta de energia e recursos – emocionais e físicos – para lidar com as adversidades no ambiente de trabalho; o segundo fator, a despersonalização, ocorre uma modificação negativa na relação do docente com alunos, colegas e instituição. Sentimentos como ironia, indiferença e cinismo são desenvolvidos pelo profissional em relação ao outro, consequenciando em um endurecimento afetivo; o terceiro e último fator – diminuição na realização pessoal e profissional – há insatisfação por parte do profissional, no que se refere ao desempenho de suas atividades, este não mais acredita em sua capacidade de trabalho, culminando em sentimentos de baixa autoestima, inadequação e desmotivação, entre outros.

O mundo vem passando por várias mudanças tecnológicas, científicas, econômicas, políticas, culturais e sociais em prejuízo à qualidade de vida. Há um acentuado aumento do estresse nos indivíduos, comprometendo sua saúde e bem-estar, além de efeitos importantes no cenário do trabalho (DA PAZ, 2014).

Neste contexto, o trabalho sofreu muitas transformações nas últimas décadas, desde a precarização e maleabilidade deste. Assim como outras profissões, a carreira docente passou e continua passando por profundas transformações, desde contratos flexíveis, aumento da carga horária e exigência de diversidade no trabalho, repercutindo na qualidade de vida profissional e saúde dos docentes (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Considerando o trabalho do educador universitário, estamos diante de uma profissão que vem se tornando cada vez mais complexa em decorrência das várias transformações organizadas pelo modelo capitalista. A universidade está em um momento de profundas alterações, em que práticas e ações são dirigidas à estrutura de mercado e consumo, porém mantendo ações ligadas a um ensino tradicional. Isto nos leva para o que alguns autores denominam de “fastfoodização” da universidade, em que o processo de aprendizagem é rápido, as disciplinas são ofertadas para escolha individual do estudante, e os professores têm que ter alto e acelerado ritmo de produção para qualificar sua oferta. O docente universitário, neste sistema, vivencia um processo de exacerbação do seu trabalho, porém tentando, por meio de práticas conservadoras, acatar aos ditames do mercado (ANES, 2012).

Estas transformações alteraram aspectos da educação e instituições, criam-se novas exigências ao processo de trabalho do professor, resultando também em aumento das

demandas destes docentes, instigados tanto em uma perspectiva administrativa até uma autointensificação, conduzidos pela exploração de um sentimento de responsabilidade ética, e de suas identidades profissionais trilhadas no cuidado, primor e empenho, aspecto este, utilizado em discursos políticos educacionais oficiais, com o intuito de semear a culpa e a autorresponsabilização dos docentes pelos resultados e condições nas quais desenvolvem o seu trabalho. Toda esta situação tem relação direta com o mal-estar docente (CARNEIRO, 2013).

Pesquisas sobre o mal-estar docente estão sendo estudadas e publicadas há algum tempo, no exterior e inclusive no Brasil. Estes estudos visam entender melhor o docente e seu ambiente de trabalho correlacionando às rápidas mudanças do contexto social, que recaem sobre os ombros do profissional em várias situações, influenciando-o em seu trabalho profissional e vida pessoal (SAMPAIO, 2014).

Em outro estudo destaca-se que as origens do mal-estar docente relacionam-se à popularização do ensino, à enorme cobrança política colocada sobre o professor, às modificações da estrutura e dinâmica familiar, à rápida expansão tecnológica de informação repassada pelos meios de comunicação e mídia. Todas estas mudanças também iniciaram um ambiente pouco propício ao desempenho docente, tornando-se mais custoso atingir o grandioso propósito de educar nos dias de hoje, que é a qualidade dos métodos de ensino e de aprendizagem (JESUS, 1995; JESUS et al. 2012).

A jornada de trabalho extenuante e os problemas sociais experimentados por estes profissionais em suas instituições e salas de aula, adicionados ao acirrado processo brasileiro de desvalorização salarial, contribui para o crescente adoecimento destes profissionais. Além do fato que educadores de instituições de ensino superior devem conciliar ainda atividades pedagógicas, como as de pesquisa e extensão, atendendo questões relacionadas à produção científica, além de ter tarefas administrativas (VIEIRA et al., 2010), levando estes profissionais a diversos problemas de saúde, como a síndrome de *Burnout*.

A maioria dos autores coloca o *Burnout* como resultado de uma resposta emocional a uma situação de estresse crônico e prolongado no trabalho de profissionais que têm como função o contato com outras pessoas. Estes trabalhadores que desenvolvem a síndrome de *Burnout* apresentam grandes expectativas em relação a seu desenvolvimento e empenho profissional, no entanto, em função de diferentes obstáculos, não alcançaram o retorno esperado. O nível de expectativa é drasticamente oposto à realidade, e estes profissionais que persistem em tentar alcançar estas expectativas tornam suas trajetórias tempestuosas e

problemáticas, levando a uma diminuição de recursos individuais, comprometendo suas habilidades (ZAMBON, 2014).

Considerando o *Burnout* como um fenômeno psicossocial relacionado diretamente à situação laboral, este estudo teve como objetivo analisar a síndrome de *Burnout* em docentes universitários de instituições privadas das regiões Noroeste e Centro-Oeste do Estado do Paraná, Brasil, e a falta de conhecimento dos docentes sobre este fenômeno, com destaque a possíveis associações com variáveis laborais, fatores de estresse percebidos no trabalho e a percepção e conhecimento da síndrome de *Burnout* pelos docentes. Baseou-se nas seguintes hipóteses: H1 – O tempo de exercício laboral, carga horária, número de alunos por docente, faixa salarial, vínculo empregatício, titularidade e idade do profissional se associam à síndrome de *Burnout*; H2 – Sentimentos de frustração, baixa autoestima e baixa realização profissional em relação à idealização e às expectativas positivas da docência no início da carreira profissional estão associados ao desenvolvimento da síndrome de *Burnout*; H3 – A interface hábitos de vida e trabalho e suas repercussões se associam à síndrome de *Burnout*; H4 – O ciclo de vida profissional descrito por Huberman está relacionado às dimensões da síndrome de *Burnout*; H5 – A baixa ou a boa autoestima pode estar associada ao desenvolvimento ou não da síndrome de *Burnout*; H6 – A falta de conhecimento e percepção do *Burnout* pelos docentes colaboram para o desenvolvimento do fenômeno *Burnout*.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram: relacionar a síndrome de *Burnout* à idade, à carga horária de trabalho, ao tempo de exercício profissional; analisar o desenvolvimento da dimensão “exaustão emocional” relacionando-a à idade, ao tempo em anos trabalhados, à carga horária de trabalho, ao número de alunos por docente, ao vínculo empregatício e à titularidade do profissional; identificar o desenvolvimento de sentimentos de frustração e inutilidade, desembocando no afloramento da despersonalização e/ou à baixa realização profissional, relacionando-o à faixa salarial, à carga horária de trabalho e à titularidade do profissional; verificar a percepção e conhecimento dos docentes universitários sobre a síndrome de *Burnout* e correlacionar as autoavaliações em relação à atividade profissional com as expectativas em relação à carreira docente.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Educação

A tríade educação, desenvolvimento econômico e mundo do trabalho executaram políticas para a formação de profissionais no campo da educação em diferentes momentos, como em períodos em que o mercado necessitava de trabalhadores com um mínimo de conhecimentos. Houve então o reconhecimento da educação, aumentando a demanda no ensino. Com isto sobreveio também a ânsia de demarcar o território destas profissões, concretizando em leis que tinham o objetivo de definir exatamente a função deste profissional (GENTIL; COSTA, 2011).

O período de 1930 foi definido por um mercado que exigia maior escolarização e com iniciativas positivas a esta demanda. Durante o regime militar, apesar do discurso de melhorias na educação, se objetivava alinhar a educação brasileira às necessidades do desenvolvimento internacional, formando profissionais perfilados com o modelo tecnicista a partir de convênios entre o Brasil e USAID (*United States Agency for International Development*). Na década de 1980, o Brasil entrou na era democrática, com movimentos que buscavam a identidade do docente e pedagogo. Em 1990, na era neoliberal, a globalização foi sentida na educação com políticas educacionais em mais de 150 países, são estas políticas que ainda descrevem o perfil da educação (SOKOLOWSKI, 2013).

Muitas das novas reformas da educação no Brasil refletem características genéricas e abstratas da neoliberalização global da educação que historicamente negam aos professores um status profissional.

É importante a reflexão de aspectos das atuais políticas para a educação superior e seus impactos na realidade interna das instituições, nos sistemas de gestão e práticas docentes, notadamente nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que constituem a maioria das instituições de educação superior, no Brasil (UNESCO, 2012).

Consequências decorrentes das atuais políticas para a educação superior: o baixo nível dos alunos ingressantes devido à ampliação do acesso e pela falta de preparo da formação no ensino básico, necessitando apoio e ações de nivelamento; a construção de currículos generalistas, enxutos, formatando cursos de curta duração; o modelo de formação inicial para docência, que não dá conta de sua complexidade, aliando-se à ausência ou inadequação dos programas de educação contínua para os docentes, nas IES. Como resultado destas políticas

de educação superior verificou-se um corpo docente, muitas vezes sem preparação adequada para o enfrentamento das questões que se colocam às práticas pedagógicas e à formação acadêmica que se pretende (SANTOS, 2014).

2.2 Atividade docente

No Brasil Imperial, havia descaso com a educação nas províncias brasileiras. Abria-se espaço para a iniciativa privada. A atividade docente teve início no Brasil Colônia (1549/1808), especialmente por religiosos e jesuítas. Desde o princípio, a profissão de professor teve três significativas conotações: o professor deve se dedicar abnegadamente à profissão e ao empregador, o docente está muito próximo de Deus e o magistério é mais um “sacerdócio” do que uma profissão. Essas conotações permeiam, até hoje, no meio ambiente de trabalho dos professores e foram assim assimiladas pela sociedade (WEBBER, 2014).

Segundo Carvalho (2009, p. 8),

O contexto histórico brasileiro da primeira metade do século XX é marcado por continuidades e transformações no plano político, econômico e social, que apontam para novos comportamentos, para o surgimento de conflitos internos, movimentos sociais, correntes de ideias, orientando para a conservação ou reformulação da ordem social.

Os princípios da escola tradicional são criticados, em função destas transformações da época, não havendo mais lugar para uma educação influenciada por ideias religiosas e contemplativas. Em 1920, as ideias inovadoras do filósofo norte-americano, John Dewey, trazem para a educação brasileira as ideias do escolanovismo. O aluno é o centro do sistema ensino-aprendizagem.

Mas se de um lado as ideias de liberdade e igualdade de direitos apoiavam o acesso da população à educação, por outro lado, as indústrias necessitavam de mão de obra qualificada e barata, exigindo o mínimo de instrução, exercendo pressão no sistema educacional, porém sem existir propostas para mudanças na estrutura educacional. Diante disto, as mudanças foram pouco profundas. Esses fatores geraram insegurança nos docentes, pois este fenômeno comprometeria a qualidade da educação, porém a ideia da ressignificação do modelo pedagógico tradicional conquistou espaço. Assim, a economia passou a influenciar as diretrizes da educação (CARVALHO, 2014).

A atividade docente pode ser conceituada como a missão mais sofisticada, pois aspira formar seres capacitados para administrarem a si mesmos. Em sua gênese, o trabalho dos

professores concebido por essa vertente religiosa ganhou um novo formato quando o Estado tomou a seu cargo a instituição escolar no início do século XVIII, e assim suscitou-se a profissionalização docente. A Constituição Federal de 1934 instaurou pela primeira vez à educação como um direito de todos, em que os preceitos escolares se voltam para pensamentos científicos e comportamentais, baseados em valores morais. Desde então, é fundamental a função do professor para assegurar o direito social a todos os cidadãos, a educação (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

A valorização do profissional docente é um assunto muito presente no debate educacional brasileiro. Há certo consenso de que a profissão sofre um processo de desvalorização há décadas, sendo que a condição desses profissionais é muito variável no país, dependendo da rede em que são contratados, da etapa de ensino em que atuam e até mesmo da formação que receberam. É importante destacar que a crise da carreira do educador requer meios concretos de corroborar melhores condições de trabalho e de remuneração (OLIVEIRA, 2014).

Independentemente da classe em que o docente atue, o modo de convívio estabelecido pelo professor é determinante para a construção de uma boa ligação professor-aluno incidindo no sistema de ensino, o que permite conexão positiva com os assuntos ministrados, a fim de daressência ao estudo e melhor assimilação dos conhecimentos (LEITE et al., 2006; LEITE; TAGLIAFERRO, 2005).

Dentre os sintomas da síndrome de *Burnout*, observa-se a inclinação do professor estar fisicamente presente, mas exercendo suas ações de modo automatizado, impessoal. Igualmente pode apresentar "desumanização", por meio de um contato frio com as pessoas, em especial com os discentes, ou até mesmo a "despersonalização", demonstrando sarcasmo, comportamento grosseiro e/ou agressivo para com estes (BENEVIDES-PEREIRA, 2012).

2.3 Sobrecarga de trabalho

Diante de tantos papéis atribuídos ao professor universitário, este deve ter atributos muito diferentes de padrões do passado. Ele não pode ser apenas um entendedor em alguma área do conhecimento, deve ser eficiente, possuir características de um professor competente e sempre participar de cursos de aperfeiçoamento e atualização, de eventos científicos, e realizar pesquisas de campo e ter a prática da leitura (CARNEIRO, 2013).

O estresse é resultado de respostas fisiológicas e psicológicas a eventos internos e externos e tem provocado o desenvolvimento de pesquisas na área docente, porém muitas

pesquisas das últimas décadas ainda consideram os professores como promotores das condições de estresse de alunos e familiares, ao invés de tomá-los como sujeitos de pesquisa (SILVEIRA et al., 2014).

Um modelo dos efeitos do estresse sobre o sistema imune refere que quando uma pessoa experimenta o estresse por um evento emocional intenso, seu corpo tem uma reação de alarme e o estresse psicológico é definido como uma determinada relação entre o indivíduo e seu meio, que é avaliada pelo indivíduo como ameaçadora ou esmagadora, colocando seu bem-estar em perigo (HERNÁNDEZ; RAMÍREZ, 2008).

Autores como Koetz et al. (2013); Santos e Marques (2013); Vedovato e Monteiro (2014) referem que existem mais manifestações de estresse em mulheres, decorrentes das pressões profissionais, longas jornadas de trabalho e/ou advindas das responsabilidades familiares e domésticas. Segundo Bondan (2011), as manifestações apresentadas pelo sexo feminino contemplam a somatização desses fatores, entre diversos outros que acabam se transformando muitas vezes em sofrimento emocional. Quanto aos resultados em relação ao sexo masculino, aparentemente, sofrem menos de estresse, por não demonstrarem seus sentimentos, o que parece estar relacionado a um fator cultural. Conforme estudos, a dupla jornada de competição no trabalho, simultânea às demandas domésticas, são apontadas pelas mulheres como responsáveis pelo desencadeamento de estressores. Já os homens, elegem a instabilidade profissional como o principal estressor (SILVA; CARLOTTO, 2003).

Da Paz (2014) refere que o professor está entre os profissionais que apresentam altos índices das reações ao estresse crônico. O ambiente de trabalho ao longo do tempo vem sendo modificado, tendo que acompanhar o avanço das tecnologias com maior velocidade. Essas mudanças exigem dos docentes maior capacidade de adaptação. Atualmente, alguns profissionais vivem em contínua forma de tensão, não apenas no ambiente de trabalho, como na vida de uma forma geral. Diante disso, o desgaste emocional e físico, a que estes profissionais são submetidos em suas relações com o trabalho, é fator significativo na determinação de transtornos relacionados ao estresse. Estudos revelam que a atividade docente é uma das profissões mais estressantes da atualidade (IWANICKI; SCHWAB, 1981; FARBER, 1991; LIMA; LIMA-FILHO, 2009; CARVALHO, 2015).

As novas exigências de qualificação profissional entraram no dia a dia dos docentes criando ansiedades e expectativas, impelindo-os a assumirem novos papéis, junto a isso, somaram-se novas tarefas e responsabilidades, fundamentadas em um aparente discurso profissional, ético, comprometido com a formação dos sujeitos sociais. Termos como cidadania, qualidade de ensino, compromisso social, doação, empenho, comprometimento

docente e relação dialógica, vêm sendo colonizados no interior dos discursos políticos educacionais oficiais, interpelando os docentes em suas imagens e autoimagens. No caso brasileiro, é preciso considerar o acirrado processo de desvalorização salarial que faz com que a maioria do professorado aumente sua jornada de trabalho na tentativa de melhorar rendimentos que lhes dêem minimamente condições de sobrevivência. Este processo contribui para o crescente adoecimento dos docentes (VIEIRA et al., 2010).

A contemporaneidade e a complexidade do real exigem, a cada dia, o repensar do ato educativo, que mais do que oferecer condições físicas, pedagógicas, deve oferecer capacitação aos seus profissionais, garantir sua valorização por meio de planos de cargos e salários, entre outros (PEREIRA; TAVEIRA; FARIA, 2013).

O trabalho do professor é objeto de estudo de muitos pesquisadores, pois este profissional tem enfrentado nos últimos anos muitas situações consideradas fontes de estresse (VALE, 2013).

A ampliação e a flexibilização do trabalho docente impõe-lhe mudanças que compreende desde o desempenho de acúmulo de funções que ultrapassam o exercício docente, ao surgimento de um novo contexto, como a massificação dos estudantes, incorporação de novas tecnologias, entre outras (LEMOS, 2011).

Os impactos causados pelos inúmeros estressores psicossociais presentes em algumas profissões, principalmente aquelas que necessitam de um grande grau de envolvimento com pessoas, como a profissão docente, que continuamente está inserida em ambientes conflituosos que exigem do mesmo alta habilidade psicológica e profissional, com poucas recompensas emocionais e pouco reconhecimento, podendo afetar consideravelmente sua saúde e conseqüentemente torná-lo mais vulnerável a desenvolver a síndrome de *Burnout*. Fenômeno muito complexo, decorrente da interação entre fatores individuais e do ambiente vivenciado no trabalho, resultado do estresse crônico, típico da rotina do trabalho docente (CARLOTTO, 2002, 2011).

O mal-estar docente traz resultados desastrosos para a educação. Há uma séria ameaça destes profissionais por não considerarem a possibilidade de viver desta profissão. Ainda mais crítico é manter um sistema aniquilado pela abdicação dos profissionais que não mais creem no seu trabalho, porém por falta de alternativas continuam e adoecem. Há uma corrente à humanização do trabalho docente, mas para isto é necessário reconquistar seu valor histórico e cultural, resgatar esta profissão capaz de gestar todas as outras (SILVA, 2012).

Apesar da relevância de se compreender estas condições de exercício laboral, nomeadamente os fatores geradores de estresse nos profissionais, também é importante

analisar os aspetos que contribuem para sua adaptação aos respectivos contextos laborais, uma vez que isto poderá ajudar a perceber a razão pela qual alguns indivíduos reagem mais positivamente às condições de trabalho, enquanto outros não conseguem se ajustar satisfatoriamente a essas mesmas condições (GOMES et al., 2013).

2.4 Estresse

Estresse, em princípio, não é uma doença, é apenas uma preparação do organismo para lidar com as situações, sendo uma resposta do mesmo a um determinado estímulo, ao qual o indivíduo precisa se adaptar. Quando a pessoa aprende a manejar o estresse, ou seja, alternar entre estar em alerta e sair dele, isso é considerado o ideal, pois não vai causar danos ao organismo. O processo de estresse se divide em três fases: alerta, resistência e exaustão. A fase de alerta é a fase positiva, quando o indivíduo automaticamente se prepara para a luta ou fuga, por um desafio ou por uma ameaça percebida (SELYE, 1965).

Ocorre um processo autorregulatório, havendo uma série de mudanças orgânicas no indivíduo, que contribuem para o aumento da motivação, entusiasmo e energia, o que pode, desde que não excessivo, gerar maior produtividade do ser humano. A fase de resistência começa quando a fase de alerta é mantida por períodos prolongados ou se novos estressores se acumulam (LIPP, 2002).

Como consequência dessa fase, há uma acentuada vulnerabilidade da pessoa a vírus e bactérias, queda da produtividade, sensação de desgaste generalizado sem causa aparente, e dificuldades com a memória. A fase de exaustão é a fase mais negativa do estresse, a patológica (LIPP, 2004).

O desenvolvimento de *Burnout* reside principalmente na relação do professor com a sua instituição, que, embora o profissional não relacione com o grau de estresse percebido, esta relação tem aspectos que levam ao estresse e exaustão emocional por meio da insatisfação dos professores em seu local de trabalho (RODRIGUEZ; HINOJOZA; RAMIREZ, 2014).

2.5 *Burnout*

O estresse consequente do ambiente de trabalho é denominado estresse laboral ou ocupacional, este pode ser seguido por um esgotamento de todos os recursos e possibilidades

do indivíduo de lidar com este problema e pode culminar no desenvolvimento da síndrome de *Burnout* (BENEVIDES-PEREIRA; YAMASHITS; TAKAHASHI, 2010).

Esta síndrome pode ser definida como uma resposta ao estresse laboral crônico característico ao trabalho que tenha contato com pessoas. Estes profissionais apresentam deterioração cognitiva (perda da motivação e baixa realização no trabalho) e afetiva (esgotamento emocional e físico com desgaste psíquico), conseqüentemente a estes sintomas passam a desenvolver condutas negativas frente aos clientes e instituição (indiferença, frieza e distanciamento). Posterior a estes sintomas, surgem sentimentos de culpa, porém não ocorre obrigatoriamente em todos os indivíduos. Sendo assim é possível distinguir dois perfis no processo da síndrome. O perfil 1 que diz respeito ao aparecimento de um conjunto de sentimentos e condutas ligadas ao estresse laboral, que origina uma forma moderada de mal-estar, mas que não incapacita o profissional para o trabalho, apesar de que, poderia realizá-lo de melhor forma e o perfil 2 que são os casos mais deteriorados pelo desenvolvimento da síndrome de *Burnout*, incluindo além dos sintomas citados, os sentimentos de culpa (GILMONTE, 2005).

