

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE CONSTRUÇÃO CIVIL
ESPECIALIZAÇÃO EM ENGENHARIA DE SEGURANÇA DO TRABALHO**

LEANA CAROLINA FERREIRA

**AVALIAÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO
SUPERIOR PRIVADO**

CURITIBA

2019

LEANA CAROLINA FERERIRA

**AVALIAÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO
SUPERIOR PRIVADO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho Universidade Tecnológica do Paraná como requisito parcial a obtenção do título de Engenheira de Segurança do Trabalho.

Orientador: Egídio José Romanelli.

CURITIBA

2019

LEANA CAROLINA FERREIRA

**AVALIAÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DO
ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Segurança do Trabalho, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pela comissão formada pelos professores:

Orientador:

Prof. Dr. Egídio José Romanelli
Professor do CEEST, UTFPR – Câmpus Curitiba.

Banca:

Prof. Dr. Ronaldo Luis dos Santos Izzo
Departamento Acadêmico de Construção Civil, UTFPR – Câmpus Curitiba.

Prof. Dr. Adalberto Matoski
Departamento Acadêmico de Construção Civil, UTFPR – Câmpus Curitiba.

Prof. M.Eng. Massayuki Mario Hara
Departamento Acadêmico de Construção Civil, UTFPR – Câmpus Curitiba.

Curitiba
2019

“O termo de aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso”

À minha família,
meus verdadeiros amigos e companheiros.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é ter a alegria de demonstrar o sentimento de reconhecimento, é demonstrar a emoção por saber que alguém nos auxiliou, nos fez uma boa ação. Não é uma obrigação e nem um peso, é, na verdade, uma grande alegria e felicidade.

Agradeço a Deus por me amparar, me dar forças e coragem para que eu pudesse persistir no caminho nas horas mais difíceis.

Agradeço aos meus pais, Leonel e Ana, pelo apoio, carinho e amor ao longo de toda minha vida. Agradeço por me ensinarem que a educação é o bem mais precioso.

Agradeço aos meus irmãos, Eduardo e João, pelos momentos de descontração e risadas, e também pelos momentos de silêncio, apenas ficando perto.

Agradeço também ao meu querido companheiro, Cristiano, por toda ajuda durante esse percurso (estava sendo um orientador particular), e claro (!) pelos momentos de descontração e carinho! Obrigada por estar comigo e me fazer sorrir!

Meu agradecimento sincero ao meu orientador, Egídio José Romanelli, por toda atenção e dedicação de tempo para sanar minhas dúvidas e calmar minhas preocupações.

Agradeço também aos colegas de curso pelo convívio e trocas de ideias. Os momentos de descontração nos intervalos das aulas e a parceria do desenvolvimento dos trabalhos foram importantes para animar os finais de semana dedicados a esta jornada de quase um ano e meio.

Agradeço ainda àqueles que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, os 60 professores que anonimamente participaram da pesquisa, tornando possível concluir esta pesquisa.

A todos vocês, que ajudaram e apoiaram para que este objetivo fosse alcançado, meu sincero agradecimento, Muito Obrigada!

É muito melhor arriscar coisas grandiosas,
alcançar triunfos e glórias,
mesmo expondo-se a derrota,
do que formar fila com os pobres de espírito,
que nem gozam muito e nem sofrem muito,
porque vivem nessa penumbra cinzenta
que não conhece vitória nem derrota.

Theodore Roosevelt (1899)

RESUMO

O trabalho apresenta importância essencial na vida das pessoas, configurando-se como um fator na construção da identidade do indivíduo. No entanto, o trabalho nem sempre possibilita crescimento, reconhecimento e independência profissional, pois pode causar problemas de insatisfação, desinteresse, irritação e exaustão, podendo levar a síndrome de burnout. Para entender a interferência do trabalho no indivíduo, o objetivo da pesquisa é avaliar a existência da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado. Para tanto, foi aplicado o *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey* (MBI-ES), que junto com perguntas para identificação de perfil, compôs o questionário da pesquisa. Esse questionário foi enviado a 679 professores e obteve-se um retorno de 8,84%, o que totalizou a participação voluntária de 60 professores. A partir da coleta de dados, foram analisadas as três subescalas da síndrome de burnout, a exaustão emocional, a despersonalização e a baixa realização profissional. Além da análise da síndrome de burnout, foi descrito, a partir de informações dos questionários, o perfil dos professores participantes da pesquisa. Com isso, foi possível verificar se há presença da síndrome de burnout nos professores do ensino superior privado que foram pesquisados. Os resultados auferidos mostraram que há indícios da síndrome entre os professores pesquisados, visto que há nível moderado da síndrome quanto a exaustão emocional e a baixa realização pessoal, mas nível baixo quanto a despersonalização. Contudo, não foi possível traçar um perfil dos professores acometidos pela síndrome. De modo que a pesquisa não foi suficiente para estabelecer uma correlação entre a síndrome e o perfil dos professores mais suscetíveis a ela.