A síndrome de *Burnout* tem aumento crescente na classe docente, estando associado às conseqüências indesejáveis como, por exemplo, atitudes negativas face aos alunos, perda de idealismo face à profissão e o desejo de abandonar esta atividade (SERRANO; MOYA-ALBIOL; SALVADOR, 2008).

Burnout tem sido entendido como uma resposta emocional ao estresse crônico, com efeitos do ponto de vista físico (fadiga, problemas de sono e de alimentação etc.) e comportamental (afastamento face à situação, incapacidade de trabalhar, *turnover* etc.). Habitualmente, são identificadas três dimensões neste fenômeno como exaustão emocional que se refere aos sentimentos de sobrecarga emocional e exaustão física e psicológica pelas exigências do trabalho; a despersonalização que mede as respostas “frias”, impessoais ou mesmo negativas dirigidas àqueles a quem se prestam serviços; e a realização pessoal que avalia os sentimentos de competência profissional e de sucesso no trabalho com pessoas (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

A síndrome de *Burnout* vem sendo estudada por pesquisadores de vários países. Pesquisas realizadas na década de 80 já apontavam altíssima incidência do problema entre os docentes norte-americanos. Posteriormente, o conceito começou a ser pesquisado no Canadá, Inglaterra, França, Alemanha, Israel, Itália, Espanha, Suécia e Polônia. No Brasil, pode-se dizer que os estudos são recentes, mas significativos. As referências são unânimes no tocante a uma causa em comum: a velocidade das mudanças ocorridas no planeta que alteraram a

cultura e os interesses por parte dos alunos. Tais mudanças atingiram a educação e desestabilizaram os docentes. Conforme Barbosa (2014), tudo indica que o *Burnout* faz parte da realidade da vida do professor brasileiro. Portanto, compreendê-lo, identificá-lo e combatê-lo deve ser uma preocupação de todos aqueles que buscam a melhoria do processo educativo. Dar a esta síndrome maior visibilidade é uma maneira de minimizá-la, pois a maioria dos professores desconhece esse inimigo silencioso (BARBOSA, 2014).

Gomes et al. (2013) encontraram, em um estudo com professores do ensino superior de uma instituição universitária do norte de Portugal, que 73,1% dos professores entrevistados consideraram a sua profissão como altamente estressante e 22,7% como moderadamente estressante. Quanto aos indicadores de *Burnout*, os níveis acentuados de exaustão emocional foram 15% da amostra, seguidos dos 9% com baixa realização pessoal, enquanto a despersonalização teve valores residuais. Os dados obtidos neste estudo revelaram uma atividade profissional com índices significativos de estresse ocupacional.

A exaustão emocional que os professores vivenciam nas relações de trabalho é decisiva nos resultados de transtornos ligados ao estresse, como é o caso da síndrome de *Burnout* (ANDRADE, 2012).

2.6 Etapas e ciclos profissionais dos docentes

Muitos estudos versam sobre correlações entre as etapas e a satisfação profissional dos professores, porém, há algumas discordâncias de estudo para estudo. Conforme Kyriacou e Sutcliffe (1978), Lopes (2001) e Gonçalves (1992), a satisfação profissional tende a ser maior em professores mais velhos e com mais experiência. Os autores Gursel, Sunbul e Sari (2002) e Scoot, Cox e Dinham (1999) referem que a satisfação na carreira docente progride de forma inversa aos anos de docência, sendo que os professores mais velhos experimentam menor satisfação no trabalho. Se as divergências já eram muitas, as investigações dos autores Teodoro (1994 apud TRABULHO, 1999), Cordeiro-Alves (1994) e Chaplain (1995) vêm acentuar ainda mais as dúvidas e indefinições. Estes concluíram que seriam os professores situados no meio da carreira que experimentavam maiores sintomas de desmotivação e estresse profissional; sendo concomitantemente os professores mais jovens e os professores mais experientes que mostravam maior satisfação no trabalho.

Huberman (1992) classificou as fases presentes no tempo total de atuação na carreira docente, com o foco na experiência destes profissionais e depois de uma revisão de inúmeros

trabalhos analisados sobre a vida profissional, e sistematizou uma sequência “normativa” do ciclo de vida profissional destes trabalhadores.

O docente que atua na educação superior, que é o foco deste trabalho, precisa dedicar muito do seu tempo pesquisando, estudando e organizando um assunto ou matéria e não apenas examiná-lo ligeiramente. Requer certo tempo para estar apto e seguro em um conteúdo e suas complexidades acadêmicas (SOUZA, 2001).

A atuação docente apresenta variações em sua carreira. De acordo com a titulação, diferenciam-se as seguintes classes: auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular. As condições para os cargos são diferenciadas, a atuação como auxiliar exige ter graduação completa e, em alguns casos, o título de especialista e as funções de assistente são restritas a profissionais que tenham concluído o mestrado. Já para as colocações de colaborador, permanente e titular requerem, no mínimo, o título de doutor (AQUINO, 2014).

Dentro desta percepção das diferentes fases da carreira na prática da atuação do pesquisador e professor universitário e diferentes classes que integram o ensino superior nos chama a atenção o estudo do critério de organização das faixas de tempo de serviço nos estudos de Huberman (1992) que classificou e descreveu a experiência docente, e a sistematizou em uma sequência do ciclo de vida destes profissionais, que foi denominado pelo pesquisador como um modelo ideal para estudos sobre o tema.

O mesmo autor em seu livro “O ciclo de vida profissional dos professores” (1992) classificou e definiu as fases e os ciclos da carreira docente como:

Fase do início da carreira – compreende desde o início da carreira até os três anos de docência. O autor denominou fase da “sobrevivência” e “descoberta”. A sobrevivência seria o “choque do real”, proveniente do impacto de enfrentamento inicial com a situação real da profissão. É a fase de tatear, da preocupação e da dúvida que se dará conta da função, da gerência da situação entre o ideal e o real da sala de aula, do desafio de fazer face à relação pedagógica e à transmissão do conteúdo, da insegurança com a metodologia, entre outros.

A descoberta reflete a exaltação inicial, o entusiasmo de sentir-se pertencendo a um grupo profissional, por estar, enfim em uma situação de responsabilidade, incluído no mundo adulto e pela satisfação de uma conquista vivenciada pelo jovem professor.

A literatura empírica, conforme o autor, indica que os dois aspectos, sobrevivência e descoberta são experimentadas ao mesmo tempo e é a segunda que dá suporte para aguentar a primeira. No entanto, verifica-se a existência de perfis com somente um destes componentes citados (sobrevivência ou descoberta), como a teoria psicossocial do desenvolvimento humano de Erikson (1976, 1987).

Fase da estabilização – esta etapa da carreira profissional compreende o período entre os quatro e os seis anos de trabalho docente e está definido pela estabilização e fortalecimento de um repertório didático, além da consolidação da identidade profissional que pressupõe a afirmação de si mesmo como docente. Seria um comprometimento de responsabilidades como profissional. O docente toma a decisão da dedicação à profissão docente. Nesta concepção, a estabilização significa obter autonomia profissional, encontrando seu próprio estilo de trabalho dentro da classe profissional. Nesta fase, os professores descrevem um sentimento de pertença, de “libertação” ou de “emancipação” (autonomia). Esta fase é descrita como um crescente sentimento de sabedoria ou qualificação pedagógica. A apreensão da fase de sobrevivência é diminuída pela grande preocupação com os resultados pedagógicos. Alguns profissionais referem nesta fase “flexibilidade”, “prazer”, “humor” e sentimentos de tranquilidade e relaxamento no desempenho de suas tarefas, expressando uma autoridade mais natural.

Fase de experimentação e diversificação – descreve-se o ciclo profissional entre os sete e 25 anos de carreira, que pontua uma atitude de diversificação, mudança e dinamismo, bem como reflexão e análise, com muitas interrogações características da metade da carreira.

Diante dessas características não se trata de um ciclo uniforme, de fácil caracterização quanto ao pensamento e conduta docente.

A diversificação se caracteriza por uma atitude do docente se aventurando em uma série de experiências, novas metodologias, diversificando seu trabalho, experimentando novos pontos de vista e modificando outros aspectos da sua prática como docente. Seria um ciclo de inovação e mudanças perante seu trabalho.

Nesta fase, simultaneamente, há o “pôr-se em questão”, ou seja, a fase da reavaliação profissional, das dúvidas em relação à continuidade ou não na carreira, que para alguns pode originar-se da monotonia da carreira, para outros da desilusão decorrente do insucesso de experiências ou de reformas estruturais em que estes participaram ativamente.

Fase da serenidade/conservantismo – ocorre entre os 25 e 35 anos de carreira, é o quarto ciclo, que define o limiar do crescimento da carreira. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de quarenta e cinco a cinquenta e cinco anos” (HUBERMAN, 1992). Este referido estado de alma pode ser descrito como uma fase de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo e lamentações.

Na serenidade há menor fragilidade diante da avaliação dos outros, seria a reconciliação entre o “eu ideal” e o “eu real”, a aceitação de si mesmo e a realização com o

que foi capaz de fazer até o momento e com o que ainda poderá fazer a partir daí. Há maior confiança que despende menos energias do docente, é o “deixar-se conduzir um pouco”, ser mais tolerante e mais espontâneo em situações vivenciadas em sala de aula. Já o distanciamento afetivo face aos alunos, Peterson (1964 apud HUBERMAN, 1992) cita o relato de um professor:

No início da carreira, as relações que tinha com os alunos eram de um irmão mais velho. Depois, passei a ter, mais facilmente, relações paternalistas [...] (Os alunos) Viam em mim mais o homem e menos o docente. Agora, mantenho mais as distâncias. Passei a ter uma compreensão mais lata das coisas, ao mesmo tempo que me tornei mais rigoroso face à sua conduta e ao seu trabalho (p. 272).

O autor refere que o distanciamento afetivo frente aos alunos, pode advir em parte por pertencerem a gerações diferentes em que o diálogo é mais difícil.

O conservantismo e as lamentações, em alguns estudos, são descritos como uma sequência à fase da serenidade. Em outros, isto não se confirma (HUBERMAN, 1992). O fato é que os professores conservadores chegam lá pelos mais variados caminhos (um questionamento mais profundo, na sequência de uma experiência estrutural que fracassa ou diante de uma experiência a qual se opõem) quando este conservadorismo se caracteriza por maior rigidez e dogmatismo, por uma prudência acentuada, por uma resistência firme às inovações, por uma nostalgia do passado, entre outros.

A fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria – o quinto e último ciclo da carreira profissional que se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. Esta etapa está fortemente marcada pela preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A retirada pode ser serena ou amarga. No primeiro caso fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelo desencantamento pelas experiências passadas ou pelas frustrações ainda vivenciadas nesta etapa.

2.7 Autoestima

Com uma visão psicossocial, Cooley (1902 apud HARTER, 1993) refere que a autoestima tem essência social. Metaforicamente, este se refere à construção do *self* do indivíduo como “thelooking-glassself”. O outro se torna um reflexo informativo, medidor, do qual opiniões e julgamentos vão formando e moldando a noção própria que o sujeito tem de si, o *self*. Se esses outros têm o indivíduo em grande importância, a sua autoestima será alta, e

se em sentido contrário, quanto menor o valor conferido ao sujeito pelos outros, menor será a autoestima.

Conforme James (1989 apud HARTER, 1993), a autoestima é resultante da divisão das conquistas conseguidas pelos anseios iniciais do sujeito. Assim, pessoas com autoestima elevada seriam aquelas que experimentaram sentimentos de sucesso em competências em queos seus desejos eram elevados. Igualmente, sentimentos de incompetência surgiram associados a atribuições que não foram considerados importantes para o indivíduo, sendo assim a sua autoestima não será afetada.

Em referência às consequências que a autoestima tem no indivíduo, Campbell e Lavallee (1993) previnem para os efeitos perigosos que uma baixa autoestima pode ter na função social do sujeito. Constantemente, são os indivíduos com baixa autoestima que geralmente são mais dependentes e vulneráveis aos sinais externos e que são mais sugestionáveis ao ambiente social. De igual modo, Blaine e Crocker (1993) referem que, sujeitos com baixa autoestima evitam a qualquer custo o fracasso, a rejeição, cuidando principalmente com a sua proteção, enquanto sujeitos com uma alta autoestima procuram antes de tudo o seu reconhecimento. De acordo com Tice (1993), as pessoas com baixa autoestima desejam tanto o êxito como qualquer outra pessoa, porém, cognitivamente continuam esperando a derrota, surge então a sua contínua procura por proteção da sua (tênue) autoestima.

Na prática docente, Jesus (1995) cita que a constante busca em evitar o fracasso é o que geralmente predomina, tendo como consequência muita ansiedade, inibindo sua ação na realização de tarefas. No mesmo sentido, Castelo-Branco e Pereira (2001) referem que a autoestima é um importante “*self*”: “auto ou eu” “the looking-glass self”: “o eu do espelho”.

Confiável indicador de um bom ou mau ajuste pessoal, elevada ou reduzida performance na aprendizagem, na ação cognitiva e no bem-estar geral. No seu estudo empírico com educadores, as referidas autoras verificaram que os docentes com maior motivação para a docência e maior autoestima foram os que mostraram maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais.

Smilansky (1984) e Chaplain (1995) confirmaram que a satisfação docente está relacionada com a autoestima, os sentimentos de autoeficiência e o contentamento e satisfação com a vida em geral. De igual modo, autores como Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (1988, apud LOPES, 2001) associam o mal-estar e a baixa satisfação ou motivação do docente com a baixa autoestima por eles vivenciada, referindo que se existe o mal-estar docente, e que este é sintoma da disfunção na autoestima. Tendo em consideração as abordagens teóricas e

investigações discorridas, o presente estudo tem como foco a análise das dimensões “exaustão emocional”, “baixa autoestima profissional” e a “despersonalização” presentes na síndrome de *Burnout* (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Assim sendo, pretende-se verificar em estudo qualitativo, no ciclo de vida profissional dos docentes, se estes, em algum momento entre o início e final da carreira docente, percebem e identificam sinais no exercício da sua prática, bem como os fatores que a síndrome se associa. A partir daí, este estudo almeja levantar reflexões, por meio da proposta de Huberman e analisar a existência de correlação entre os sintomas de exaustão emocional, baixa autoestima profissional e despersonalização presentes na síndrome de *Burnout* e também fazer uma análise quanto à autoestima dos professores, bem como identificar se a estabilidade ou alterações na satisfação profissional estariam correlacionadas à presença desta patologia na carreira dos docentes.

3 METODOLOGIA

3.1 Local

Estudo descritivo ou exploratório qualitativo e quantitativo de campo em instituições privadas de ensino superior nas regiões Noroeste e Centro-Oeste – PR.

3.2 Participantes

O projeto teve início após a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da UniCesumar. Para a realização desta pesquisa, foi solicitada a participação de professores universitários de instituições privadas nas regiões Noroeste e Centro-Oeste do PR, por meio do termo de consentimento livre e esclarecido, contendo os objetivos do trabalho, explicando a necessidade da coleta de dados via questionário, escala de caracterização do *Burnout* (ECB) (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2009) e entrevistas semiestruturadas gravadas com a justificativa do anonimato e o compromisso de zelar pela confidencialidade dos dados (ANEXO C; APÊNDICE B).

Foram excluídos os professores que exercem somente atividades administrativas, os que estão nas instituições há menos de seis meses e professores substitutos.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Foi utilizada a escala de caracterização do *Burnout* (ECB) (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2009) (ANEXO D).

A escala de caracterização do *Burnout* (ECB) foi elaborada e validada estatisticamente por Tamayo e Tróccoli (2009), por meio da análise dos componentes principais e do eixo fatorial principal, com rotação oblimin. Para a análise de confiabilidade foi escolhido o alfa de Cronbach (Coeficiente alfa – α).

A ECB é autoaplicada e analisa como o sujeito vivencia seu trabalho, de acordo com as três dimensões estabelecidas pelo modelo teórico de *Burnout* proposto por Maslach (1976). Neste instrumento, os autores nomearam os fatores componentes de *Burnout* de modo levemente diverso do que é frequentemente encontrado em estudos empíricos sobre *Burnout*. Entretanto, as definições são muito próximas e representam o construto com índices mais

fidedignos no contexto brasileiro. A escala é constituída de 35 itens, distribuídos em três fatores:

Exaustão emocional (alfa de Cronbach = 0,93; ex. item: “Meu trabalho me exige mais do que posso dar”.);

desumanização (alfa = 0,84; ex. item: “Trato alguns pacientes com frieza”.);

decepção (alfa = 0,90; ex. item: “Eu me sinto desiludido com meu trabalho”).

Apresenta uma escala de resposta de cinco pontos (nunca a sempre).

A primeira dimensão (exaustão emocional) agrupa 12 itens que transmite a ideia de esgotamento, cansaço e desgaste no trabalho. A segunda (desumanização) agrupa dez itens que sugerem dureza emocional, desinteresse e atitudes negativas no trato com os usuários de seus serviços. E, por fim, a terceira dimensão do *Burnout* (decepção), que denota desânimo, desespero, frustração e inadequação no trabalho, que agrupa 13 itens.

Salienta-se que, apesar da literatura científica a respeito das aplicações do coeficiente α nas diversas áreas do conhecimento ser ampla e abrangente, ainda não há um consenso entre os pesquisadores acerca da interpretação da confiabilidade de um questionário obtida a partir do valor deste coeficiente; em geral, considera-se satisfatório um instrumento de pesquisa que obtenha $\alpha \geq 0,70$.

É possível considerar como satisfatórios os questionários que apresentem valor de $\alpha > 0,60$ (confiabilidade moderada).

Para a coleta de dados sociodemográficos quanto à idade, sexo, renda, carga horária de trabalho, estado civil, bem como acrescidas informações sobre a qualidade de vida do entrevistado, utilizamos um questionário autoaplicável composto por perguntas que visam abordar também aspectos profissionais e de qualidade de vida dos participantes (APÊNDICE B).

Para a análise qualitativa descritiva de caráter exploratório, utilizamos como procedimento entrevistas semiestruturadas com os docentes que foram gravadas, submetidas à transcrição e depois de leituras das mesmas, foram realizadas categorizações sobre a autoavaliação quanto à atividade profissional, à percepção dos docentes universitários sobre a síndrome de *Burnout* e às expectativas destes profissionais em relação à carreira docente (APÊNDICE B).

A linha norteadora do estudo descritivo foi: “A percepção da síndrome de *Burnout* entre os docentes universitários nas regiões Noroeste e Centro-Oeste do PR”. Para a pesquisa qualitativa optou-se por um estudo de natureza exploratória, utilizando-se para tal o procedimento da entrevista.

Godoy (1995) refere que o estudo de natureza exploratória destina-se a acrescentar mais conhecimento ao pesquisador acerca do fenômeno pesquisado, que, no presente caso, foi a percepção dos docentes sobre a síndrome de *Burnout* e a análise dos componentes do fenômeno entre a classe estudada. Utilizamos métodos “como uma série de técnicas interpretativas que visam descrever, decodificar, traduzir e, de alguma forma, chegar a um acordo com o significado, não a frequência, de certos fenômenos que ocorrem de forma mais ou menos natural no mundo social” (EASTERBY-SMITH; THORPE; LOWE, 1999, p. 71).

A investigação qualitativa é composta de cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, mas ao contrário disso, as abstrações são construídas à medida que os dados recolhidos vão se agrupando; o significado é de suma importância na abordagem qualitativa. Os investigadores que usam este tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. O investigador estabelece estratégias e procedimentos que lhe permitam considerar as experiências do ponto de vista do informante. O processo de condução de investigação reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, por estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O fenômeno que desperta o interesse deste estudo poderia ser entendido a partir de diferentes perspectivas. A começar do olhar do docente sobre si mesmo, da percepção dos seus discentes quanto aos comportamentos e atitudes demonstrados em sala de aula, da percepção dos seus familiares quanto aos comportamentos e atitudes demonstrados em família, da percepção da instituição onde lecionam, e dos comportamentos e atitudes demonstrados dentro dela. Neste caso, optou-se por olhar o fenômeno a partir da percepção do professor. Para tal, foram escolhidos docentes pertencentes a três universidades privadas. A escolha dos professores foi pelo ajustamento de três agendas: a dos pesquisadores, a dos professores e a da disponibilidade da sala e dos equipamentos que foram utilizados na entrevista. Para os participantes da entrevista, os pesquisadores informaram os objetivos da pesquisa de forma sucinta, com agendamento do dia e horário para realizá-la.

A entrevista vem sendo um instrumento de muita importância nas pesquisas qualitativas, especialmente as que se referem à educação, à antropologia entre outros. A entrevista tem como finalidade ser uma representação do interesse do pesquisador, do referencial teórico escolhido para dar suporte à compreensão do fenômeno e da própria

questão que emerge como principal estimulador à pesquisa. Na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para colher os dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. A maior parte das entrevistas começa por uma conversa banal e, em seguida, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objetivo e garantir-lhe confidencialidade das informações prestadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O fenômeno de interesse desta pesquisa é amplo e complexo, sendo assim, necessita ser assimilado partindo de uma análise que envolva suas diferentes dimensões. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a entrevista qualitativa varia quanto ao grau de estruturação. Neste sentido, optou-se pelo procedimento de entrevista semiestruturada. A análise dos dados ocorreu a partir dos tópicos que melhor caracterizassem a amostra pesquisada relativamente à percepção dos docentes universitários sobre a síndrome de *Burnout*, exaustão emocional em relação à atividade profissional, a baixa realização profissional em relação às expectativas destes profissionais sobre a carreira docente e a despersonalização e o sentimento de empatia do profissional em relação aos alunos, aos colegas e à instituição.

Algumas entrevistas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (MERTON; KENDALL, 1946).

No outro extremo do contínuo estruturada/não estruturada situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes, com transcrições repletas de detalhes e exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. O entrevistador estimula também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou. Uma estratégia-chave para o entrevistador qualitativo consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com "sim" e "não". Num projeto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte.

3.4 Quanto à obtenção, recuperação e registro dos dados

Há a necessidade de um planejamento adequado para a coleta de dados, pois sem este, podem surgir distorções que influenciam de forma negativa as entrevistas.

Uma das orientações na literatura (KING, 1994) discorre sobre o ambiente onde a entrevista deve ser realizada, referindo que este deve transmitir um cenário que permita ao entrevistado sentir-se à vontade, ou seja, propiciar um clima positivo à fala espontânea. Outra recomendação foi a de informar ao entrevistado os métodos que foram aplicados pelos pesquisadores e antes do início da entrevista, estes deveriam estar seguros de que houve compreensão por parte do entrevistado.

Outro cuidado foi o de afastar as relações de autoridade que certamente poderiam estar presentes, pois os entrevistados são docentes e a pesquisadora é aluna. Uma das formas de minimizar esta distância foi acordando, quando do contrato inicial firmado com o entrevistado, os papéis que cada um desempenharia naquele contexto. Considerou-se a confidencialidade das informações prestadas (EDER; FINGERSON, 2001; KING, 1994).

Para tal, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Para a realização da entrevista, os pesquisadores fizeram uma associação inicial de questões abertas e abrangentes, que permitiam ao entrevistado se envolver gradativamente no objeto do estudo.

Ao término da entrevista oportunizou-se ao entrevistado para que este se manifestasse livremente, fazendo comentários que possivelmente quisessem revelar durante a entrevista ou para acrescentar ao processo ou ao foco de estudo, como recomendado por King (1994).

Utilizamos gravação, autorizada pelo entrevistado no início da entrevista, e para a recuperação das informações obtidas, este método é amplamente recomendado pela literatura para este tipo de pesquisa. Foram utilizadas anotações durante o processo, com prévia autorização pelo entrevistado, com a intenção de elucidar detalhes posteriormente ou entender o contexto implicado na entrevista. Todas as entrevistas foram transcritas respeitando eventuais pausas e interrupções (POLAND, 2001).

3.5 Tratamento de dados

As técnicas de tratamento de dados em entrevista qualitativa diferem também em função do posicionamento epistemológico do pesquisador, como também dos objetivos da pesquisa. Lincoln e Guba (1985) sugerem diferentes estratégias que podem ser utilizadas e apontam para uma abordagem dedutiva e objetiva ou para a abordagem indutiva e subjetiva.

A primeira abordagem propõe técnicas como a Análise de Conteúdo e a segunda a Indução Analítica.

Nesta pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo. Esta técnica, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos, permite descrever o conteúdo da mensagem, tendo como objetivo principal a inferência, isto é, a dedução lógica a fim de revelar as causas ou antecedentes da mensagem e/ou as consequências, os efeitos da mensagem.

Depois de realizadas as transcrições das entrevistas, os pesquisadores fizeram as leituras flutuantes, visando tomar contato com sua forma e o conteúdo, para compreendê-las por suas impressões e orientações (BARDIN, 2008). Feito isto, houve a primeira categorização, que teve como principal objetivo abranger o máximo possível à representação do conteúdo das entrevistas. Utilizamos a classificação de seus elementos, primeiramente por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento ou analogia. Bardin (2008) propõe que este processo seja feito por “caixa” ou por “milha” (p. 119), isto é, a classificação pode ser definida *a priori* ou *a posteriori*. Nesta pesquisa foi realizada a classificação por “milha”, na medida em que se procurou agrupar as informações semelhantes e, depois, definir um nome ou uma categoria para a mesma.

4 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Os dados colhidos na pesquisa quantitativa foram analisados por meio de tabelas de frequência simples e cruzadas. Quanto à avaliação do grau de linearidade entre as dimensões Exaustão, Despersonalização e Decepção e as variáveis idade, tempo de exercício profissional, tempo de formação, número de vínculos, número de alunos, carga horária dedicada às atividades de ensino, carga horária dedicada às outras ocupações profissionais e carga horária dedicada ao preparo de avaliações, utilizamos o Coeficiente de Correlação de Spearman (ρ). Para se verificar a associação entre o grau de agravamento das dimensões “Exaustão Emocional”, “Desumanização” e “Decepção” e as demais variáveis categóricas foi utilizado o teste Qui-quadrado. Para testar o efeito das dimensões sobre as variáveis citadas anteriormente foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis, seguido do teste *post-hoc* de Dunn. Todos os dados foram analisados no programa SAS, versão 9.3. Foi adotado um nível de confiança de 95% ($\alpha = 0,05$).

5 APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

A dissertação é composta de dois artigos que são resultado de pesquisas de campo quantitativa e qualitativa. Os artigos foram redigidos de acordo com as normas das revistas escolhidas para possível publicação, sendo estas: *Educar em Revista* (<http://revistas.ufpr.br/educar>) e *Revista Trabalho & Educação* (<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu>).

O primeiro artigo descreve a avaliação da síndrome de *Burnout* em docentes de instituições privadas das regiões Centro-Oeste e Noroeste do Paraná, quanto aos dados sociodemográficos, atividade docente e Escala de Caracterização do *Burnout* – ECB. O segundo artigo descreve a autoestima e sua relação com a síndrome de *Burnout* e a percepção dos docentes sobre o *Burnout*. Este artigo teve abordagem qualitativa exploratória de campo. Os dois artigos estão em consonância com as regras do Programa de Pós-Graduação Promoção da Saúde, do Centro Universitário de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre.

5.1 Artigo 1

Síndrome de *Burnout* em docentes universitários de instituições privadas***Burnout syndrome in university teachers of private institutions***Andrea Loly Kraft Horta Barbosa¹Regiane da Silva Macuch¹Lucia Elaine Ranieri Cortez¹**RESUMO**

Neste estudo objetivou-se avaliar a síndrome de *Burnout* em docentes universitários de instituições privadas nas regiões Noroeste e Centro-Oeste do Estado do Paraná, Brasil. Trata-se de um estudo quantitativo de campo com coleta de dados primários. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados um questionário com questões que envolviam dados sociodemográficos e a atividade docente, bem como a Escala de Caracterização do *Burnout* – ECB. Os dados foram descritos por meio de tabelas de frequência, aplicando-se o teste *Qui-quadrado* para se verificar a associação entre o grau das dimensões “Exaustão Emocional”, “Desumanização” e “Decepção”. Para testar o efeito das dimensões sobre as variáveis foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis, seguido do teste *post-hoc* de Dunn. Os dados foram analisados no programa SAS, versão 9.3 e um nível de confiança de 95% ($\alpha = 0,05$). A maioria dos docentes foi do sexo feminino, com idade abaixo de 40 anos e horistas. Os resultados revelam o tempo de atividade docente que influenciou no aparecimento das dimensões exaustão, desumanização e decepção. Pode-se concluir que os docentes apresentam índices quanto às dimensões exaustão, desumanização e decepção emocional, sinalizando um processo de *Burnout* em curso.

Palavras-chave: *Burnout*; promoção da saúde; docentes.

¹ Centro Universitário Cesumar (UniCesumar), Programa de Pós-graduação em Promoção da Saúde. Av. Guedner, nº 1610, Jardim Aclimação, Maringá, Paraná, Brasil. CEP 87.050-390.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the *Burnout* Syndrome in university teachers of private institutions in the northwest and west-central state of Paraná. This is a quantitative field study with primary data collection. A questionnaire to 141 teachers composed of questions about socio-demographic data and teaching activity was applied. Also used the *Burnout* characterization Scale – ECB. Data were described using frequency tables, using the chi-square test to verify the association between the degree of the dimensions "Emotional Exhaustion", "Dehumanization" and "Deception". To test the effect of the dimensions of the variables we used the Kruskal-Wallis test, followed by post-hoc Dunn test. The data were analyzed with SAS version 9.3 program and a confidence level of 95% ($\alpha = 0.05$). The majority of teachers were female, aged below 40 years and hourly. The teaching activity of time influence the onset of dimensions Exhaustion, Dehumanization and Deception. It can be concluded that teachers have indexes as the dimensions Exhaustion, Dehumanization and Emotional Deception, signaling an ongoing *Burnout* process.

Keywords: *Burnout*; health promotion; teachers.

Introdução

O mundo está passando por várias mudanças tecnológicas, científicas, econômicas, políticas, culturais e sociais em prejuízo à qualidade de vida. Há um acentuado aumento do estresse nos indivíduos, comprometendo sua saúde e bem-estar, além de efeitos importantes no cenário do trabalho (DA PAZ, 2014).

O trabalho sofreu muitas transformações nas últimas décadas, e as diversas profissões, bem como a carreira docente continua passando por profundas transformações, desde contratos flexíveis, aumento da carga horária e exigência de diversidade no trabalho, repercutindo na qualidade de vida profissional e saúde dos docentes (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

A jornada de trabalho extenuante e os problemas sociais experimentados pelos docentes em suas instituições e salas de aula, adicionados ao acirrado processo brasileiro de desvalorização salarial contribui para o crescente adoecimento destes profissionais. Além disso, os educadores em instituições de ensino superior conciliam atividades pedagógicas,

como pesquisa e extensão atendendo questões relacionadas à produção científica, além de ter tarefas administrativas (VIEIRA et al., 2010).

As universidades estão em um contexto de evolução e globalização, o cenário do trabalho docente tem mudado constantemente, a exigência em relação aos docentes aumentaram muito, as instituições buscam docentes qualificados e polivalentes para exercerem funções de acordo com as demandas específicas de cada instituição, podendo estes profissionais ficarem vulneráveis e desenvolver a síndrome de *Burnout* (ANDRADE; CARDOSO, 2012). Conforme Zambon (2014), o *Burnout* é o resultado de uma resposta emocional a uma situação de estresse crônico e prolongado no trabalho de profissionais, que têm como função o contato com outras pessoas.

A síndrome de *Burnout* ou síndrome do esgotamento profissional é constituída por três elementos centrais: exaustão emocional, despersonalização e diminuição do envolvimento pessoal no trabalho (MASLACH, 1976). Apesar de os estudos acerca da síndrome de *Burnout*, no que se refere a sua avaliação, ainda se constitui uma situação de dificuldade para os pesquisadores, pois requerem estudos de validação e de adaptação dos instrumentos de acordo com a realidade da população a ser estudada (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2009). No Brasil, alguns autores adaptaram e validaram o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), como Lautert (1997) e Tamayo (2003). No entanto, depararam-se com índices baixos de consistência interna para determinados fatores em populações brasileiras. Neste sentido, Tamayo e Tróccoli (2009) construíram e validaram a Escala de Caracterização do *Burnout* (ECB), a qual foi desenvolvida para o uso com diferentes profissionais, como os de saúde, professores e policiais. A ECB é uma escala adaptada à cultura brasileira e seus fatores apresentam qualidades psicométricas superiores a outras versões brasileiras do MBI.

Em relação aos fatores profissionais, os trabalhadores que desenvolvem a síndrome de *Burnout* apresentam grandes expectativas em relação ao seu desenvolvimento e desempenho, mas, em função de diferentes obstáculos, não alcançaram o retorno esperado. O nível de expectativa é drasticamente oposto à realidade, e estes profissionais que persistem em tentar alcançar estas expectativas, tornam suas trajetórias tempestuosas e problemáticas, levando à diminuição de recursos individuais, comprometendo suas habilidades (ZAMBON, 2014).

Burnout é o sofrimento vivenciado pelo educador diante deste impasse, entre o que pode realmente realizar e o que efetivamente consegue fazer. Este dilema é a raiz de suas aflições e dor (SILVA, 2014).

Desde os primeiros estudos sobre a síndrome de *Burnout*, a categoria docente tem sido uma das mais investigadas (CARLOTTO, 2011) e a prevalência desta síndrome na classe do professorado é alta, podendo interferir no processo de ensino-aprendizagem (SILVEIRA et al., 2014). Diante desta problemática, este trabalho objetiva avaliar a síndrome em docentes de instituições privadas de ensino superior.

Metodologia

O local de estudo foram quatro instituições privadas de ensino superior do noroeste e centro-oeste do Paraná. A amostra inicial foi de 359 docentes, mas participaram da pesquisa efetivamente 141 docentes de ambos os sexos. Foram excluídos professores que exercem somente atividades administrativas, docentes substitutos, e aqueles que estão nas instituições há menos de seis meses. Primeiramente, os professores foram abordados sobre o motivo do estudo e convidados a participar da pesquisa. Os docentes que concordaram foram esclarecidos de que esta pesquisa não apresentava finalidade avaliativa individual e ou institucional e que suas identidades seriam mantidas em sigilo e no anonimato. A coleta de dados aconteceu entre os meses de março a maio de 2015, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCesumar, sob parecer nº 006685/2015. Os docentes foram entrevistados na sala dos professores, por ordem de chegada após assinatura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE).

Foi utilizado um questionário autoaplicado sobre dados sociodemográficos (idade, sexo, renda, estado civil), acrescido de informações sobre aspectos profissionais (carga horária de trabalho, quantidade de alunos por sala e para orientação, vínculo empregatício, tempo de exercício de profissão). O instrumento aplicado para avaliar a síndrome de *Burnout* foi a ECB (TAMAYO; TRÓCCOLI, 2009). O preenchimento deste teve duração de 15 min em média por docente.

A ECB é autoaplicada e analisa como o sujeito vivencia seu trabalho, de acordo com as três dimensões estabelecidas pelo modelo teórico de *Burnout*, proposto por Maslach. Neste instrumento, os autores nomearam os fatores componentes de *Burnout* de modo levemente diverso do que é frequentemente encontrado em estudos empíricos sobre *Burnout*. Entretanto, as definições são muito próximas e representam o construto com índices mais fidedignos no contexto brasileiro. A escala é constituída de 35 itens, distribuídos em três dimensões, com uma escala de resposta de 5 pontos: nunca(1) raramente (2) algumas vezes (3) frequentemente (4) e sempre (5). A primeira dimensão (exaustão emocional) agrupa 12

itens que transmite a ideia de esgotamento, cansaço e desgaste no trabalho. A segunda (desumanização) agrupa dez itens que sugerem dureza emocional, desinteresse e atitudes negativas no trato com os usuários de seus serviços. E, por fim, a terceira dimensão do *Burnout* (decepção), que denota desânimo, desespero, frustração e inadequação no trabalho, que agrupa 13 itens.

Análise dos dados

Os dados foram descritos por meio de tabelas de frequência simples e cruzadas. Para a avaliação do grau de linearidade entre as dimensões “Exaustão Emocional”, “Desumanização” e “Decepção” e as variáveis idade, tempo de exercício da profissão, tempo de formação, número de vínculos, número de alunos, carga horária dedicada às atividades de ensino, carga horária dedicada às outras ocupações profissionais e carga horária dedicada ao preparo de avaliações foi utilizado o coeficiente de correlação de *Spearman* (ρ). Foi utilizado o teste Qui-quadrado para se verificar associação entre o grau de agravamento das dimensões “Exaustão Emocional”, “Desumanização” e “Decepção” e as demais variáveis categóricas. Para testar o efeito das dimensões sobre as variáveis citadas anteriormente, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis, seguido do teste *post-hoc* de Dunn. Os dados foram analisados no programa SAS versão 9.3. Adotou-se um nível de confiança de 95% ($\alpha = 0,05$).

Resultados e discussão

A maioria dos docentes (n=78, 55,32%) entrevistada é do sexo feminino e casados (n=88, 62,41%). Quanto à idade 75,18% (n=106) estão abaixo de 40 anos. Em relação ao grau de titulação, a maior parte destes é mestre (n=79, 56,03%), seguido de especialistas (n=45, 31,91%) e doutores (n= 17, 12,06%).

Em relação à atividade docente (Tabela 1), a maior parte é horista (n=67, 47,52%), com menos de dez anos de docência (n=95, 67,86%) e com faixa salarial abaixo de R\$ 2.400,00 (n=80, 56,74%).

TABELA 1 – DADOS RELATIVOS À ÁREA DE ATIVIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS NAS REGIÕES NOROESTE E CENTRO-OESTE DO PR, 2015

	n	%
Quantidade de alunos por sala		
Até 20 alunos	12	8,51
De 21 a 30 alunos	37	26,24
De 31 a 40 alunos	45	31,91
Mais de 40 alunos	47	33,33
Quantidade de alunos para orientação		
Nenhum	19	13,48
Até dois	23	16,31
Três ou quatro	35	24,82
Cinco ou seis	34	24,11
Mais de seis	30	21,28
Tipo de vínculo empregatício		
Horista	67	47,52
T20	34	24,11
T40	40	28,37
Faixa salarial (R\$)		
Até 1200,00	31	21,99
De 1200,00 a 2400,00	49	34,75
De 2400,00 a 5000,00	61	43,26
Há quanto tempo você exerce a profissão de docente		
Menos de 10 anos	95	67,86
Mais de 10 anos	45	32,14
Quantos vínculos empregatícios você tem		
Um	56	39,72
Dois	64	45,39
Três	21	14,89
Qual a carga horária semanal que você se dedica ao ensino		
Menos de 20 horas semanais	29	20,57
De 20 a 39 horas semanais	50	35,46
40 horas semanais ou mais	62	43,97

FONTE: Dados da pesquisa.

Quanto ao número de vínculos empregatícios, 45,39%, 39,72% e 14,89% correspondem a dois, um e três respectivamente.

Pode-se observar o predomínio (43,97%) de docentes com carga horária semanal de 40 h ou mais de trabalho no ensino. Chama a atenção, corroborando com o perfil da nossa população de estudo que a carga horária de um docente não se resume apenas às 40 h semanais, na maioria das vezes os docentes têm que trabalhar além desta carga horária, pois nas instituições privadas predominam os “horistas” (PAIVA; MELO, 2009). Corbeta (2015) refere em seu estudo valores superiores aos encontrados, em que 80,3% relataram carga horária de 40 h semanais sob o regime de dedicação exclusiva. Ainda nesse âmbito, observou-se que 55,4% dos professores declararam não exercer atividades fora do ensino superior.

Esteves (2013) relata que professores com atividade docente o tempo inteiro sem exclusividade apresentam maior nível de exaustão emocional. A autora afirma que a

necessidade de os professores trabalharem em mais de uma instituição, aumenta sua sobrecarga de trabalho e, reduz seu tempo de lazer, com conseqüente propensão para o desequilíbrio na saúde mental.

Em relação à quantidade de alunos por sala, apenas 12 (8,51%) responderam atender abaixo de 20, ou seja, acima de 65,00% trabalham com mais de 30 alunos. Gomes (2002) relata em estudo a insatisfação dos docentes pela sobrecarga de trabalho e o número de alunos elevado (40 a 45).

Quanto à atividade de orientação, a maioria (70,21%) o faz acima de três alunos; resultados inferiores foram encontrados em estudo feito por Corbeta (2015) que identificou aproximadamente 35% de docentes com mais de três orientandos.

Estas demandas repercutem em excesso de trabalho que vai além do que é esperado na sua carga laboral, conseqüenciando prováveis problemas de saúde entre os professores. Somando isso ao dia a dia dos docentes que atuam no ensino superior, o qual exige uma busca cada vez maior por produtividade e qualidade do professorado pode gerar uma exposição favorável para o estresse e muitas vezes para o *Burnout* (PAIVA; GOMES; HELAL, 2015).

A Tabela 2, a seguir, mostra os níveis da síndrome de Burnout, correlacionando as três dimensões: exaustão, desumanização e decepção.

TABELA 2 – NÍVEL DE DESUMANIZAÇÃO, EXAUSTÃO E DECEPÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS NAS REGIÕES NOROESTE E CENTRO-OESTE DO PR, 2015

Exaustão		DESUMANIZAÇÃO				
		Leve	Moderado	Alto	Total	
		n	n	n	n	
Leve	DECEPÇÃO	Leve	11	4	2	16
		Moderado	5	5	1	11
		Alto	0	0	0	0
		Total	16	9	3	28
Moderado	DECEPÇÃO	Leve	2	11	0	13
		Moderado	6	26	12	44
		Alto	2	10	8	20
		Total	10	47	20	77
Alto	DECEPÇÃO	Leve	0	0	0	0
		Moderado	4	9	2	15
		Alto	1	8	12	21
		Total	5	17	14	36

FONTE: Dados da pesquisa.

Quanto aos níveis de *Burnout*, nas três dimensões (Tabela 2), observa-se que 11 (7,80%) dos docentes entrevistados se encontram em nível leve, 26 (18,44%) em nível moderado e 12 (8,51%) entrevistados em nível alto nas três dimensões (exaustão,

desumanização e decepção). É preocupante imaginar que os docentes que se encontram no nível moderado possam evoluir para o nível alto, ou seja, os valores seriam em torno de 27%. Neste estudo, constata-se que os docentes se encontram em nível significativo nas três dimensões de *Burnout*, sendo este mais expressivo no nível moderado.

Nascimento (2013) identificou, em estudo sobre *Burnout*, manifestações psíquicas, comportamentais e defensivas como negligência, irritabilidade, tendência ao isolamento, sentimento de onipotência.

Benevides-Pereira (2002) divide os sintomas do *Burnout* em quatro categorias: físicas – fadiga contínua e crescente, alteração do sono, disforia, mialgia e dores osteo-musculares, cefaleias; comportamentais – indiferença ou zelo extremo, aumento da hostilidade, incapacidade para descontraír ou relaxar; psíquicos – desatenção, desconcentração, dificuldades de memória, bradipsiquismo, sentimento de insanidade; defensivos – disposição ao isolamento, sentimento de ter o poder absoluto, desinteresse laboral. Cabe salientar que tais sintomas dependem de características pessoais de cada um e do ambiente de trabalho.