Palavras-chave: Síndrome de burnout. *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey*. Síndrome de burnout em professores do ensino superior privado.

ABSTRACT

Work is an essential part of people's lives, being configured as a factor in the construction of the individual identity. However, work does not always allows growth, recognition and professional independence, as it can cause dissatisfaction, disinterest, irritation and exhaustion problems, which can lead to burnout. To understand the interference of ones job, the objective of the research is to evaluate the existence of burnout in private college professors. To that end, the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) was applied, which together with questions for profile identification, composed the research questionnaire. This questionnaire was sent to 679 professors and a return of 8.84% was obtained, which totaled the voluntary participation of 60 professors. From the data collection, the three subscales of burnout were analyzed, the emotional exhaustion, the depersonalization and the reduced personal accomplishment. In addition to the analysis of burnout, the profile of the professors participating in the research was described, based on information from the questionnaires. With this, it was possible to verify if there was presence of burnout in the private colleges professors who were surveyed. The results indicated that there is evidence of burnout among the professors, since there is a moderate level of the emotional exhaustion and reduced personal accomplishment, but a low level of depersonalization. However, it was not possible to draw a profile of the professors affected by the syndrome. Therefore the research was not sufficient to establish a correlation between burnout and the profile of the professors more susceptible to it.

Keywords: Burnout. Maslach Burnout Inventory - Educators Survey. Burnout in private college professors.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

NTP	Norma Técnica de Prevenção
EE	Exaustão Emocional
DE	Despersonalização
RP	Realização Pessoal
IES	Instituições de Ensino Superior
MBI	<i>Maslach Burnout Inventory</i>
MBI-ES	<i>Maslach Burnout Inventory - Educators Survey</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo holístico do estresse.....	41
Figura 2 – Três fases da Síndrome da Adaptação Geral.....	43
Figura 3 – Modelo de Leiter (1993).....	61
Figura 4 – Modelo interativo de Gil-Monte e Peiró (1997)	62
Figura 5 – Modelo interativo de Moreno-Jiménez, Garrosa e González.....	62
Figura 6 – Modelo do processo da síndrome de burnout da NTP 732/2006	63
Figura 7 – Modelo de desenvolvimento da síndrome de burnout da NTP 704	64
Figura 8 – Resumo da sintomatologia da síndrome de burnout	65
Figura 9 – Formato da dupla escala de avaliação da primeira versão do MBI	69
Figura 10 – Escala de Likert para o MBI.....	71
Figura 11 – Modelo de Estresse de professores.....	77
Figura 12 – Fases e passos de desenvolvimento da pesquisa.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação dos professores na pesquisa	99
Gráfico 2 – Distribuição dos professores da pesquisa	100
Gráfico 3 – Situação do relacionamento pessoal dos professores pesquisados	101
Gráfico 4 – Turnos em que os professores pesquisados lecionam	102
Gráfico 5 – Curso em que os professores pesquisados lecionam	103
Gráfico 6 – Quantidade de instituições em que os professores pesquisados lecionam.....	103
Gráfico 7 – Titulação dos professores pesquisados	104
Gráfico 8 – Curso de aperfeiçoamento profissional dos professores pesquisados	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre estresse e síndrome de burnout.....	52
Quadro 2 – Resumo das causas da síndrome de burnout.....	59
Quadro 3 – Modelo de fases de Golembiewski e Munzerider (1988).....	60
Quadro 4 – MBI-ES.....	72
Quadro 5 – Dimensões da síndrome de burnout no MBI-ES.....	73
Quadro 6 – Interpretação das pontuações do MBI-ES.....	74
Quadro 7 – Interpretação de McLaurine do nível da síndrome de burnout.....	74
Quadro 8 – Consistência interna de um questionário a partir do coeficiente de alfa de Cronbach.....	95
Quadro 9 – Tempo de dedicação semanal a atividade profissional.....	106
Quadro 10 – Resultados das análises estatísticas da coleta de dados.....	107
Quadro 11 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout pelo MBI-ES.....	109
Quadro 12 – Resultados dos índices médios da síndrome de burnout com base em McLaurine (2008).....	111
Quadro 13 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout pelo MBI-ES por sexo.....	112
Quadro 14 – Quantidade de indivíduos pesquisados em cada subescala da síndrome de burnout.....	112
Quadro 15 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por sexo com base em McLaurine (2008).....	113
Quadro 16 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por idade pelo MBI-ES.....	114
Quadro 17 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por idade com base em McLaurine (2008).....	115
Quadro 18 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de relacionamento pelo MBI-ES.....	116
Quadro 19 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por estar ou não em relacionamento estável pelo MBI-ES.....	117
Quadro 20 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de relacionamento com base em McLaurine (2008).....	117
Quadro 21 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por estar ou não em relacionamento estável com base em McLaurine (2008).....	118
Quadro 22 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por ter ou não filhos pelo MBI-ES.....	118
Quadro 23 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por ter ou não filhos com base em McLaurine (2008).....	119
Quadro 24 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por relacionamento com indivíduos que atuam ou não na docência pelo MBI-ES.....	120
Quadro 25 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de relacionamento com indivíduos que atuam ou não na docência pelo MBI-ES.....	120
Quadro 26 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por relacionamento com indivíduos que atuam ou não na docência filhos com base em McLaurine (2008).....	121
Quadro 27 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de relacionamento com indivíduos que atuam ou não na docência com base em McLaurine (2008).....	121