Ainda que o docente apresente estes sentimentos e atitudes destas dimensões, é complicado admitir estes comportamentos, como não tratar seus alunos com simpatia e afeição ou cogitar a probabilidade de que a docência não o realiza profissionalmente (CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

O professor exerce papel fundamental, pois dele depende os discentes que estão a seu encargo para desenvolver a sua aprendizagem. O professor e o seu labor são muito importantes para a educação e sendo assim sua saúde é um aspecto que pode colocar sua eficiência em risco (CRUZ; MATOS; DINIZ, 2016). Os alunos necessitam de docentes, que sejam zelosos, acolhedores e bons profissionais, pois este aspecto é fundamental para seu desenvolvimento (BULLOUGH, 2015). Entretanto, o sistema de ensino exige muito em termos emocionais, o que pode explicar o esgotamento dos docentes (TUXFORD; BRADLEY, 2014). O profissional com *Burnout* compromete a aprendizagem, o comportamento e a motivação dos alunos (RUDOW, 1999). As consequências desta síndrome não abrangem somente o campo pessoal-profissional, mas levam a consequências graves na organização e no sistema educacional (FARBER, 1991; RUDOW, 1999).

Na Tabela 3 é apresentada comparação entre as dimensões exaustão, decepção e desumanização e a variável tempo de docência. É visto que em todos os níveis não se verifica diferença estatística quanto a menos de cinco anos e cinco a nove anos de atividade docente. No entanto, em todas as três dimensões há diferença significativa quanto ao tempo da atividade docente de dez anos ou mais e abaixo deste.

TABELA 3 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS, SEGUIDO DO TESTE DE COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS *POST HOC* DE DUNN, COMPARANDO AS DIMENSÕES “DECEPÇÃO, EXAUSTÃO E DESUMANIZAÇÃO” PARA OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS NAS REGIÕES NOROESTE E CENTRO-OESTE DO PR, 2015

EXAUSTÃO				
Há quanto tempo você exerce a profissão de docente	n	média	F	p-valor
Menos de 5 anos	75	74,01 ^a	4,53	0,0125*
De 5 a 9 anos	42	71,00 ^a		
10 anos ou mais	24	46,58 ^b		
DESUMANIZAÇÃO				
Há quanto tempo você exerce a profissão de docente	n	média	F	p-valor
Menos de 5 anos	75	68,75 ^a	4,53	0,0125*
De 5 a 9 anos	42	61,24 ^a		
10 anos ou mais	24	72,29 ^b		
DECEPÇÃO				
Há quanto tempo você exerce a profissão de docente	n	Média	F	p-valor
Menos de 5 anos	75	73,52 ^a	4,22	0,0167*
De 5 a 9 anos	42	63,59 ^a		
10 anos ou mais	24	47,12 ^b		

*significativo em nível de 95% de confiança ($\alpha=0,05$). Os números marcados com a mesma letra não diferem entre si pelo teste de Kruskal-Wallis, seguido do teste de Dunn.

FONTE: Dados da pesquisa.

Em relação aos níveis exaustão e decepção, estes são mais evidentes em docentes abaixo de dez anos do exercício da profissão; já a dimensão desumanização, esta é mais expressiva em docentes com maior tempo de docência. Conforme Benevides-Pereira (2012), a desumanização é um elemento fundamental do diagnóstico da síndrome de *Burnout*, que a distingue do estresse, depressão e de outros transtornos.

Schuster, Dias e Battistella (2015) relatam que na dimensão desumanização ou despersonalização há sentimento de indiferença ou uma atitude de distanciamento e de cinismo para com os alunos, colegas e a instituição. O tratamento destes como objeto é uma característica da despersonalização, segundo Ritter et al. (2012).

Neste estudo verifica-se média superior e expressiva de professores com nível de exaustão e decepção com tempo de atividade docente menor de cinco anos e entre cinco a nove anos, não apresentando diferença estatística entre estes. No entanto, valores maiores e estatisticamente significativos foram observados para a dimensão desumanização em professores com dez anos ou mais de atividade docente.

Os participantes do estudo se encontram nas três dimensões de *Burnout* e percebemos que os mais inexperientes estão com média maior em exaustão e decepção e os mais experientes em desumanização. No entanto, estes profissionais ainda não estão com decepção ou baixa realização profissional, talvez isso possa ser explicado pela afirmação de que estes docentes apesar de já estarem com sintomas de *Burnout*, ainda não entraram na última fase da

síndrome. Possivelmente, tenham adotado mecanismos de enfrentamento dos sintomas do *Burnout* e resiliência, conforme Souza e Almeida (2013) abordam em artigo sobre o tema resiliência e referem que pessoas resilientes são aquelas que conseguem enfrentar situações traumáticas, superando-as e retomando o seu desenvolvimento, saindo-se delas fortalecidas.

Embora, tenham sobrecarga com atividades de pesquisa e extensão, estes profissionais podem também se sentir recompensados pela sua posição social (status) e valorização profissional, conforme afirma Pinto (2015).

Entretanto, não se encontra concordância na literatura, pois, enquanto alguns autores descrevem o *Burnout* como um processo de desgaste que se desenvolve ao longo do tempo de trabalho, outros autores têm apontado maior incidência nos que ingressam no mercado de trabalho, possivelmente pela pouca experiência na profissão, por não haver ainda desenvolvido formas de enfrentamento adequadas às situações ou, ainda por fatores associados a pouca idade, sendo referidos os valores mais altos de *Burnout* que ocorrem entre dez e 15 anos de docência (CODO; VASQUEZ-MENEZES, 1999). Na Tabela 4 é apresentada a associação significativa entre o tempo de atividade docente e as dimensões exaustão e desumanização.

TABELA 4 – VARIÁVEIS ASSOCIADAS (TESTE QUI-QUADRADO) À DIMENSÃO “EXAUSTÃO E DESUMANIZAÇÃO” PARA OS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS NAS REGIÕES NOROESTE E CENTRO-OESTE DO PR, 2015

Exaustão	Há quanto tempo você exerce a profissão de docente				0,0123*
	Menos de 10 anos		10 anos ou mais		
	n	%	n	%	
Alta	30	25,74	12	50,00	0,0123*
Moderada	62	52,99	10	41,67	
Baixa	25	21,37	2	8,33	

Desumanização	Há quanto tempo você exerce a profissão de docente				0,0062*
	Menos de 10 anos		10 anos ou mais		
	n	%	n	%	
Alta	30	25,74	10	50,00	0,0062*
Moderada	62	52,99	10	50,00	
Baixa	25	21,37	0	0,00	

*significativo em nível de 95% de confiança ($\alpha=0,05$).

FONTE: Dados da pesquisa.

Pode-se observar a correlação positiva e significativa entre o tempo de docência e as duas dimensões de *Burnout*, evidenciando que maior tempo dedicado à docência favorece o aumento do aparecimento de sintomatologia associada ao *Burnout*. Verifica-se nível de

20,19% para docentes com menos de dez anos de exercício profissional. No entanto, os valores aumentam para 50% para docentes com dez anos ou mais de exercício profissional. Resultados mais preocupantes são observados para a dimensão desumanização, uma vez que professores com tempo de atividade docente com dez ou mais anos, não se encontram mais no nível baixo, ou seja, estão entre os níveis moderado (50%) e alto (50%).

Silva e Carlotto (2003) referem que quanto maior o tempo de atividade docente aumentam também sintomas de desgaste, possivelmente pelo grande comprometimento e exigências sociais em relação às responsabilidades e à função docente. Esta afirmação corrobora com os resultados do nosso estudo.

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), a exaustão emocional é o principal fator que caracteriza a síndrome de *Burnout*, sendo condição necessária, mas não suficiente para diagnosticá-la. Indispensável é, portanto, que o indivíduo apresente outros sintomas, tais como despersonalização (desumanização) e baixa realização profissional (decepção no trabalho) para que a síndrome fique caracterizada.

Neste estudo, os profissionais se mostraram tão exaustos, desumanos, quanto decepcionados, o que pode prejudicar consideravelmente a qualificação e o relacionamento destes profissionais com alunos e colegas.

Farber (1991) refere que o *Burnout* se manifesta nos docentes em sintomas individuais e profissionais, os transtornos emocionais desta síndrome acarretam sintomas psicossomáticos e quanto ao aspecto profissional pode gerar consequências negativas, levando o indivíduo a um comportamento pouco profissional em relação aos alunos, colegas e instituição.

É fundamental priorizar e salientar que a prevenção e promoção da saúde do docente é uma tarefa conjunta entre o professorado, discentes, instituição de ensino e sociedade. Há urgência de ações e reflexões no intuito de buscar mudanças para esta realidade (DAVEY; EAKER; WALTER, 2003).

Considerações finais

A maioria dos docentes apresenta carga horária semanal de 40 h, possui dois vínculos empregatícios, é horista, menos de dez anos de atividade docente e é mestre.

Os docentes no presente estudo mostram índices moderados quanto às dimensões exaustão, desumanização e decepção emocional, sinalizando o processo de *Burnout* em curso. Na análise dos dados, verificou-se correlação positiva entre o maior tempo de trabalho docente e o aparecimento de sintomatologia associada ao *Burnout*, evidenciando as dimensões

exaustão e decepção nos mais inexperientes e a dimensão desumanização nos professores com maior tempo de docência.

Ressalta-se a importância da realização de novas pesquisas mais abrangentes em relação à amostra de docentes de ensino superior, tanto de instituições privadas e públicas, assim como outros delineamentos e variáveis para aumentar o conhecimento sobre o *Burnout*, bem como estratégias de enfrentamento para serem utilizadas por estes professores, favorecendo, desta forma, a promoção da saúde docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. S. de; CARDOSO, T. A. O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de *Burnout*. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *Burnout*: o processo de adoecer pelo trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 21-91.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. Considerações sobre a síndrome de *Burnout* e seu impacto no ensino. *Boletim de Psicologia*, São Paulo, v. 62, n. 137, p. 155-168, dez. 2012.

BULLOUGH, R. V. Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: an instrumental case study of teaching in a Head Start classroom. *Teaching and Teacher Education*, [S.l.], v. 47, n. 1, p. 13-21, 2015.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de *Burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio 2006.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é *Burnout*? In: CODO, W. (Coord.). *Educação e carinho*. São Paulo: Vozes, 1999. p. 237-254.

CORBETA, A. R. C. *Síndrome de Burnout em professores de odontologia*. Monografia (Odontologia) – Departamento de Odontologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

CRUZ, J.; MATOS, M. G. de; DINIZ, J. A. A relação professor-aluno: um olhar necessário para o contexto./The teacher/pupil relationship: a view toward the context. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 145-154, 2016.

DA PAZ, M. P. O estresse no cotidiano de professores da Educação Superior. *Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho)*, Teresina, v. 6, n. 1, p. 66-77, 2014.

DAVEY, M., EAKER, D. G.; WALTER, L. H. Resilience Processes in Adolescents: Personality Profiles, SelfWorth, and Coping. *Journal of Adolescent Research*, [S.l.], v. 18, n. 4, p. 347-362, 2003.

ESTEVEVES, A. M. A. *O Burnout e o engagement: estudo numa amostra de professores do ensino superior público português*. Dissertação (Mestrado em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de Empresas) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto Instituto Politécnico do Porto, 2013.

FARBER, B. A. Crisis in education. Stress and *Burnout* in the american teacher. São Francico: Jossey-Bass Inc, 1991.

GOMES, L. *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://portalteses.cict.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/2002/gomeslm/capa.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

LAUTERT, L. The professional fatigue: empirical study with hospital nurses. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 133-144, jul. 1997.

MASLACH, C. *Burnout*. *Human Behavior*, [S.l.], v. 5, n. 9, p. 16-22, 1976.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job *Burnout*. *Annual Review of Psychology*, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.

NASCIMENTO, C. C. Conhecimento publicado acerca do absenteísmo relacionado à Síndrome de Bournout com os profissionais de enfermagem: revisão integrativa. *Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde Fits*, Maceió, v. 1, n. 2, p. 121-134, maio 2013.

PAIVA, K. C. M. de; GOMES, M. Â. N.; HELAL, D. H. Estresse ocupacional e síndrome de *Burnout*: proposição de um modelo integrativo e perspectivas de pesquisa junto a docentes do ensino superior. *Gestão & Planejamento*, Salvador, v. 16, n. 3, p. 285-309, set./dez. 2015.

PAIVA, K. C. M. de.; MELO, M. C. O. L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 2., 2009, Curitiba. *Anais...*Curitiba: ANPAD, 2009. p. 1-16.

PINTO, A. S. B. Síndrome de *Burnout* em docentes. *Revista Interdisciplinar*, Teresina, v. 8, n. 2, p. 169-177, 2015.

RITTER, R. S. et al. Correlações de variáveis do inventário de *Burnout* de Maslach em profissionais de emergência hospitalar. *Enfermería Global*, Murcia, v. 11, n. 27, p. 210-223, 2012.

- RUDOW, B. Stress and *Burnout* in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (Eds.). *Understanding and preventing teacher Burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 38-58.
- SCHUSTER, M. D. S.; DIAS, V. D. V.; BATTISTELLA, L. F. Maslach *Burnout* Inventory - General Survey (MBI-GS): aplicação em universidade público federal. *Revista da Faculdade de Administração e Economia*, São Bernardo do Campo, v. 6, n. 2, p. 182-195, 2015.
- SILVA, G. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 145-153, dez. 2003.
- SILVA, M. P. G. O. da. A silenciosa doença do professor: *Burnout*, ou o mal estar docente. *Revista Científica Integrada*, Guarujá, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2014.
- SILVEIRA, K. A. et al. Indicators of stress and coping in the context of inclusive education. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 127-142, 2014.
- SOUZA, F. das C. S.; ALMEIDA, M. C. X. de. Resiliência e educação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 35, n. 21, p. 239-243, 2013.
- TAMAYO, M. R. Validação do inventário de *Burnout* de Maslach. In: III Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, 3., João Pessoa. *Resumo...* João Pessoa: UFPB, 2003. p. 392-393.
- TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do *Burnout* (ECB). *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 14, n. 3, p. 213-221, 2009.
- TUXFORD, L. M.; BRADDLEY, G. L. Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, [S.l.], v. 66, n. 1, p. 1-19, 2014.
- VIEIRA, J. S. et al. Constituição das doenças da docência. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 37, p. 303-324, set./dez. 2010.
- ZAMBON, E. *Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

5.2 Artigo 2

AUTOESTIMA DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A SÍNDROME DE *BURNOUT**SELF-ESTEEM AND ITS RELATIONSHIP WITH BURNOUT SYNDROME***RESUMO**

A expressão *Burnout* está sendo pesquisada recorrentemente em estudos sobre o trabalho do professorado nos últimos anos. O *Burnout* é concebido como a síndrome do abandono do trabalho, relacionada ao mal-estar docente, em que o indivíduo perde a energia no trabalho, vendo-se impotente frente ao que poderia realizar e o que efetivamente consegue fazer. A realidade vivenciada pelos professores nos últimos tempos atesta sobre o crescente aumento desta síndrome entre os docentes. Neste sentido, este estudo tem como finalidade apresentar uma revisão bibliográfica e os resultados de entrevistas realizadas com os docentes do ensino superior relativas à percepção e conhecimento dos docentes universitários sobre a síndrome de *Burnout*, as expectativas destes profissionais em relação à carreira docente e sua associação com aspectos da autoestima desses educadores em instituições privadas das regiões Noroeste e Centro-Oeste do Paraná. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas, categorizadas e analisadas sob a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin. A partir dos relatos docentes foi possível perceber desde boa autoestima profissional até inseguranças, decepções e frustrações com a carreira docente, que soma a maioria dos relatos. Os docentes relatam ainda sintomas que podem se enquadrar nas dimensões da exaustão, despersonalização e decepção descritas como fases do *Burnout*. Percebemos que a autoestima tem relação muito próxima com o *Burnout*, porém ainda há muitas dúvidas e questionamentos de como esta variável interfere neste processo e pesquisas mais aprofundadas devem ser realizadas em relação a este aspecto. Os resultados nos levaram a concluir que os docentes desconhecem sobre *Burnout*, embora alguns apresentem o desenvolvimento dos estágios da síndrome. Contudo, tais fatores relatados pelos docentes, se isolados, não são suficientes para constatar que o trabalho docente gera o *Burnout*. Neste sentido, há a necessidade de mudanças na forma de se promover saúde no ambiente laboral de ensino bem como se faz necessária uma política de capacitação para que as transformações no contexto da educação promovam a saúde dos professores.

Palavras-chave: *Burnout*; Docentes; Autoestima; Autopercepção.

ABSTRACT

The working conditions of teachers have undergone significant changes over time with the significant increase of responsibilities and duties. Such changes have directly affected the physical and mental well-being of teachers. This article is part of a study that analyzed through interviews of 16 teachers of kindergarten and elementary school on the perception of the same in relation to occupational hazards, as well as the understanding of the Occupational Safety theme. The results were satisfactory, but still insufficient, so that teachers become protagonists-changes to promote health in the school environment. The need for training policy is needed so that the changes in the school context promote education worker health.

Keywords: *Burnout*; Teachers; Self-esteem ;Self concept.

INTRODUÇÃO

A síndrome de *Burnout* vem sendo estudada por pesquisadores de vários países. Pesquisas como as de Beck e Gargiulo (1983); Friensen e Sarros (1989); Iwanicki e Schwab (1981), realizadas na década de 80, já apontavam altíssima incidência do problema entre os docentes norte-americanos. Posteriormente, o conceito começou a ser pesquisado no Canadá, Inglaterra, França, Alemanha, Israel, Itália, Espanha, Suécia e Polônia.

No Brasil, pode-se dizer que os estudos sobre a síndrome de *Burnout* são recentes, mas significativos. As referências como Carvalho (1995); Esteve (1999); Freire (1960); Lampert (1999); Kuenzer (2004) são unânimes no tocante a uma causa em comum: a velocidade das mudanças ocorridas no planeta alterou a cultura e os interesses por parte dos alunos. Tais mudanças atingiram a educação e desestabilizaram os docentes. Conforme citado por Barbosa (2014), tudo indica que o *Burnout* faz parte da realidade da vida do professor brasileiro. Portanto, compreender, identificar e combater esta síndrome deve ser uma preocupação de todos aqueles que buscam a melhoria do processo educativo. Dar maior visibilidade a esta síndrome é uma maneira de minimizá-la, uma vez que a maioria dos professores desconhece este inimigo silencioso.

De acordo com Benevides-Pereira (2002), o *Burnout* é um fenômeno de natureza psicossocial que possui conexão direta com a atividade laboral do indivíduo e abrange dimensões social e interpessoal, que geram mudanças na personalidade e no comportamento profissional. Para Maslach e Jackson (1981), essa síndrome é uma resposta ao estresse crônico por lidar excessivamente com pessoas, e é fundamentada por três dimensões relacionadas, mas independentes: a “exaustão emocional” (caracterizada por sentimentos de extrema fadiga); a “despersonalização” (sentimentos negativos com respeito aos clientes, sendo ilustrada por um comportamento impessoal, desligado e descuidado em relação aos mesmos) e, finalmente, a “reduzida satisfação profissional” (avaliações negativas sobre si mesmo, particularmente com referência à habilidade de obter sucesso no trabalho com clientes).

A partir deste panorama, o problema científico deste estudo concentrou-se na relação entre a autoestima e a síndrome de *Burnout* e o conhecimento deste fenômeno entre professores universitários, tomando por base as três dimensões do

fenômeno *Burnout* (exaustão, desumanização e decepção) correlacionadas aos ciclos de vida profissionais dos professores propostos por Huberman (1992).

De acordo com Leite (2007), os estudos e caminhos teórico-metodológicos, que fazem a história da síndrome de *Burnout* ao longo dos anos, são bastante ricos e dividem-no em duas fases. A primeira fase, a partir de 1974, desenrola-se nesta década; e a fase empírica, dividida ainda em dois momentos: durante meados dos anos 80 e a partir de 1990.

A fase pioneira teve ênfase em pesquisas de abordagem qualitativa de caráter exploratório, com a utilização de entrevistas, estudos de caso e observações. Foi o momento de busca da melhor compreensão da síndrome com investigações que mergulharam no mundo dos trabalhadores, mapearam seus sentimentos, vasculharam o contexto de trabalho e puderam avançar a ponto de levantar hipóteses com relação a fatores presumivelmente associados ao fenômeno. Ainda nesta fase pioneira, Huberman (1992) classificou os ciclos da vida profissional dos professores com relação ao tempo total de atuação na carreira, como o foco na experiência profissional e depois de uma revisão de inúmeros trabalhos sobre a vida profissional, sistematizou uma sequência “normativa” que denominou de Ciclo de Vida Profissional dos Professores. Dentro desta percepção das diferentes fases da carreira docente e as diferentes classes que integram o ensino superior, chamou nossa atenção o estudo do critério de organização das faixas de tempo de serviço nos estudos de Huberman (1992). Ele classificou e descreveu a experiência docente e a sistematizou em uma sequência de ciclos como início ou tateamento, estabilização, experimentação e diversificação, serenidade/conservantismo e desinvestimento.

A fase empírica de estudos sobre *Burnout* iniciou-se nos anos 80 e a realização de pesquisas mais sistemáticas foi sua maior contribuição. Foram desenvolvidos diversos instrumentos de medida como, por exemplo, o Maslach Burnout Inventory – MBI, de autoria de Maslach e Jackson (1981); Lautert (1997); Tamayo (2003) e Tamayo e Tróccoli (2009) que construíram e validaram a Escala de Caracterização do Burnout (ECB). Os referidos autores entraram num consenso de que o *Burnout* é um fenômeno multidimensional, perceptível a um notável número de agentes estressores individuais e do ambiente laboral, tornando-se necessária uma visão compatível e ampla de várias abordagens no sentido da compreensão e prevenção da síndrome (LEITE, 2007).

Smilansky (1984) e Chaplain (1995) confirmaram que a satisfação docente está relacionada com a autoestima, os sentimentos de autoeficiência e o contentamento e satisfação com a vida em geral. De igual modo, Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (1988 apud LOPES, 2001) associam o mal-estar e a baixa satisfação ou motivação do docente com a baixa autoestima por eles vivenciada. Desse modo, e tendo em consideração as abordagens teóricas e investigações discorridas, o presente estudo tem como foco a análise nos docentes universitários das dimensões “exaustão emocional”, “baixa autoestima profissional” e a “despersonalização” presentes na síndrome de *Burnout* (BENEVIDES-PEREIRA, 2002) e sua relação com a autoestima e os ciclos de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1992).

Muitos estudos versam sobre correlações entre os ciclos de vida profissional e a satisfação profissional dos professores, porém, há algumas controvérsias. Conforme Kyriacou e Sutcliffe (1978), Lopes (2001) e Gonçalves (1992), a satisfação profissional tende a ser maior em professores mais velhos e com mais experiência. Os autores Gursel, Sunbul e Sari (2002) e Scoot, Cox e Dinham (1999) referem que a satisfação na carreira docente progride de forma inversa aos anos de docência, sendo que os professores mais velhos experimentam menor satisfação no trabalho. Se as divergências já eram muitas, as investigações de Teodoro (1994 apud TRABALHO, 1999), Cordeiro-Alves (1994) e Chaplain (1995) vêm acentuar ainda mais as dúvidas e indefinições. Eles concluíram que seriam os professores situados entre o início e final da carreira que experimentavam maiores sintomas de desmotivação e estresse profissionais; e concomitantemente, os professores mais jovens e os professores mais experientes mostravam mais satisfação no trabalho.

Huberman em seu livro “O ciclo de vida profissional dos professores” (1992) classificou e definiu as fases e os ciclos da carreira docente como:

Fase do início da carreira – ocorre desde o início da carreira até os três anos de docência. O autor denomina de fase da “sobrevivência” e “descoberta”. A sobrevivência seria o “choque do real”, proveniente do impacto de enfrentamento inicial com a situação real da profissão. É a fase de tatear, da preocupação e a dúvida se dará conta da função, da gerência da situação entre o ideal e o real da sala de aula, do desafio de fazer face à relação pedagógica e à transmissão do conteúdo, da insegurança com a metodologia, entre outros.

A descoberta reflete a exaltação inicial, o entusiasmo de sentir-se pertencendo a um grupo profissional, por estar, enfim em uma situação de responsabilidade, incluído

no mundo adulto e pela satisfação de uma conquista vivenciada pelo jovem professor.

A literatura empírica, conforme o autor, indica que os dois aspectos, sobrevivência e descoberta, são experimentados ao mesmo tempo e é a segunda que dá suporte para aguentar a primeira. No entanto, verifica-se a existência de perfis com somente um destes componentes citados (sobrevivência ou descoberta), como a teoria psicossocial do desenvolvimento humano de Erikson (1976, 1987).

Fase da estabilização – esta etapa da carreira profissional se dá entre os quatro e os seis anos de trabalho docente e está definido pela estabilização e fortalecimento de um repertório didático, além da consolidação da identidade profissional que pressupõe a afirmação de si mesmo como docente. Seria um comprometimento de responsabilidades como profissional. O docente toma a decisão da dedicação à profissão docente. Nesta concepção, a estabilização significa obter autonomia profissional, encontrando seu próprio estilo de trabalho dentro da classe profissional. Nesta fase, os professores descrevem um sentimento de pertença, de “libertação” ou de “emancipação” (autonomia). Esta fase é descrita como um crescente sentimento de sabedoria ou qualificação pedagógica. A apreensão da fase de sobrevivência é diminuída pela grande preocupação com os resultados pedagógicos. Alguns profissionais referem nesta fase “flexibilidade”, “prazer”, “humor” e sentimentos de tranquilidade e relaxamento no desempenho de suas tarefas, expressando a autoridade mais natural.

Fase de experimentação e diversificação – descreve-se o ciclo profissional entre os sete e 25 anos de carreira, que pontua uma atitude de diversificação, mudança e dinamismo, bem como a reflexão e análise, com muitas interrogações características da metade da carreira.

Sendo assim, não se trata de um ciclo uniforme, de fácil caracterização quanto ao pensamento e conduta docente.

A diversificação se caracteriza por uma atitude do docente se aventurando em uma série de experiências, novas metodologias, diversificando seu trabalho, experimentando novos pontos de vista e modificando outros aspectos da sua prática como docente. Seria um ciclo de inovação e mudanças perante seu trabalho.

Nesta fase, simultaneamente há o “pôr-se em questão”, ou seja, a fase da reavaliação profissional, das dúvidas em relação à continuidade ou não na carreira, que para alguns pode originar-se da monotonia da carreira, para outros da desilusão

decorrente do insucesso de experiências ou de reformas estruturais em que estes participaram ativamente.

Fase da serenidade/conservantismo – período entre os 25 e 35 anos de carreira, é o quarto ciclo, que define o limiar do crescimento da carreira. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de quarenta e cinco a cinquenta e cinco anos” (HUBERMAN, 1992). Este referido estado de alma pode ser descrito como uma fase de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo e lamentações.

Na serenidade há menor fragilidade diante da avaliação dos outros, seria a reconciliação entre o “eu ideal” e o “eu real”, a aceitação de si mesmo e a realização com o que foi capaz de fazer até o momento e com o que ainda poderá fazer a partir daí. Existe maior confiança que dispense menos energias do docente, é o “deixar-se conduzir um pouco”, ser mais tolerante e mais espontâneo em situações vivenciadas em sala de aula. Já o distanciamento afetivo para com os alunos, Peterson (1964 apud HUBERMAN, 1992) cita o relato de um professor:

No início da carreira, as relações que tinha com os alunos eram de um irmão mais velho. Depois, passei a ter, mais facilmente, relações paternalistas [...] (Os alunos) Viam em mim mais o homem e menos o docente. Agora, mantenho mais as distâncias. Passei a ter uma compreensão mais lata das coisas, ao mesmo tempo que me tornei mais rigoroso face à sua conduta e ao seu trabalho (p. 272).

O autor refere que o distanciamento afetivo para com os alunos pode advir em parte por pertencerem a gerações diferentes em que o diálogo é mais difícil.

O conservantismo e as lamentações, em alguns estudos, são descritos como uma sequência à fase da serenidade. Em outros, isto não se confirma (HUBERMAN, 1992). O fato é que os professores conservadores chegam lá pelos mais variados caminhos (questionamento mais profundo, na sequência da experiência estrutural que fracassa ou diante da experiência a qual se opõem) quando este conservadorismo se caracteriza por maior rigidez e dogmatismo, por prudência acentuada, por resistência firme às inovações, por nostalgia do passado, entre outros.

A fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria – o quinto e último ciclo da carreira profissional que se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. Esta etapa está fortemente marcada pela preparação para a aposentadoria e pelo

progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A retirada pode ser serena ou amarga. No primeiro caso fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelo desencantamento pelas experiências passadas ou pelas frustrações ainda vivenciadas nesta etapa.

OBJETIVO GERAL

Analisar a relação entre a síndrome de *Burnout* e a autoestima de professores universitários e o conhecimento destes profissionais sobre o fenômeno *Burnout*.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar se os docentes universitários entrevistados conheciam, percebiam e identificavam em sua prática profissional a síndrome de *Burnout*.

Correlacionar os sintomas de exaustão emocional, baixa autoestima profissional e despersonalização presentes na síndrome de *Burnout* com a autoestima e os ciclos profissionais docentes.

METODOLOGIA

O presente estudo tomou como ponto de partida uma abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo, em duas instituições privadas de ensino superior nas regiões Noroeste e Centro-Oeste do Paraná. Foi organizada uma revisão das publicações científicas entre os anos de 1978 a 2015, por intermédio de buscas sistemáticas, utilizando bancos de dados eletrônicos: Medline, Science Direct, livros, teses e dissertações. Os descritores utilizados incluíram combinações dos termos: *Burnout*, autoestima, percepção docente, professores. Foram realizadas entrevistas por meio de roteiro semiestruturado com docentes de instituições privadas de ensino superior que aceitaram participar da pesquisa.

Para a coleta de dados, utilizamos o procedimento da entrevista com roteiro semiestruturado. As entrevistas foram gravadas, transcritas, categorizadas e analisadas com base em Bardin (2008). Os resultados das entrevistas foram organizados em quatro categorias de análise: ciclos profissionais dos docentes,

dimensões do *Burnout*, percepção e conhecimento do *Burnout* e autoestima e *Burnout*.

A linha norteadora do estudo descritivo foi a percepção e o conhecimento da síndrome de *Burnout* entre os docentes universitários nas regiões Noroeste e Centro-Oeste do Estado do Paraná, Brasil.

Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da entrevista e ao término, poderiam tecer comentários livremente sobre o que possivelmente queriam relatar sobre o tema ou para acrescentar ao processo ou ao foco de estudo, como recomendado por King (1994).

Utilizamos gravação em áudio para registro e recuperação das informações da entrevista. Este método é amplamente recomendado pela literatura para este tipo de pesquisa. Todas as entrevistas foram transcritas respeitando eventuais pausas e interrupções (POLAND, 2001).

Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2008). Esta técnica, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos, permite descrever o conteúdo da mensagem, tendo como objetivo principal a inferência, isto é, dedução lógica para revelar as causas ou antecedentes da mensagem e/ou das consequências, os efeitos da mensagem.

Depois de realizadas as transcrições das entrevistas, realizamos as leituras flutuantes das mesmas, visando tomar contato com a forma e conteúdo, a fim de compreender os sujeitos a partir de suas impressões e orientações (BARDIN, 2008). Feito isto, fomos para a primeira categorização, que teve como principal objetivo abranger o máximo possível à representação do conteúdo das entrevistas. Utilizamos a classificação de seus elementos, primeiramente por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento ou analogia. Bardin (2008) propõe que este processo seja feito por “caixa” ou por “milha” (p. 119), isto é, a classificação pode ser definida *a priori* ou *a posteriori*. Nesta pesquisa, foi realizada a classificação por “milha”, na medida em que se procurou agrupar as informações semelhantes e, depois, definir um nome ou uma categoria para a mesma.

O estudo empírico ocorreu entre os meses de março a maio de 2015 e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UniCesumar com o número 006685/2015. Os docentes foram entrevistados na sala dos professores, por ordem de chegada após assinatura do TCLE.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para constituir os indivíduos desta pesquisa, foi realizada uma reunião inicial com os docentes. Foram selecionados 16 participantes, destes, sete do sexo feminino e nove do sexo masculino. A idade variou entre 26 e 62 anos. O perfil de escolaridade e titularidade desta população apresentou-se com dois entrevistados com ensino superior completo, quatro entrevistados com pós-graduação completa, três entrevistados com mestrado incompleto, sete entrevistados com mestrado completo. Os entrevistados foram referenciados por nome de flores em respeito à sua privacidade e anonimato, conforme Quadro 1.

QUADRO 1
Perfil dos docentes de ensino superior entrevistados

NOME	SEXO	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS	ESCOLARIDADE / TÍTULO	VÍNCULO INSTITUCIONAL	TEMPO DOCÊNCIA (ANOS)	HORAS SEMANAIS	OUTRO VÍNCULO PROFISSIONAL
Alecrim	Masculino	62	Separado	Sim	Mestrado	T40	40	40	Sim
Anis		49	Casado	Sim	Graduação	Horista	16	40	Sim
Cravo		59	Casado	Sim	Especialização	T40	38	40	Não
Crisântemo		30	Casado	Não	Especialização	Horista	1	36	Sim
Gerânio		52	Casado	Sim	Especialização	T20	18	40	Sim
Girassol		47	Casado	Sim	Mestrado	T40	13	40	Não
Jacinto		26	Casado	Não	Mestrando	T20	1	12	Sim
Lírio		39	Casado	Sim	Mestrado	T20	10	52	Sim
Narciso		43	Casado	Sim	Mestrado	Horista	15	16	Sim
Alfazema	Feminino	29	Casada	Não	Mestranda	Horista	3,5	40	Sim
Azaléa		29	Casada	Sim	Graduação	Horista	3	40	Sim
Begônia		31	Solteira	Não	Mestrado	Horista	3	40	Sim
Gérbera		48	Divorciada	Sim	Mestranda	T40	10,5	40	Não
Hortênsia		56	Casada	Não	Mestrado	T40	27	40	Sim
Íris		35	Casada	Sim	Especialização	Horista	3	40	Sim
Lavanda		33	Casada	Não	Mestrado	Horista	4	33,5	Sim

Fonte: Dados da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CICLO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Para Huberman (1992), o ciclo “início da carreira” ocorre desde o início da carreira até os três anos de docência. O autor denominou fase da “sobrevivência” e “descoberta”. A sobrevivência seria o “choque do real”, proveniente do impacto de enfrentamento inicial com a situação real da profissão. É a fase de tatear, da preocupação e a dúvida se dará conta da função, da gerência da situação entre o ideal e o real da sala de aula, do desafio de fazer face à relação pedagógica e à transmissão do conteúdo, da insegurança com a metodologia, entre outros.

A descoberta reflete a exaltação inicial, o entusiasmo de sentir-se pertencendo a um grupo profissional, por estar, enfim em uma situação de responsabilidade, incluído no mundo adulto e pela satisfação de uma conquista vivenciada pelo jovem professor.

Os dois aspectos, sobrevivência e descoberta, são experimentados ao mesmo tempo, sendo a segunda que dá suporte para a primeira. No entanto, verifica-se a existência de perfis com somente um destes componentes, como apresentado na teoria psicossocial do desenvolvimento humano de Erikson (1976, 1987).

Reforçando estas afirmações, citamos a fala de um entrevistado:

Não é muito a minha área né, e aí a gente às vezes fica meio inseguro de passar um conteúdo que a gente não domina muito, né? Apesar de ter todo o material, ter o roteiro, tudo né? Mas acho até agora esse vai ser o desafio maior. E, com certeza, no início quando eu entrei aqui, né? Apesar de ser uma matéria que eu dominava, você tá falando pra um monte de gente assim, no começo é bem complicado. Mas agora tá mais tranquilo (JACINTO).

Este docente relata a sua insegurança em ter que lecionar atualmente conteúdos que não têm domínio e que logo que iniciou apesar de lecionar uma matéria que dominava, seu desafio foi falar em público. No relato de Jacinto, podemos perceber o choque com o real, no que se refere à atuação na docência. Conforme Huberman (1992), o ciclo ***início da carreira*** compreende até os três anos de docência, que seria a fase da “sobrevivência”, do “choque do real”. Neste sentido, temos o seguinte relato:

É, eu acho que quando a gente vê um aluno seguindo em frente, compreendendo, entendendo, evoluindo, pra mim isso é muito gratificante, né? Ver um aluno atuando, passando num concurso, tendo uma boa colocação no mercado de trabalho, isso faz valer todo aquele nosso esforço, toda aquela nossa batalha, aquela nossa luta, aquela nossa dedicação. Quando a gente vê lá na frente que o aluno, ele, né, conseguiu alcançar o topo, aí a gente fala 'dever cumprido' (ALFAZEMA).

Alfazema demonstra grande dedicação em sua carreira e que se sente motivada quando vê o progresso dos alunos. Ainda no ciclo de início da carreira, temos aqui a fase dadescoberta descrita por Huberman (1992). No relato de Alfazema, percebemos a fase da descoberta, a satisfação da conquista vivenciada pelo jovem docente; esta fase dá suporte para a fase da sobrevivência, citada por Erikson (1976, 1987).

Na fase **estabilização**, a carreira profissional está entre os quatro e seis anos de trabalho docente e está definido pela estabilização e fortalecimento de um repertório didático, além da consolidação da identidade profissional que pressupõe a afirmação de si mesmo como docente. Seria um comprometimento de responsabilidades como profissional. O docente toma a decisão da dedicação à profissão docente. Nesta concepção, a estabilização significa obter autonomia profissional, encontrando seu próprio estilo de trabalho dentro da classe profissional. Nesta fase, os professores descrevem um sentimento de pertença, de “libertação” ou de “emancipação” (autonomia). Esta fase é descrita como um crescente sentimento de sabedoria ou qualificação pedagógica. A apreensão da fase de sobrevivência é diminuída pela grande preocupação com os resultados pedagógicos. Alguns profissionais referem nesta fase “flexibilidade”, “prazer”, “humor” e sentimentos de tranquilidade e relaxamento no desempenho de suas tarefas, expressando uma autoridade mais natural.

Para demonstrar estas afirmações, citamos:

O professor ele é docente não somente quando ele tá na instituição, mas ele é docente o dia inteiro, então ele não consegue muitas vezes desligar emocionalmente, eu já tive problema com isso... a gente tem uma grande ementa pra trabalhar, e a gente é cobrado para trabalhar isso tudo e o tempo não é satisfatório. Então a gente fica naquela, é melhor trabalhar menos, mas trabalhar com qualidade [...] (LAVANDA).

Lavanda relata que sentia muita dificuldade em relação à demanda de trabalho e prazos em relação ao curto espaço de tempo. Refere então que hoje prefere trabalhar menos e ter mais qualidade no que está trabalhando.

Na fase **experimentação e diversificação**, Huberman (1992) descreve o ciclo profissional entre os sete e 25 anos de carreira que pontua a atitude de diversificação, mudança e dinamismo, bem como reflexão e análise, com muitas interrogações características da metade da carreira. Não se trata de um ciclo uniforme, de fácil caracterização quanto ao pensamento e conduta docente.

A diversificação se caracteriza por uma atitude do docente se aventurando em uma série de experiências, novas metodologias, diversificando seu trabalho, experimentando novos pontos de vista e modificando outros aspectos da sua prática profissional. Seria um ciclo de inovação e mudanças perante seu trabalho.

Nesta fase, há o “pôr-se em questão”, ou seja, a reavaliação profissional, das dúvidas em relação à continuidade ou não na carreira simultaneamente, que para alguns pode originar-se da monotonia da carreira, para outros da desilusão decorrente do insucesso de experiências ou de reformas estruturais em que estes participaram ativamente.

Enfatizando esta fase, temos os relatos de Anis e Gerânio, que referem a frustração em relação ao comportamento dos alunos perante o esforço e dedicação destes profissionais. Aqui fica caracterizada a fase de diversificação e reflexão com muitas interrogações da metade da carreira, em que há o “pôr-se em questão”, conforme os relatos de Anis e Gerânio:

Você pega uns alunos pouco interessados e não têm vontade, parece que tão aqui por obrigação. Aí você tem que inventar outras maneiras de abordá-los, pra tentar motivar mais, quando isso começa a demorar um pouquinho, se você não tá muito bem, acaba te desmotivando (ANIS).

Olha, o desgaste natural de sala de aula. Você estar ali se desgastando, preparando o material, procurando novidades pra trazer inovações pros alunos e hoje, infelizmente, a presença do aparelho celular em sala de aula, ela te cria uma desmotivação muito grande. Você percebe que todo aquele sacrifício que você teve antes da aula, se doando e tentando trazer o melhor pro seu aluno, eles não tão nem um pouquinho interessados. Eles acham que o Google resolve todos os problemas deles. E isso gera frustração (GERÂNIO).

O ciclo **serenidade/conservantismo**, entre os 25 e 30 anos de carreira, define o limiar do crescimento da carreira. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de quarenta e cinco a cinquenta e cinco anos” (HUBERMAN, 1992). Este referido estado de alma pode ser descrito como

uma fase de “serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo e lamentações”.

Na serenidade há a menor fragilidade diante da avaliação dos outros; seria a reconciliação entre o “eu ideal” e o “eu real”, a aceitação de si mesmo e a realização com o que foi capaz de fazer até o momento e com o que ainda poderá fazer a partir daí. Existe maior confiança que despende menos energias do docente, é o “deixar-se conduzir um pouco”, ser mais tolerante e mais espontâneo em situações vivenciadas em sala de aula. Já o distanciamento afetivo face aos alunos, segundo Peterson (1964 apud HUBERMAN, 1992), ao citar um relato de professor em seu estudo:

No início da carreira, as relações que tinha com os alunos eram de um irmão mais velho. Depois, passei a ter, mais facilmente, relações paternalistas [...] (os alunos). Viam em mim mais o homem e menos o docente. Agora, mantenho mais as distâncias. Passei a ter uma compreensão mais alta das coisas, ao mesmo tempo que me tornei mais rigoroso face à sua conduta e ao seu trabalho (p. 272).

O autor refere que o distanciamento afetivo frente aos alunos, pode advir em parte por pertencerem a gerações diferentes em que o diálogo é mais difícil.

Para corroborar a afirmação de Huberman (1992), citamos os relatos de Cravo e Hortência:

É [...] as dificuldades é esse choque de geração né, realmente, que hoje os valores são outros, os conceitos, os paradigmas, os jovens são totalmente diferentes, né? Os jovens hoje eles já vêm com uma bagagem de informação muito, muito grande mesmo, por conta da internet. E isso os sacia muito do... eles não têm muito vínculo, né? Eles não querem ter muito vínculo com a teoria, eles não querem compreender, não querem se tornar sujeitos críticos, não é? [...] esses desafios são muito grandes. Outro desafio é que eles vêm assim muito, muito, muito, muito escassos de leitura, eles não leem, não leem. Como eles não leem, também eles não escrevem muito... Isso frustra bastante o professor (CRAVO).

Cravo refere que sua frustração está relacionada com o choque de gerações e com valores diferentes; relata o pouco interesse dos alunos em aprender e a serem sujeitos críticos e vê como um desafio atual o despreparo e a falta de leitura dos alunos.

Na verdade eu tinha, é [...] eu tinha mais, não é mais comprometimento não, porque eu acho que eu tenho mais comprometimento institucional agora, mais comprometimento profissional. Mas eu tinha assim uma [...] eu tinha uma postura daquele professor sonhador, meio que da pedagogia do amor, sabe? Eu tinha mesmo. Eu resgatava esse aluno, eu tornava aquilo pessoal, até a última consequência, se fosse preciso. Segurava pela mão pra ele gostar e buscar aprender essa disciplina, eu que fazia. Mas hoje eu já não tenho mais

esse senso. Porque realmente aquele professor da pedagogia do amor era um professor que estava fadado ao colapso, com certeza. Porque aí torna pessoal, você tem um comprometimento maior de ver que um aluno tem, é [...] problemas pedagógicos... Mas antes, eu abraçava essa causa como se fosse minha, como se esse problema fosse meu, e isso realmente era muito desgastante. Hoje eu procuro, o meu comprometimento é mais profissional, institucional do que com essa pedagogia sonhadora (HORTÊNCIA).

O conservantismo e as lamentações, em alguns estudos são descritos como uma sequência da fase de serenidade. Em outros, isto não se confirma (HUBERMAN, 1992). O fato é que os professores conservadores chegam lá pelos mais variados caminhos (questionamento mais profundo, na sequência da experiência estrutural que fracassa ou diante da experiência a qual se opõem) quando este conservadorismo se caracteriza por maior rigidez e dogmatismo, pela prudência acentuada, pela resistência firme às inovações, pela nostalgia do passado, entre outros. Para corroborar com esta afirmação, continuamos ainda o relato de Hortência:

É uma dificuldade que nós temos. E inserção de tecnologia. Então a gente é muito, tudo muito rápido, né. Hoje nós temos aplicativos, daqui minutos nós temos outros aplicativos, e outras coisas, e às vezes a gente que tá muito ocupado trabalhando, preparando aula, não tem condições de acompanhar essa velocidade, aí a gente acaba tendo que se render ou não a essa tecnologia e quem não se rende fica pra trás, acaba criando certas antipatias com os alunos, é um pouco complicado nesse sentido (HORTÊNCIA).

Hortência relata não se render à tecnologia pela falta de tempo e que isso acaba gerando antipatia por parte dos alunos.

A fase do **desinvestimento/preparação para a aposentadoria**, é o quinto e o último ciclo da carreira profissional que se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. Esta etapa está fortemente marcada pela preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais. A retirada pode ser serena ou amarga. No primeiro caso, fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelo desencantamento pelas experiências passadas ou pelas frustrações ainda vivenciadas nesta etapa, conforme Cravo relata:

Infelizmente o sistema, o sistema capitalista, na minha opinião, ele [...] é, a gente sente né, nos problemas de ensino, enfim, que eles não querem seres pensantes, eles querem seres que produzam, né? Pessoas que tenham uma participação produtiva no contexto social. É isso que eles se interessam. E isso gera muita decepção, o professor vem pra sala de aula com um encanto, com todo aquele, né? Com muitos sonhos, prepara uma aula e o aluno, que é de outra realidade, que ele vem lá do ensino médio já defasado, sem leitura, né? Então, é [...] isso causa uma certa decepção no professor, um desânimo, né? (CRAVO).

Cravo relata também sua decepção com a educação defasada de seus alunos e refere que no início tinha muitos sonhos e encanto pela docência e hoje o que ficou foi a decepção. Aqui, podemos perceber a última fase do ciclo profissional enfatizada por Huberman (1992), com visão negativa e marcada pelo desencanto.

Já Alecrim comenta que

eu posso dizer que fui um pai ausente, nesse sentido [...] a carreira influenciou bastante também né, eu acho que a dedicação [...] (ALECRIM).

Alecrim refere que sua dedicação à carreira teve influência em sua família. Alecrim refere ter sido um pai ausente. (Este docente é separado e referiu que seu filho nutre muita mágoa em relação à ausência do pai).

DIMENSÕES DO *BURNOUT*

Moura (1997) refere que a síndrome de *Burnout* é um conjunto de respostas às situações estressantes próprias da atuação laboral, cuja especificidade reside na necessidade de interação e cuidado com outras pessoas. De acordo com Maslach e Schaufeli (1993), a exaustão emocional "é a resposta frequente a essa sobrecarga, seguido do segundo componente identificado como despersonalização". Ou seja, o indivíduo, nesse processo de relações de tensão com o mundo do trabalho, sofreu ou vem sofrendo alterações de personalidade, levando-o ao distanciamento e tratamento impessoal com seus clientes, adotando atitudes de cinismo, ironia e indiferença. Relacionada a esses dois componentes, constituindo a teoria multidimensional da síndrome, está a "baixa realização profissional" que evidencia o sentimento de insatisfação com as atividades laborais e ímpetos de abandono do emprego.

As dimensões citadas acima podem ser correlacionadas com trechos das entrevistas, conforme destacamos, a seguir, no relato de Lavanda e Begônia

Eu não conseguia desligar, é porque o professor ele tem muito serviço pra casa, e a gente é cobrado muito é [...] na questão dos prazos institucionais. Então a gente tem prazo pra colocar prova no sistema, a gente tem prazo pra fazer questão, a gente tem prazo pra isso, prazo praquilo, e às vezes muitas vezes eu chego meia-noite e quarenta e vou trabalhar. Porque, eu não consigo, se eu tiver que dormir e no outro dia acordar pra trabalhar, eu não consigo dormir. Então eu sou daquelas que pego, faço, vou até tarde e depois eu durmo até tarde no outro dia [...] Só que aconteceu algumas vezes de eu não conseguir desligar. Eu dormia, apagava, mas daí dava duas horas eu acordava pensando na faculdade, e eu não

conseguia desligar, porque eu tinha muita coisa atrasada pra fazer, entendeu? Aí eu não conseguia desligar, aí eu fui vendo que meu coração tava muito acelerado, e eu fui fazer um exame, eu vi que tava taquicardia, aí depois foi só piorando, aí eu procurei um psicólogo e aí consegui, é, fazendo terapia, eu consegui voltar. Então assim, eu sou ansiosa. Eu acho que a ansiedade atrapalha, mas hoje, depois de quase 1 ano de tratamento, ela tá um pouco mais controlada (LAVANDA).

Às vezes dá um desânimo, um cansaço, que eu fico pensando 'poxa, a gente faz tanta coisa, né, tanto trabalho' e eu gosto do que eu faço, mas essa parte às vezes com prazos, sabe, então assim, tô vendo que tá ficando mais, mais pressão com prazo menor. Então desanima um pouco. Mas principalmente eu sinto muito cansaço. Tá me, sabe, me exaurindo assim [...] porque olha o jeito que eu tô [...] Ah, eu tenho às vezes a sensação assim de que eu tô, trabalho tanto, eu chego tão estressada, que aí eu tento me compensar na comida, às vezes. Ah, eu mereço comprar um doce hoje porque eu trabalhei demais. E nisso o peso vai lá em cima, né? [...] O stress [...] eu não tenho tempo de fazer nada, porque ainda faço o doutorado ainda, então academia é complicado. Mas só o stress normal mesmo já mexe com o sistema imune então, fico doente (BEGÔNIA).

Lavanda pode estar em um processo da dimensão exaustão, pois refere sintomas físicos e emocionais relacionados ao trabalho. Assim como Begônia, Lavanda também tem características desta dimensão, pois relata que apesar de gostar da docência, já sente exaustão, referindo-se ao cansaço e ao desânimo compensa o estresse na comida e que fica doente com uma certa frequência, pois entende que o estresse baixou sua imunidade.

No caso de Hortência,

Na verdade eu tinha, é [...] eu tinha mais, não é mais comprometimento não, porque eu acho que eu tenho mais comprometimento institucional agora, mais comprometimento profissional. Mas eu tinha assim uma [...] eu tinha uma postura daquele professor sonhador, meio que da pedagogia do amor, sabe? Eu tinha mesmo. Eu resgatava esse aluno, eu tornava aquilo pessoal, até a última consequência, se fosse preciso. Segurava pela mão pra ele gostar e buscar aprender essa disciplina, eu que fazia. Mas hoje eu já não tenho mais esse senso. Porque realmente aquele professor da pedagogia do amor era um professor que tava fadado ao colapso, com certeza. Porque aí torna pessoal, você tem um comprometimento maior de ver que um aluno tem, é [...] problemas pedagógicos [...] Mas antes, eu abraçava essa causa como se fosse minha, como se esse problema fosse meu, e isso realmente era muito desgastante. Hoje eu procuro, o meu comprometimento é mais profissional, institucional do que com essa pedagogia sonhadora (HORTÊNCIA).

Hortência relata que no início tinha uma postura muito próxima de seus alunos, mas que isto era muito desgastante para ela e afirma que hoje mantém distanciamento em relação aos seus alunos. Podemos relacionar este comportamento com a dimensão desumanização ou despersonalização.

Narciso relata sua decepção com a docência e sua intenção de abandono da carreira docente. Percebemos a associação destes sentimentos com a dimensão baixa realização e decepção no trabalho.

Eu já pensei muitas vezes em desistir da carreira de professor. Assim, não foi uma vez só não. Várias vezes, me peguei refletindo a respeito disso, é [...] falta de apoio... Isso é um fator que desmotiva. O segundo fator, além de toda essa dificuldade, a remuneração. Se a gente não tiver uma outra atividade extra, a gente num consegue ser um professor de carreira e bancar uma família, os estudos, isso aí, né? Então, eu acabo fazendo consultoria, assessoria, palestras, porque só o salário de professor não dá. E depois, na sequência é o [...] algumas instituições não dão o apoio necessário que a gente precisa. A gente não tem apoio psicopedagógico, a gente não tem apoio psicológico. Que precisa, né? Eu tô na estrada, eu ando 200 km por dia. Então tem o estresse de estrada, a gente não tem um seguro de vida, ajuda de custo é [...] da despesa não cobre a despesa real. A gente tem que juntar 3, 4 professores pra poder rachar a despesa pra, aí sim, né? Por exemplo, hoje eu tô sem aula agora, eu tenho que esperar até às 11, porque tem colega pra ir junto... então assim, o sonho de criança de ser professor, aquele negócio que, parece que é uma missão que a gente, a gente escolheu, é [...] frustra você lá no futuro. Você começa a pensar 'poxa vida, eu era tão vislumbrado com, com esse mundo, né, da educação, e hoje o vislumbre é outro', né? Eu olho assim, é, eu já, eu to me planejando já pra migrar de área. Eu vou continuar na educação mas eu vou migrar. Vou trabalhar com pós-graduação e treinamentos, e diminuir sala de aula porque não compensa (NARCISO).

A síndrome de *Burnout* tem aumentado crescentemente na classe docente (FERNANDES; FERREIRA, 2015). Tudo indica que o *Burnout* faz parte da realidade da vida do professor brasileiro (BARBOSA, 2014). O processo da síndrome de *Burnout* é gradativo, cumulativo, com incremento progressivo em severidade (FRANÇA, 1987), não sendo percebido pelo sujeito, que muitas vezes se recusa a admitir estar acontecendo algo de errado com ele (FRANÇA, 1987; DOLAN, 1987; RUDOW, 1999).

PERCEPÇÃO E CONHECIMENTO DO *BURNOUT*

Relativamente à percepção e conhecimento da síndrome de *Burnout* pelos docentes, os relatos, a seguir, demonstram pouco ou quase nada conhecida a síndrome:

Nunca tinha ouvido falar (ALECRIM).

Na realidade eu entendo muito pouco sobre isso, tá? O que eu sei do *Burnout* seria o quê? Seria aquela pressão do trabalhador e a consequência seria o quê? Um nível de stress mais elevado, dificuldade no trato com os pares, no caso do professor, os pares seriam os alunos e assim por diante. Mas na realidade conheço muito pouco sobre isso (ANIS).

Muito pouco, muito pouco. Até porque minha linha não, não abrange tanto e não volta muito a *Burnout*. No entanto, o pouco conhecimento que eu tenho é relacionado justamente à condição do estresse, ou um diagnóstico pra saber se as pessoas que trabalham com o ensino elas se sentem estressadas demais e isso pode, de certo modo, acarretar em certos prejuízos pra carreira, e prejuízos pessoais também (AZALÉA).

Bom, eu li muito pouco a respeito, né? Eu pessoalmente, particularmente, eu até não entendo, porque eu, como eu gosto muito da docência, né? Eu consigo ter assim, um bom entrosamento com os alunos, mas eu acho que, eu sinto que essa expectativa grande que gera em cima do professor em razão das diferenças de expectativas dos alunos, essa questão da geração babyboomer e a geração y que têm uma visão, né? Eles são de multitarefa, eles têm uma outra visão de mundo, e também eles têm uma outra expectativa do mundo, então gera um certo conflito. É o que eu sinto dos professores, né, essa dificuldade com o entrosamento na sala de aula. Essa expectativa que fica, e por outro lado também o excesso de trabalho, né? Porque os professores não é só classe, né? O trabalho extraclasse é muito grande. Preparação de aula, trabalhos, e depois as exigências dos familiares, tudo isso aí vai gerando [...] né? (CRAVO).

Não conheço (GERÂNIO).

Antes de, até preencher o questionário quantitativo, não tinha conhecimento. Não sabia o que era, não sabia do que se tratava. Depois que aí eu li, que aí eu entendi que é relacionado ao estresse do trabalho e tal. Mas foi depois de participar. Antes disso eu não tinha conhecimento (ALFAZEMA).

É um [...] aquele estresse crônico que o professor sente de pressão, NE, com prazo e aluno, é isso que eu entendo por isso (BEGÔNIA).

Olha, eu nunca tinha ouvido falar. Porque na verdade eu sou mais é, vamos dizer assim, é [...] eu não tenho formação de docente, né? Então eu tenho uma formação técnica, né? Então, é [...] eu sou administradora, estou na área de informática, mas eu nunca fui, não estudei pedagogia, por exemplo. A gente tem treinamentos aqui sim, essa parte pedagógica de montagem de prova e tal. Então... aí eu conversei com uma amiga minha que é docente, foi docente né, ela falou 'ai, isso é, é uma síndrome de professor, né?'. Então assim, mas eu vejo que é uma síndrome causada em função do estresse gerado por lecionar. Por essas questões, né? De pressão, e responsabilidade, comprometimento, aí você vai tendo as consequências não boas dessa função. Dessa atividade, na verdade (GERBERA).

Essa síndrome é sobre? Eu não conheço (IRIS).

É [...] está relacionado com a atividade profissional, com a sobrecarga da atividade profissional, e [...] e a situação de estresse que a atividade profissional provoca nesse profissional que desempenha essas atividades (GIRASSOL).

Ah, eu não tenho muito conhecimento. Na verdade, eu conheci assim, com aquela pesquisa quantitativa, com o questionário que você passou pra gente responder, né? E [...] mas assim, nunca tinha pesquisado, nem lido nada sobre (JACINTO).

Poxa, agora eu não recordo do que se trata (CRISÂNTEMO).

Oh my God. Assim [...] Síndrome de *Burnout* [...] olha que eu já ouvi falar, não tô lembrado realmente do que é, então eu vou te dizer que pelo conceito não sei o que que é (LÍRIO).

Não sei te falar muito, não. Vi algumas coisas, mas não me aprofundei nada [...] (NARCISO).

Eu já ouvi falar, pra ser bem sincera, eu ouvi falar mas não tenho nenhuma, nenhum detalhe específico não. Sei que ela é causada pelo estresse do trabalho, é [...] próximo assim ao

esgotamento mental, né, mais ou menos nesse sentido, mas não tenho assim, dados mais. É, eu só ouvi falar por alto assim [...] (HORTÊNCIA).

Pelos relatos dos docentes, observamos que os mesmos não tinham conhecimento sobre a síndrome de *Burnout*. O desconhecimento dos professores sobre o que seja a síndrome só faz aumentar o seu risco, conforme já descrito por Benevides-Pereira (2002).

AUTOESTIMA E *BURNOUT*

Castelo-Branco e Pereira (2001) referem que a autoestima é um importante e confiável indicador de um bom ou mal ajuste pessoal, elevada ou reduzida performance na aprendizagem, na ação cognitiva e no bem-estar geral. No estudo empírico realizado pelos autores, verificou-se que docentes com maior motivação para a docência e maior autoestima mostraram maiores índices de satisfação e bem-estar profissional.

Cooley (1902 apud HARTER, 1993) descreve que a autoestima refere-se à construção do *self*² do indivíduo como “*thelooking-glass self*”³. O outro se torna um reflexo do qual opiniões e julgamentos vão formando e moldando a noção própria que o sujeito tem de si, o *self*. Se os outros têm esse indivíduo em grande importância, a sua autoestima será alta, em sentido contrário, quanto menor o valor conferido ao sujeito pelos outros, menor será a autoestima.

Em referência às consequências que a autoestima tem no indivíduo, Campbell e Lavalley (1993) alertam para os efeitos perigosos que uma baixa autoestima pode ter na função social do sujeito. Constantemente, os indivíduos com baixa autoestima, geralmente, são mais dependentes e vulneráveis aos sinais externos e mais sugestionáveis ao ambiente social. De igual modo, Blaine e Crocker (1993) referem que, sujeitos com baixa autoestima evitam a qualquer custo o fracasso, a rejeição, cuidando principalmente com a sua proteção, enquanto sujeitos com uma alta autoestima procuram antes de tudo o seu reconhecimento. De acordo com Tice (1993), as pessoas com baixa autoestima desejam tanto o êxito como qualquer outra pessoa, porém, cognitivamente continuam esperando a derrota; com consequente e constante procura por proteção da sua (tênue) autoestima.

Em relação à autoestima, o relato de Jacinto e Lírio:

² “*self*”: “auto ou eu”

³ “*thelooking-glass self*”: “o eu do espelho”.

Eu acho que a falta de reconhecimento é um dos maiores problemas que eu já tive assim, né? E [...] mesmo porque, que nem, a minha esposa ela reclama muito, é, às vezes 'ah, que fulano do meu departamento ganha mais que eu e eu faço mais serviço que ele né', aí eu sempre falo pra ela 'a gente tem que trabalhar e se comportar como o que a gente quer ganhar e não como o que a gente ganha' (JACINTO).

Jacinto relata que sua esposa reclama de seu salário e entende que seu maior problema é a falta de reconhecimento.

Como docente eu penso que a própria falta da valorização do docente enquanto ele está no seu ambiente de trabalho. Eu imagino que sim, eu imagino assim, numa sala de aula, como eu dou aula também pro ensino médio, pra molecada, acho que quando eu vejo uma situação nos próprios é [...] estudantes não estarem interessados na disciplina, isso desmotiva pra mim muito mais que qualquer outra coisa, salário, essas coisas. Acho que como eu escolhi ser professor, a desmotivação parte daí, quer dizer que eu não tô atingindo o objetivo para o qual eu me preparei, que é pelo menos afetar ele educando com algum conhecimento, com algum aprendizado que possa ajudá-lo a entender também esse processo. Então, no meu caso particularmente, é essa desmotivação do próprio educando, ou esse, não ter esse feedback (LÍRIO).

Lírio refere sua desmotivação em relação à falta de interesse dos alunos e a falta de valorização do seu trabalho e refere que sente que não está atingindo seu objetivo como docente e isso o desmotiva.

Smilansky (1984) e Chaplain (1995) confirmaram que a satisfação docente está relacionada com a autoestima, os sentimentos de autoeficiência e o contentamento e satisfação coma vida em geral. De igual modo, autores como Jesus (1999), Pinto (1996) e Villa (1988 apud LOPES, 2001) associam o mal-estar e a baixa satisfação ou motivação do docente com a baixa autoestima por eles vivenciada, referindo que se existe o mal-estar docente, e que este é sintoma da disfunção na autoestima.

Dentre os critérios diagnósticos do *Burnout*, destacam-se um estado geral de fadiga acompanhado de perda da autoestima, resultante de um sentimento de incompetência profissional e insatisfação com o trabalho (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Neste contexto, os relatos dos entrevistados revelam suas expectativas iniciais e a sua realização com a carreira.

'Será que tá valendo a pena? Será, o que eu ganho, vale a pena?', né? Todo o sofrimento [...] Porque eu vou vencendo aquele medo inicial, aquela insegurança 'será que eu vou dar conta? Será que os alunos tão gostando?', que a gente acaba lidando com esse stress também, né? 'Será que tão falando mal de mim, será que eu to atendendo as expectativas?'. E hoje assim, eu sinto, me sinto mais segura, até porque hoje eu dou aula na matéria que eu atuo e no começo não, no começo eu dava aula numa matéria que eu nem conhecia..., só que eu acho que pra hoje, hoje é, como eu falo pro meu marido 'é o que tem pra hoje', né, então talvez, pelo fato das meninas serem pequenas, né? Então eu acho

que tá tudo no seu tempo, né? Talvez eu queira mais... O que pesa um pouco muitas vezes é o cansaço físico mesmo, né? Do dia todo trabalhada, da noite, né?... Esses dias eu tava chorando por nada. Lógico que vários fatores contribuíram, mas assim, é, algumas coisas pessoais, tal. Mas eu tava, eu tô, assim tem dia que eu tô... agora mesmo eu tava me sentindo mal, lembrei que eu não tinha tomado meu remedinho. Falei 'ah, tenho que tomar meu remedinho, senão [...]' (ÍRIS).

Íris relata que se pergunta se vale a pena todo o sofrimento, cansaço e estresse enquanto professora e refere que muitas vezes se pergunta em relação a sua competência profissional.

Nem sempre a gente, a gente se sente satisfeito. A gente observa que o docente, né, tanto eu como docente, os colegas, existe às vezes uma frustração por percebermos que nós não conseguimos caminhar nos mesmos passos que o aluno, e levar a ele aqueles conhecimentos, ou como moderador né, auxiliá-lo para que ele compreenda as competências técnicas que são necessárias pra atuação profissional futura. Então gera um grande stress. É, e um segundo stress né, ou uma segunda causa de stress para o docente é essa relação com o aluno mesmo, né? No sentido de observar um aluno que por vezes não respeita tanto o docente como em outros momentos. É, eu não sei muito bem como explicar essa situação né, mas nós temos encontrado mais conflitos em sala de aula em função do aluno não compreender, né, a posição do mestre... Respeitá-lo em sala de aula, entender que esse profissional ele, ele trilhou uma carreira [...] (GIRASSOL).

Girassol relata sua insatisfação e frustração por não conseguir passar os conhecimentos necessários para seus alunos e que se sente desrespeitado pelos alunos.

Gera um sentimento de impotência. Mas quando a gente tem tanto aluno na sala, automaticamente a gente não pode atender a todos satisfatoriamente. Então tem aqueles que vão, que pegam, que não precisam da gente, que a gente vê que eles já têm um conhecimento prévio, eles conseguem até caminhar sozinho; a grande maioria precisa do professor, e outros que a gente tem que praticamente desistir, porque a gente não tem como pegar e fazer um trabalho à parte [...]. Só que eles também não têm essa disponibilidade, porque muitos trabalham [...]. Muitos moram fora, então a gente acaba desistindo (LAVANDA).

Lavanda refere sentir-se impotente enquanto docente, pois não tem como atender a todos os alunos em suas dificuldades acadêmicas e relata que com alguns alunos acaba tendo que desistir.

Conforme Rosse et al. (1991), estudos recentes têm sugerido que a autoestima pode ser uma variável importante na exaustão dos trabalhadores embora permaneçam questões em aberto sobre a forma como ela afeta o *Burnout*. A autoestima foi investigada e claramente relacionada ao *Burnout*, provavelmente como causa e consequência. No entanto, não foi detectado que a alta autoestima funciona como prevenção ou proteção contra a síndrome de *Burnout*. Estes

resultados apontam que a autoestima pode ser um fator determinante na detecção de quem teria maior pré-disposição para desenvolver a síndrome de *Burnout*, e revelam a importância do restabelecimento da autoestima, como parte da reabilitação dos indivíduos que sofrem com o *Burnout*.

O relato a seguir corrobora os estudos citados anteriormente nos seguintes sentidos:

[...] a minha ex-esposa não acreditava em mim [...] Não acreditava assim, no sentido da minha capacidade profissional. Pra ela eu só fazia coisa errada, né? Compramos bens, casa, pudemos viajar bastante [...] Mas pra ela, eu não sabia, estava sempre errado. Então isso fez com que eu ficasse cada vez mais mudo e ausente de casa. Então eu não tinha o apoio no sentido profissional, né? No dia que eu fui, recebi a nomeação pra ser acadêmico da área contábil no Paraná, ela não ia junto comigo, aí eu só falei pra ela 'vai ficar feio você não ir' [...] Inicialmente eu era muito inseguro, naturalmente... Eu tinha esse jeito. Aí depois do tratamento (psicoterapia) foi melhorando, hoje tranquilo. Então nesse aspecto eu cresci muito, muito. Então hoje eu vou pra sala de aula muito tranquilo, muito seguro (ALECRIM).

Alecrim relata que nunca se sentiu apoiado e valorizado profissionalmente por sua esposa e que era muito inseguro, refere que procurou psicoterapia e entende que neste aspecto melhorou muito.

Já Silva e Vieira (2015) referem que a autoestima elevada age como fator moderador nos trabalhadores que não desenvolveram *Burnout* e que de forma geral a baixa autoestima em níveis aumentados pode explicar o desenvolvimento da síndrome de *Burnout*. Sobre este aspecto citamos

Eu faço uma brincadeira com os alunos, até fiz essa brincadeira na cerimônia ali, quando fui paraninfo, que eu falo pra eles o seguinte: 'olha pessoal, eu sou jovem há mais tempo que vocês, eu não sou mais velho'. Eu falo que a sala de aula nos mantém jovem, né. A pesquisa nos mantém jovem. Você tem que tá o tempo todo antenado, escrevendo, pesquisando, estudando. E preparando uma linguagem diferente pra lidar com essa molecada que tá chegando aí. E cada turma que chega, não vou ser tão radical assim, a cada 3, 4 turmas que chega, a linguagem muda, você se obriga a tá atualizado. Eu conheço as gírias desse pessoal todo, coisa que se eu não tivesse em sala de aula não conheceria, seria uma outra língua pra mim, seria um dialeto diferente (risos). Então isso te, fora a pesquisa, você lidar com esse público mantém a gente jovem há mais tempo, como eu falo. É divertido isso, eu gosto disso, isso é uma coisa que me deixa muito [...] muito feliz! Eu gosto disso. Tem dia que eu tô estressado com o trabalho fora daqui, eu chego na sala de aula parece que zera tudo. Zera tudo (ANIS).

Anis relata que o ambiente docente lhe faz bem, pois o obriga a estar sempre atualizado e entende que manter contato com os alunos o mantém mais jovem e feliz. Aqui, o docente parece ter ótima autoestima profissional e isto pode ser fator moderador para lidar com os fatores que desencadeiam o *Burnout*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo inicial neste estudo foi analisar a síndrome de *Burnout* em relação à autoestima dos docentes, à autopercepção e ao conhecimento destes profissionais sobre o fenômeno *Burnout* e correlacionar as dimensões da síndrome com os ciclos profissionais dos professores propostos por Huberman. Após a análise e interpretação dos resultados obtidos por meio das entrevistas com os docentes, podemos concluir que ser professor é um processo contínuo, em que o docente se constrói, porém, pode também se desconstruir. Este estudo teve o objetivo de analisar o conhecimento do *Burnout* pelos docentes e tentar entender por meio do ciclo proposto por Huberman como e a partir de quando este fenômeno se desenvolve na vida destes profissionais. Pelos nossos resultados, percebemos que os docentes desconhecem o fenômeno e já apresentam o desenvolvimento deste processo. Foi possível perceber nos relatos docentes questões bem marcadas, desde boa autoestima profissional que, conforme Silva e Vieira (2015), age como fator moderador para estes profissionais não desenvolverem *Burnout* até relatos de inseguranças, decepções e frustrações com a carreira docente, que somam a maioria. Constatamos que a autoestima tem relação muito próxima com o *Burnout*, porém, ainda há muitas dúvidas e questionamentos de como esta variável interfere neste processo e pesquisas mais aprofundadas devem ser realizadas neste aspecto. Em relação à realização profissional, a maioria dos docentes relata que gosta da sua profissão, porém sente-se pouco valorizada pelos alunos e instituição de ensino. Os docentes referem ser extremamente cobrados e já sentem as consequências do esgotamento profissional ou *Burnout*, mesmo sem ter conhecimento ou percepção da síndrome em si. Estes docentes relatam ainda sintomas que se enquadram nas dimensões da exaustão, despersonalização e decepção.

Nos depoimentos há relatos de muita insatisfação, frustração e decepção com a carreira docente, tendo como motivos os baixos salários, a grande demanda de alunos em sala de aula e de trabalhos em excesso com prazos curtos a cumprir, gerando efeitos negativos físicos e emocionais nos docentes, além da culpa pela ausência no âmbito familiar que ocasiona sentimentos negativos nestes profissionais. Devemos observar, contudo, que estes fatores relatados pelos docentes, se isolados, não são suficientes para constatar que o trabalho docente gera o *Burnout*, porém devemos procurar meios de promoção e prevenção desta

síndrome para que nossos docentes sintam-se realizados e plenos para exercer esta função tão nobre que é ser professor.

Neste sentido, novos estudos devem ser realizados sobre como exatamente o processo da síndrome de *Burnout* se instala e, do mesmo modo, a necessidade de novas pesquisas sobre a promoção e prevenção, uma vez que esta síndrome é um processo lento e a pesquisa revelou profissionais tanto no início, meio e fim de carreira com sintomas que se enquadram no *Burnout*. Para tanto, sugerimos, em específico, estudos que abordem a promoção de ações voltadas para autoconhecimento do profissional docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Irecê. O *Burnout* e suas Implicações no Ensino de Ciências. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v.1, n. 1, p. 33-43, jan./maio 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Tereza. *Burnout*: o processo de adoecer pelo trabalho. In: _____. (Org.). **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 21-91.

BLAINE, Bruce; CROCKER, Jennifer. Self-esteem and self-serving biases on reactions to positive and negative events: an integrative review. In: BAUMEISTER, Roy F. (Ed.). **Self-Esteem**: the puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 1993. p. 55-84.

CAMPBELL, Jennifer. D.; LAVALLE, Loraine F. Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In: BAUMEISTER, Roy F. (Ed.). **Self-Esteem**: the puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 1993. p. 13-20.

CASTELO-BRANCO, Maria do Céu A. S. Hall; PEREIRA, Anabela Maria de Sousa. A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. **Psicologia, Educação e Cultura**, Carvalho, v. 5, n. 2, p. 335-346, dez. 2001.

CHAPLAIN, Roland P. Stress and job satisfaction: a study of english primary school teachers. **Educational Psychology**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 473-489, 1995.

CORDEIRO-ALVES, Francisco. (In)satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 27, n. 1, p. 29-60, 1994.

DOLAN, Nuala. The relationship between *Burnout* and job satisfaction in nurses. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 12, n. 1, p. 3-12, 1987.

EASTERBY-SMITH, Mark; THORPE, Richard; LOWE, Andy. **Pesquisa gerencial em administração**: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos em consultoria. São Paulo: Pioneira, 1999.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, Eirik H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

- FERNANDES, Livia Carolina; FERREIRA, Mário César. Quality of working life and risk of disease: a study in the Brazilian judicial branch. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 296-306, 2015.
- FRANÇA, H. H. A síndrome de *Burnout*. **Revista Brasileira de Medicina**, São Paulo, v. 44, p. 197-199, 1987.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.
- GURSEL, Musa; SUNBUL, Ali Murat; SARI, Hakan. An analysis of *Burnout* and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers. **European Journal of Psychology of Education**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 35-45, 2002.
- HARTER, Susan. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In: BAUMEISTER, Roy F. (Ed.). **Self-Esteem: The puzzle of low self-regard**. New York: Plenum Press, 1993. p. 87-116.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. Cap. 2, p. 31-61.
- JESUS, Saul Neves de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos**. Porto: ASA, 1999. (Cadernos do CRIAP, 4).
- KING, Nigel. The Qualitative research interview. In: CASSEL, Cathy; SYMON, Gillian. **Qualitative methods in organizational research: a practical guide**. London: SAGE, 1994. p. 14-36.
- KYRIACOU, C.; SUTCLIFFE, J. Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. **British Journal of Educational Psychology**, Edinburgh, v. 48, n. 2, p. 159-167, 1978.
- LAUTERT, Liana. The professional fatigue: empirical study with hospital nurses. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 133-144, jul. 1997.
- LEITE, Nádia Maria Bezerra. **Síndrome de *Burnout* e relações sociais no trabalho**: um estudo com professores da educação básica. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- LOPES, Amélia. **Mal-estar na docência?: visões, razões e soluções**. Porto: ASA, 2001.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced *Burnout*. **Journal of Occupational Behavior**, [S.l.], n. 2, p. 99-113, 1981.
- MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B. Historical and conceptual development of *Burnout*. In: SCHAUFELI, Wilmar B.; MASLACH, Christina; MAREK, Tadeusz (Orgs.). **Professional *Burnout*: recent developments in theory and research**. New York: Taylor & Francis, 1993. p. 1-16.
- MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job *Burnout*. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.
- MOURA, E. R. G. **Saúde mental e trabalho**: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas-RS. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- PINTO, F. Cabral. Mal-estar na docência: o fundo da questão. **O Professor**, Lisboa, v. 50, n. 3, p. 3-8, 1996.
- POLAND, Blake D. Transcription quality. In: GUBRIUM, Jaber F.; HOLSTEINS, James A. (Eds.). **Handbook of interview research: context and method**. Thousand Oaks: Sage, 2001. p. 267-288.

ROSSE, Joseph G. et al. Conceptualizing the role of self-esteem in the *Burnout* process. **Group & Organization Management**, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 428-451, 1991.

RUDOW, Bernd. Stress and *Burnout* in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In: VANDERBERGUE, Roland; HUBERMAN, A. Michael (Eds.). **Understanding and preventing teacher *Burnout***: a source book of international practice and research Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 38-58.

SCOOT, Catherine; COX, Sue; DINHAM, Steve. The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. **Educational Psychology**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 287-308, 1999.

SILVA, Andressa Hennig; VIEIRA, Kelmara Mendes. Síndrome de *Burnout* em estudantes de pós-graduação: análise da influência da autoestima e relação orientador-orientando. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 52-68, 2015.

SMILANSKY, J. External and internal correlates of teacher's satisfaction and willingness to report stress. **British Journal of Educational Psychology**, Edinburgh, v. 54, n. 1, p. 84-92, 1984.

TAMAYO, Mauricio Robayo. Validação do inventário de *Burnout* de Maslach. In: III Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, 3., João Pessoa. *Resumo...* João Pessoa: UFPB, 2003. p. 392-393.

TAMAYO, Mauricio Robayo; TRÓCCOLI, Bartholomeu Tôrres. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do *Burnout* (ECB). *Estudos de Psicologia, Natal*, v. 14, n. 3, p. 213-221, 2009.

TICE, Dianne M. The social motivations of people with low self-esteem. In: BAUMEISTER, Roy F. (Ed.). **Self-Esteem**: the puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 1993. p. 37-53.

TRABULHO, M. R. **A motivação docente**: estudo empírico dos fatores de motivação e insatisfação dos docentes do ensino secundário do conselho de Castelo-Branco. 1999. Monografia (Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar) – Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 1999.

6 CONCLUSÃO DA DISSERTAÇÃO

A partir dos resultados deste estudo concluímos que os docentes da nossa amostra encontram-se em processo de desenvolvimento de *Burnout*, sendo que na pesquisa quantitativa os professores no início e meio da carreira apresentam dimensões de exaustão e decepção enquanto os docentes no final da carreira encontram-se em desumanização, respectivamente. Podemos supor que estes profissionais mais experientes não evoluíram para a última fase do *Burnout* por terem adquirido mecanismos de resiliência, ou seja encontraram meios para suportar as adversidades, porém, mesmo assim, encontram-se em grande sofrimento emocional. Na pesquisa qualitativa encontramos relatos também de grande exaustão física e mental, frustração e decepção em relação à carreira docente.

Encontraram-se semelhanças significativas nos dois estudos associadas às dimensões exaustão, desumanização e decepção, porém no estudo qualitativo não foi possível determinar exatamente cada uma das fases e não há como afirmar que estes relatos representem a maioria dos docentes. Este estudo tem como finalidade chamar a uma reflexão sobre o *Burnout*, a percepção dos docentes e da população em geral sobre esta síndrome, pretendendo ajudar a disseminar o conhecimento e a compreensão de como esta patologia se desenvolve e a gravidade desta, com o objetivo de estimular também novos estudos para a promoção, prevenção e intervenção no processo deste fenômeno, mesmo porque, pela sua complexidade, há ainda muito a se explicar e pesquisar acerca desta insidiosa e perigosa doença.

Como qualquer estudo científico, este possui também suas limitações. Um dos fatores que restringe os resultados se refere à pesquisa se limitar às universidades privadas de ensino, em vista da quantidade de profissionais também atuantes em universidades públicas. Isso se aconteceu pela dificuldade e burocracia das universidades públicas para ter acesso a uma pesquisa como esta, refletindo assim o contra senso das universidades públicas, as quais deveriam incentivar e serem mais abertas à pesquisa, porém a realidade não é esta, pois há grande demora e burocracia para adentrar nestas universidades. Logo, não se podem generalizar os resultados aqui encontrados.

Embora com suas limitações, espera-se que este estudo possa contribuir para melhor entendimento desta síndrome em docentes e sirva de base para outras formulações a respeito do tema e para estudos mais abrangentes posteriormente.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. S. de; CARDOSO, T. A. O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de *Burnout*. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.
- ANES, R. R. M. Reflexões para a formação em Educação Física: A docência universitária em questão. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 7, n. 13, p. 154-174, 2012.
- AQUINO, C. A. B. de et al. O fenômeno da precarização e da flexibilização laboral no âmbito da universidade pública brasileira: o caso dos professores substitutos. **Athenea Digital**, Barcelona, v. 14, n. 1, p. 173-193, 2014.
- BARBOSA, I. O *Burnout* e suas Implicações no Ensino de Ciências. **Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v.1, n. 1, p. 33-43, jan./maio 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. P. *Burnout*: o processo de adoecer pelo trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. P. (Org.). **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 21-91.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. P. O estado da arte do *Burnout* no Brasil. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, v. 1, n. 1, p. 4-11, 2003. Disponível em: <http://www.saudeetrabalho.com.br/download_2/burnout-benevides.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. P. Considerações sobre a síndrome de *Burnout* e seu impacto no ensino. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 62, n. 137, p. 155-168, dez. 2012.
- BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. P.; YAMASHITS, D.; TAKAHASHI, R. M. E os educadores, como estão? **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, v. 3, n. 3, p.151-170, dez. 2010.
- BLAINE, B.; CROCKER, J. Self-esteem and self serving biases on reactions to positive and negative events: an integrative review. In: BAUMEISTER, R. F. (Ed.). **Self-Esteem**: the puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press, 1993. p. 55-84.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto,1994. 334 p. (Coleção Ciências da Educação).
- BONDAN, A. P. **Saúde docente**: relação entre gênero e estresse profissional. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BULLOUGH, R.V. Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: an instrumental case study of teaching in a Head Start classroom. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 47, no. 1, p. 13-21, 2015.

CAMPBELL, J. D.; LAVALLE, L. F. Who am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In: BAUMEISTER, R. F. (Ed.). **Self-Esteem: the puzzle of low self-regard**. New York: Plenum Press, 1993. p. 13-20.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de *Burnout* e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio 2006.

CARNEIRO, P. O. Ensino superior no Brasil eo trabalho docente. **Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 154-168, 2013.

CARVALHO, M. E. G. Marta Bezerra de Medeiros: vivências e práticas educativas de uma professora na primeira metade do século XX (1915-1954). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE GÊNEROS E PRÁTICAS CULTURAIS, 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009. 1 CD-ROM

CARVALHO, M. E. G. Professora Marta Bezerra de Medeiros: a profissão docente na primeira metade do século XX (1915-1954). **Revista HISTEDBRO On-Line**, Campinas, n. 53, p. 280-304, out. 2014. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/4016/5041>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CARVALHO, M. N. de. **Efeitos do estresse, da sonolência e dos distúrbios do sono nas práticas de docentes do ensino fundamental**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica)–Universidade Lusófona do Porto Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, 2015.

CASTELO-BRANCO, M. do C. H.; PEREIRA, A. M. de S. A auto-estima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente. **Psicologia, Educação e Cultura**, Carvalho, v. 5, n. 2, p. 335-346, dez. 2001.

CHAPLAIN, R. P. Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers. **Educational Psychology**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 473-489, 1995.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é *Burnout*? In: CODO, W. (Coord.). **Educação e carinho**. São Paulo: Vozes, 1999. p. 237-254.

CORBETA, A. R. C. **Síndrome de *Burnout* em professores de odontologia**. 2015. 46 f. Monografia (Odontologia)–Departamento de Odontologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CORDEIRO-ALVES, Francisco. (In)satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 27, n. 1, p. 29-60, 1994.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

CRUZ, J.; MATOS, M. G. de; DINIZ, J. A. A relação professor-aluno: um olhar necessário para o contexto. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 145-154, 2016.

DA PAZ, M. P. O estresse no cotidiano de professores da Educação Superior. **Revista FSA (Faculdade Santo Agostinho)**, Teresina, v. 6, n. 1, p. 66-77, 2014.

DAVEY, M., EAKER, D. G.; WALTER, L. H. Resilience Processes in Adolescents: Personality Profiles, SelfWorth, and Coping. **Journal of Adolescent Research**, [S.l.], v. 18, n. 4, p. 347-362, 2003.

DOLAN, N. The relationship between *Burnout* and job satisfaction in nurses. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 12, n. 1, p. 3-12, 1987.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A. **Pesquisa gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos em consultoria**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EDER, D.; FINGERSON, L. Interviewing children and adolescents. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEINS, J. A. (Ed.). **Handbook of interview research: context and method**. Thousand Oaks: Sage, 2001.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

ESTEVES, A. M. A. **O Burnout e o engagement: estudo numa amostra de professores do ensino superior público português**. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de Empresas)–Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto Instituto Politécnico do Porto, 2013.

FARBER, B. A. **Crisis in education: stress and Burnout in the american teacher**. São Francico: Jossey-Bass Inc., 1991.

FERNANDES, L. C.; FERREIRA, M. C. Quality of working life and risk of disease: a study in the Brazilian judicial branch. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 296-306, 2015.

FRANÇA, H. H. A síndrome de *Burnout*. **Revista Brasileira de Medicina**, São Paulo, v. 44, n. 8, p. 197-199, 1987.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. de O. Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago. 2011.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): una enfermedad laboral em la sociedad del bienestar**. Madrid, España: Pirâmide, 2005. 192 p.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, A. R. et al. Stress, avaliação cognitiva e *Burnout*: um estudo com professores do ensino superior. **Revista Sul Americana de Psicologia**, Americana, v. 1, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2013.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as**: a saúde entre limites. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências)—Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://portalteses.cict.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/2002/gomeslm/capa.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 141-169.

GURSEL, M.; SUNBUL, A. M.; SARI, H. An analysis of *Burnout* and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers. **European Journal of Psychology of Education**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 35-45, 2002.

HARTER, S. Visions of self: beyond the me in the mirror. In: JACOBS J. E. (Ed.). **Developmental perspectives on motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1993. p. 99-144.

HERNÁNDEZ, R. L.; RAMÍREZ, M. T. G. Síntomas psicossomáticos y teoría transaccional del Estrés. **Ansiedad y Estrés**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 45-61, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. Cap. 2, p. 31-61.

IWANICKI, E. F.; SCHWAB, R. L. A cross validation study of the Maslach *Burnout* Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, [S.l.], v. 41, n. 4, p. 1167-1174, 1981.

JESUS, S. N. de. A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: um estudo preliminar. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 8, n. 1, p. 163-180, 1995.

JESUS, S. N. de. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?**. Porto: ASA, 1999.

JESUS, S. N. de. et al. Impacto da formação sobre a motivação e o bem-estar: estudos realizados com professores em Portugal e Brasil. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R.; PERRELLI, Maria A. **Docência em questão**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 91-108.

KING, N. The Qualitative research interview. In: CASSEL, C.; SYMON, G. **Qualitative methods in organizational research**: a practical guide. London: SAGE, 1994. p. 14-36.

- KOETZ, L.; REMPEL, C.; PÉRICO, E. Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 1019-1028, 2013.
- KYRIACOU, C.; SUTCLIFFE, J. Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. **British Journal of Educational Psychology**, Edinburgh, v. 48, n. 2, p. 159-167, 1978.
- LAUTERT, L. The professional fatigue: empirical study with hospital nurses. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 133-144, jul. 1997.
- LEITE, N. M. B. **Síndrome de Burnout e relações sociais no trabalho**: um estudo com professores da educação básica. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)—Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- LEITE, S. A. da S. et al. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEITE, S. A. da S.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.
- LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p.105-120, 2011.
- LIMA, M. de F. E. M.; LIMA-FILHO, D. de O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, Niterói, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park: Sage, 1985.
- LIPP, M. E. N. (Org.). **O estresse do professor**. São Paulo: Papyrus, 2002.
- LIPP, M. E. N. (Org.) **O estresse no Brasil**: pesquisas avançadas. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- LOPES, A. **Mal-estar na docência?**: visões, razões e soluções. Porto: ASA, 2001.
- MALTA, M. I. S. G. **A motivação dos professores licenciados do 1º ciclo do ensino básico, no primeiro ano de docência**. 1999. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional)—Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 1999.
- MARCUS, M. T.; LIEHR, P. R. Abordagens de pesquisa qualitativa. In: LOBIONDO-WOOD, Geri; HABER, Judith. **Pesquisa em Enfermagem**: métodos, avaliação crítica e utilização. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. p. 122-139.
- MASLACH, C. *Burnout*. **Human Behavior**, [S.l.], v. 5, n. 9, p. 16-22, 1976.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The measurement of experienced *Burnout*. **Journal of Occupational Behavior**, [S.l.], n. 2, p. 99-113, 1981.

- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. Historical and conceptual development of *Burnout*. In: SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. (Orgs.). **Professional Burnout: recent developments in theory and research**. New York: Taylor & Francis, 1993. p. 1-6.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job *Burnout*. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.
- MERTON, R. K.; KENDALL, P. The Focused Interview. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 51, n. 6, p. 541-557, 1946.
- MOURA, E. R. G. **Saúde mental e trabalho: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas-RS**. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade)–Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- NASCIMENTO, C. C. Conhecimento publicado acerca do absenteísmo relacionado à Síndrome de Bournout com os profissionais de enfermagem: revisão integrativa. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde Fits**, Maceió, v. 1, n. 2, p. 121-134, maio 2013.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, 2014.
- OLIVEIRA, L. J.; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 73-100, jan./abr. 2014.
- PAIVA, K. C. M. de; GOMES, M. Â. N.; HELAL, D. H. Estresse ocupacional e síndrome de *Burnout*: proposição de um modelo integrativo e perspectivas de pesquisa junto a docentes do ensino superior. **Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 16, n. 3, set./dez. 2015.
- PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 2., 2009, Curitiba. **Anais...**Curitiba: ANPAD, 2009. p. 1-16.
- PEREIRA, E. L. M.; TAVEIRA, A. C. F.; FARIA, E. M. Complexidade e universidade. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 6-24, 2013.
- PETERSON, W. Age, teachers role and the institutional setting. In: BIDDLE, B.; ELENA, W. (Ed.). **Contemporary Research on teacher effectiveness**. New York: Holt Rinehart, 1964. p. 264-315.
- PINTO, A. S. B. Síndrome de *Burnout* em docentes. **Revista Interdisciplinar**, Teresina, v. 8, n. 2, p. 169-177, 2015.
- PINTO, F. C. Mal-estar na docência: o fundo da questão. **O Professor**, Lisboa, v. 50, n. 3, p. 3-8, 1996.
- POLAND, B. D. Transcription quality. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEINS, J. A. (Eds.). **Handbook of interview research: context and method**. Thousand Oaks: Sage, 2001. p. 267-288.

- RODRIGUEZ, M. C.; HINOJOSA, L. M. M.; RAMIREZ, M. T. G. Evaluacion del desempeño docente, estrés y *Burnout* em professores universitários. **Actualidades Investigativas em Educación**, Costa Rica, v. 14, n.1, p. 1-22, 2014.
- ROSSE, J. G. et al. Conceptualizing the role of self-esteem in the *Burnout* process. **Group & Organization Management**, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 428-451, 1991.
- RITTER, R. S. et al. Correlações de variáveis do inventário de *Burnout* de Maslach em profissionais de emergência hospitalar. **Enfermería Global**, Murcia, v. 11, n. 27, p. 210-223, 2012.
- RUDOW, B. Stress and *Burnout* in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (Eds.). *Understanding and preventing teacher Burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 38-58.
- SAMPAIO, A. A. **Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho**: mal/bem estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SANTOS, A. L. M. dos. Os desafios da formação acadêmica orientada para a responsabilidade social. **Revista Educação & Mudança**, Guarulhos, v. 24, n. 1, p. 95-a, 2014.
- SANTOS, M. N.; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 837-846, 2013.
- SCHUSTER, M. D. S.; DIAS, V. D. V.; BATTISTELLA, L. F. Maslach *Burnout* Inventory – General Survey (MBI-GS): aplicação em universidade público federal. **Revista da Faculdade de Administração e Economia**, São Bernardo do Campo, v. 6, n. 2, p. 182-195, 2015.
- SCOOT, C.; COX, S.; DINHAM, S. The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. **Educational Psychology**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 287-308, 1999.
- SELYE, H. **Stress**: A tensão da vida. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1965.
- SERRANO, M. A.; MOYA-ALBIOL, L.; SALVADOR, A. The role of gender in teachers' perceived stress and heart rate. **Journal of Psychophysiology**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 58-64, 2008.
- SILVA, A. H.; VIEIRA, K. M. Síndrome de *Burnout* em estudantes de pós-graduação: análise da influência da autoestima e relação orientador-orientando. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 52-68, 2015.
- SILVA, E. B. de F. et al. Transtornos mentais e comportamentais: perfil dos afastamentos de servidores públicos estaduais em Alagoas, 2009. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 21, n. 3, p. 505-514, 2012.

- SILVA, G. N.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout*: um estudo com professores da rede pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 145-153, dez. 2003.
- SILVA, M. P. G. O. A silenciosa doença do professor: *Burnout*, ou o mal estar docente. **Revista Científica Integrada**, Guarujá, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2014
- SILVEIRA, K. A. et al. Indicators of stress and coping in the context of inclusive education. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 127-142, 2014.
- SMILANSKY, J. External and internal correlates of teacher's satisfaction and willingness to report stress. **British Journal of Educational Psychology**, v. 54, 84-92, 1984.
- SOKOLOWSKI, M. T. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.
- SOUZA, F. das C. S.; ALMEIDA, M. da C. X. de. Resiliência e educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 239-243, 2013.
- SOUZA, S. D. de. **Qualidade de vida de professores universitários em fase de mestrado**. 2001. 113 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)–Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2001.
- TAMAYO, M. R. Validação do inventário de *Burnout* de Maslach. In: III Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, 3., João Pessoa. **Resumo...** João Pessoa: UFPB, 2003. p. 392-393.
- TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do *Burnout* (ECB). **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 3, p. 213-221, 2009.
- TICE, D. M. The social motivations of people with low self-esteem. In: BAUMEISTER, R. F. (Ed.). **Self-Esteem: the puzzle of low self-regard**. New York: Plenum Press, 1993. p. 37-53.
- TRABULHO, M. R. **A motivação docente**: estudo empírico dos fatores de motivação e insatisfação dos docentes do ensino secundário do conselho de Castelo-Branco. 1999. Monografia (Curso de Estudos Superiores Especializados em Administração Escolar)–Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 1999.
- TUXFORD, L. M.; BRADDLEY, G. L. Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, [S.l.], v. 66, n. 1, p. 1-19, 2014.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020**. Brasília, DF: UNESCO, 2012. 164 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- VALE, S. F. do. **Autonomia**: reflexos da contemporaneidade na atividade docente. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2013.
- VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, I. Health conditions and factors related to the work ability of teachers. **Industrial Health**, Kawasaki, v. 52, n. 2, p. 121-128, 2014.

VIEIRA, J. S. et al. Constituição das doenças da docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, p. 303-324, set./dez. 2010.

WEBBER, D. V. **Profissão professor**: desafios e possibilidades do direito ambiental laboral frente ao mal-estar docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito)–Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2014.

ZAMBON, E. **Estratégias de prevenção ao estresse ocupacional de professores do ensino superior privado**. 2014. 132 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – Ofício para o encaminhamento do projeto de pesquisa à coordenação do CEP

Maringá, 29 de jul. de 2014.

Ilma Sr.^aProf.^a Dr.^a Nilce Marzolla Ideriha*Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UniCesumar)*

UniCesumar – Centro Universitário Cesumar

Senhora Coordenadora,

Encaminho a V. Sa. o projeto de pesquisa intitulado *A síndrome de Burnout* em professores universitários sobre a minha responsabilidade, solicitando deste comitê a apreciação ética do mesmo. Aproveito para informar-lhe que os conteúdos descritos no corpo do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

- (a) estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa, conforme a resolução 196/96 CNS-MS e, que a partir da submissão do projeto ao CEP, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- (b) declaro que a coleta dos dados não foi iniciada, aguardando o parecer deste CEP para iniciar a pesquisa;
- (c) estou ciente que devo acompanhar a tramitação do meu protocolo de pesquisa, por minha própria conta, junto à Plataforma Brasil;
- (d) estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- (e) estou ciente de que os relatores, à coordenação do CEP e, eventualmente, à Conep, terão acesso a este protocolo e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento, agradeço.

Atenciosamente,

Andrea Loly Kraft Horta Barbosa
CPF: 62025244053

Nome: Ândrea Loly Kraft Horta Barbosa
Endereço: Avenida Guedner, 1610
Bairro: Jardim Aclimação
Cidade: Maringá UF: PR
Fones: (44) 3027-6360 e-mail: drandreal@bol.com.br

Nome: Lucia Elaine Ranieri Cortez
Endereço: Avenida Guedner, 1610
Bairro: Jardim Aclimação
Cidade: Maringá UF: PR
Fones: (44) 3027-6360 e-mail: lucia.cortez@unicesumar.edu.br

Nome: Regiane da Silva Macuch
Endereço: Avenida Guedner, 1610
Bairro: Jardim Aclimação
Cidade: Maringá UF: PR
Fones: (44) 3027-6360 e-mail: regiane.macuch@gmail.com

ANEXO C – Modelo de declaração de autorização do local

Maringá / PR,00 / 00 / 2014.

Ilma Sr.^aProf.^a Dr.^a Nilce Marzolla Ideriha*Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UniCesumar)*

UniCesumar – Centro Universitário Cesumar

Prezada Coordenadora,

Eu, _____, declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado A síndrome de *Burnout* em professores universitários, sob a responsabilidade do(s) pesquisadores Andrea Loly Kraft Horta Barbosa, Lucia Elaine Ranieri Cortez, Regiane da Silva Macuchque a Faculdade _____, conforme resolução CNS/MS 196/96, assume a responsabilidade de fazer cumprir os termos da resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe.

De acordo e ciente,

NOME, CPF ou CR.

**ANEXO D – Escala de caracterização do *Burnout* – ECB
(Tamayo & Tróccoli, 2009)**

Este questionário pretende conhecer como as pessoas se sentem no seu trabalho. A seguir, você encontrará várias frases que representam possíveis situações do dia a dia no trabalho.

Sua tarefa consiste em ler cada frase cuidadosamente e dizer se ela expressa ou não algo que ocorre com você no seu trabalho. Para responder, escolha o ponto da escala abaixo que melhor descreva a sua situação e escreva o número sobre a linha que aparece à esquerda de cada frase.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
01) _____	Sinto-me esgotado ao final de um dia de trabalho.			
02) _____	Trato alguns estudantes com distanciamento.			
03) _____	Eu me sinto frustrado com meu trabalho.			
04) _____	Meu trabalho afeta negativamente minha saúde física.			
05) _____	Trato alguns estudantes com indiferença, quase de forma mecânica.			
06) _____	Acho que as coisas que realizo no meu trabalho valem a pena.			
07) _____	Sinto que a carga emocional do meu trabalho é superior àquela que posso suportar.			
08) _____	Sinto que alguns estudantes são “meus inimigos”.			
09) _____	Meu trabalho me faz sentir como se estivesse num beco sem saída.			
10) _____	Meu trabalho me faz sentir emocionalmente exausto.			
11) _____	Enfureço-me com alguns estudantes.			
12) _____	Eu me sinto desanimado com meu trabalho.			
13) _____	Penso que estou trabalhando demais no meu emprego.			
14) _____	Sinto que desagrado a alguns estudantes.			
15) _____	Sinto-me desesperado com meu trabalho.			
16) _____	Meu trabalho exige de mim mais do que posso dar.			
17) _____	Perco a paciência com alguns estudantes.			
18) _____	Acho que meu trabalho parece sem sentido.			
19) _____	Meu trabalho afeta negativamente meu bem-estar psicológico.			
20) _____	Trato alguns estudantes com cinismo.			
21) _____	Eu me sinto inútil no meu trabalho.			

22) _____ Meu trabalho me faz sentir como se estivesse no limite das minhas possibilidades.
23) _____ Eu me sinto identificado com meu trabalho.
24) _____ Sinto que meu trabalho está me destruindo.
25) _____ Quando me levanto de manhã sinto cansaço só de pensar que tenho que encarar mais um dia de trabalho.
26) _____ Trato alguns estudantes com frieza.
27) _____ Eu me sinto sugado pelo meu trabalho.
28) _____ Eu me sinto desiludido com meu trabalho.
29) _____ Eu me sinto saturado com meu trabalho.
30) _____ Evito o trato com alguns estudantes.
31) _____ Eu me sinto desgastado com meu trabalho.
32) _____ Sinto-me emocionalmente vazio com meu trabalho.
33) _____ Sinto-me infeliz com meu trabalho.
34) _____ Fico de mal humor quando lido com alguns estudantes.
35) _____ Eu me sinto cheio de energia para trabalhar.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Dimensões	Objetivos	Orientações para o formulário	Guia	Dados prévios no guia
I – Preparação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Informar o entrevistado do trabalho a ser desenvolvido e da confidencialidade das informações fornecidas. Solicitar permissão para a gravação e posterior citação do discurso (na íntegra ou parcialmente)	Permite-me que cite o seu discurso na íntegra ou parcialmente?	Entrevistado: Data, hora e duração: Local da entrevista: Idade: Escolaridade: Titularidade (mestrado, doutorado): Tempo na instituição: Tempo de docência: Horas/aula (semanais): Vínculo empregatício:

Dimensões	Objetivos específicos	Guias	Guia de Questões
II – Percepção do docente sobre a síndrome de <i>Burnout</i> .	Identificar como o docente percebe, concebe, interpreta, reinterpreta a síndrome de <i>Burnout</i> .	percepções sobre a síndrome de <i>Burnout</i>	O que você entende sobre a síndrome de <i>Burnout</i> e suas consequências? Para você, o que leva um profissional a se sentir desmotivado? Quais as dificuldades da carreira docente? Quais os aspectos positivos da carreira docente?
III – Exaustão Emocional	Relacionar ao grau de cansaço físico e mental à sobrecarga de trabalho físico e mental. Diminuição da energia, que faz com que o profissional não dê conta de se dar mais, pelo desânimo. Obs: Quadro de sentimento de exaustão física e emocional com conflitos de identidade, reflexão quanto ao seu envolvimento pessoal e profissional, sobre o afastamento e as atitudes de frieza em suas relações, forma de autoproteção.	Relação entre tempo despendido no trabalho e lazer.	Fale um pouco sobre os desafios enfrentados, superados e que persistem no decorrer do seu exercício docente. Você se sente sobrecarregado com seu trabalho em relação ao seu tempo de lazer e família? Há diferenças no professor que foi e no que é agora? Se sim, em quê? E porquê?

<p>IV – Baixa Realização Profissional</p>	<p>Identificara ocorrência: da baixa realização profissional, infelicidade, trabalha somente para seu sustento, não importando mais o resultado final do declínio no sentimento de confiabilidade e êxito, bem como de na capacidade de interagir com seus pares (colegas, alunos, diretores entre outros parceiros colaboradores de uma universidade).</p>	<p>Percepções sobre baixa autoestima profissional, sem expectativas de mudanças ou de alguma melhoria em relação à carreira.</p>	<p>Comparando suas expectativas iniciais na carreira, você se sente realizada(o) profissionalmente? O que você poderia falar sobre autoestima? Quais seus objetivos para o futuro?</p>
<p>V – Despersonalização</p>	<p>Identificara ocorrência: da falta de empatia do docente com seus pares (alunos, colegas e diretor); de isolamento na tentativa de se defender se esquivando das responsabilidades profissionais e dos indivíduos envolvidos na relação do trabalho; do sentimento de injustiça, não tem mais competência, chegando a desistir de algo, que antes era prazeroso, sentimento de culpa pelos problemas do acadêmico, sentimento de abandono, se depara diante da ameaça do fracasso e da perda do que para ele, é muito valioso: o respeito, a valorização e o reconhecimento profissional; Obs: grande parte dos professores nega sentimentos de distanciamento de seus alunos. Algumas pessoas podem não ter condições de reconhecer, verdadeiramente, o que está ocorrendo com elas próprias.</p>	<p>Valor atribuído à carreira, relação entre a expectativa inicial e a retribuição e o reconhecimento percebido pela instituição e alunos hoje. Empatia.</p>	<p>Em relação aos seus alunos, em relação ao início da carreira até o momento, você percebe que mudou seu comportamento em sala de aula e na sua relação com eles? Quais seus sentimentos em relação aos seus colegas de trabalho e diretores hoje? Você se sente apoiado e reconhecido por sua família imediata? Você se sente apoiado e reconhecido por sua instituição de trabalho?</p>

APÊNDICE B – Questionário das características sociodemográficas, aspectos profissionais e de qualidade de vida dos participantes

BLOCO 1: Caracterização sociodemográfica:

01) Idade:

02) Gênero (Masculino/ Feminino): () M () F

03) Estado Civil:() Solteiro(a) ()Casado(a) () Separado(a) ()Viúvo(a) () Outro.

04) Número de filhos: () 1 () 2 () 3 () 4 filhos ou mais.

05) Escolaridade:

() Superior completo _____

() Outra graduação _____

() Especialização _____

() Licenciatura ou especialização em formação pedagógica _____

() Pós-graduação incompleta _____

() Pós- graduação completa (Mestrado)_____

() Pós- graduação completa (Doutorado)_____

06) Etnia: () branco () negro () mestiço/ pardo () amarelo () índio

07) Nacionalidade: _____

Cidade onde mora: _____

08) Qual a sua religião? _____

Pratica algum culto religioso? () Sim () Não

Se sim, qual a frequência?

() diariamente

() semanalmente

() mensalmente

() poucas vezes no ano

Hábitos de Vida:

01) Possui o hábito de fumar? () Sim () Não

02) consome bebidas alcoólicas em excesso? () Sim () Não

03) Pratica alguma atividade física? () Sim () Não

Caso sim. Qual? _____

04) Pratica atividades de lazer? () Sim () Não

Caso sim. Qual? _____

BLOCO2: Dados relativos à área de atividade profissional (vínculo empregatício e carga horária trabalhada):

- 01) Tempo na instituição: () até 1 ano () 1- 3 () 3 - 5 () mais de 5 anos.
- 02) Quantidade de alunos por sala: () até 20 () 20-30 () 30-40 () mais de 40 alunos
- 03) Quantidade de alunos para orientação:() até 2 () 2- 4 () 4- 6 () mais de 6.
- 04) Vínculo empregatício: () Horista () T20 () T40 () Dedicção exclusiva.
- 05) Faixa salarial: () até 1.200,00 () 1.200,00 – 2.400,00 () até 5.000,00 () mais de 5.000,00.
- 06) Há quanto tempo você exerce a profissão de docente?
Ensino técnico _____
Ensino superior _____
- 07) Em que ano se formou? _____
- 08) Quantos vínculos empregatícios você tem ?
a) () Um c) () Três
b) () Dois d) () Mais de três
- 09) Além da faculdade, que outro tipo de instituição você trabalha?
a) () Nenhuma outra
b) () Outra instituição de ensino
Qual(is)? _____
- 10) Qual a carga horária semanal que você se dedica:
a) Ao ensino: _____
b) A outro(s) empregos: _____
- 11) Quanto tempo você se disponibiliza (horas semanais) para se dedicar ao trabalho docente através de atividades relacionadas ao ensino, além da sala de aula?
a) Preparo de aulas: _____ horas/semanais
b) Correção de provas/trabalhos: _____ horas/semanais
c) Orientação(es): _____ horas/semanais

Bloco 3: Dados relativos à promoção e prevenção da saúde:

- 01) Você participa de alguma atividade para a promoção de sua saúde física e/ou mental? () Sim () Não
Caso sim. Qual? _____
- 02) Você considera fonte de estresse as suas atividades como docente? () Sim () Não
- 03) Em quais situações sinto maior estresse durante o trabalho?
() relacionamento interpessoal com colegas
() relacionamento com alunos
() rotina
() carga horária
() falta de material e infraestrutura no trabalho
() Pressão imposta por prazos e demanda de trabalho
() conflito entre trabalho e família
() falta de autonomia como docente
() Estilo de supervisão não satisfatório

salário não condizente com o cargo.

outras. Quais: _____

04) Já utilizou algum recurso com o objetivo de tentar reduzir o estresse?

Sim Não

Caso sim. Qual?

a) Fitoterapia/ Homeopatia/ vitaminas

b) Antidepressivo

c) Atividade física

d) Benzodiazepínico (ex. Diazepam, Rivotril etc...)

e) Acupuntura

f) Psicoterapia

g) Outro. Qual? _____

05) Já pensou em abandonar/trocar a profissão? Sim Não

Caso sim. Por quê? _____

06) Tem histórico familiar de doença psiquiátrica? Sim Não

Caso sim: doença: _____ grau de parentesco : _____

07) Já fez acompanhamento psicoterápico? Sim Não

08) Já fez acompanhamento psiquiátrico? Sim Não