Quadro 28 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tempo de experiência na docência pelo MBI-ES	122
Quadro 29 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tempo de experiência na docência com base em McLaurine (2008).....	123
Quadro 30 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de turnos em que atuam na docência pelo MBI-ES	124
Quadro 31 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por turnos em que atuam na docência pelo MBI-ES.....	124
Quadro 32 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de turnos em que atuam na docência com base em McLaurine (2008)	125
Quadro 33 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por turnos em que atuam na docência com base em McLaurine (2008)	126
Quadro 34 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de IES pelo MBI-ES	127
Quadro 35 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de IES com base em McLaurine (2008).....	127
Quadro 36 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por titulação pelo MBI-ES	128
Quadro 37 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por titulação com base em McLaurine (2008)	128
Quadro 38 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por situação atual de estudo pelo MBI-ES	129
Quadro 39 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de estudo em curso pelo MBI-ES	130
Quadro 40 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por situação atual de estudo com base em McLaurine (2008).....	130
Quadro 41 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de estudo em curso com base em McLaurine (2008).....	131
Quadro 42 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por atuação profissional além da docência pelo MBI-ES.....	131
Quadro 43 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por atuação profissional além da docência com base em McLaurine (2008)	132
Quadro 44 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por atividade de lazer pelo MBI-ES	133
Quadro 45 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de atividades de lazer pelo MBI-ES	133
Quadro 46 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por atividade de lazer com base em McLaurine (2008).....	134
Quadro 47 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de atividades de lazer com base em McLaurine (2008).....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade dos professores da pesquisa	100
Tabela 2 – Faixa de tempo de experiência dos professores pesquisados	101
Tabela 3 – Distribuição de tempo dedicado a outras atividades profissionais além da docência.....	106
Tabela 4 – Número de diferentes atividades de lazer.....	107
Tabela 5 – Resultados das questões e das dimensões da síndrome de burnout pelo MBI-ES.....	108
Tabela 6 – Quantidade de indivíduos pesquisados em cada subescala da síndrome de burnout pelo MBI-ES	110
Tabela 7 – Resultados das questões e das dimensões da síndrome de burnout com base em McLaurine (2008)	110
Tabela 8 – Quantidade de indivíduos pesquisados em cada nível da síndrome de burnout com base em McLaurine (2008).....	111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	27
1.1	Problematização	28
1.2	Objetivos	29
1.3	Justificativas.....	30
1.4	Estrutura do Trabalho	31
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	SÍNDROME BURNOUT.....	33
2.1.1	Origem e História da Síndrome de Burnout.....	33
2.1.2	Estresse.....	36
2.1.2.1	Agentes Estressores	39
2.1.2.2	Fases do Estresse.....	41
2.1.2.2.1	Reação de Alarme	44
2.1.2.2.2	Fase de Resistência.....	45
2.1.2.2.3	Fase de Quase Exaustão.....	47
2.1.2.2.4	Fase de Exaustão	48
2.1.3	Definição da Síndrome de Burnout.....	50
2.1.3.1	Exaustão Emocional.....	54
2.1.3.2	Despersonalização.....	55
2.1.3.3	Realização Pessoal.....	56
2.1.4	Causas da Síndrome de Burnout	57
2.1.5	Processo de Desenvolvimento da Síndrome de Burnout.....	60
2.1.6	Consequências da Síndrome de Burnout.....	64
2.1.7	Avaliação da Síndrome de Burnout.....	68
2.1.7.1	MBI-ES	71
2.1.8	Síndrome Burnout em professores.....	74
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	81
3.1	Método da Pesquisa	82
3.2	Fases e Técnicas da Pesquisa.....	84
3.3	Amostra e Unidade de Observação da Pesquisa.....	97
4	ANÁLISE DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	99
4.1	Perfil dos Professores Pesquisados	100
4.2	Análise da Síndrome de burnout nos Professores Pesquisados.....	107
4.2.1	Avaliação da síndrome de burnout por perfil dos professores pesquisados	111
4.2.1.1	Avaliação da síndrome de burnout quanto ao sexo dos professores	112
4.2.1.2	Avaliação da síndrome de burnout quanto a idade dos professores	114
4.2.1.3	Avaliação da síndrome de burnout quanto ao relacionamento pessoal dos professores.....	116
4.2.1.4	Avaliação da síndrome de burnout quanto a ter ou não filhos	118
4.2.1.5	Avaliação da síndrome de burnout quanto ao companheiro também atuar na docência	119
4.2.1.6	Avaliação da síndrome de burnout quanto ao tempo de experiência na docência do ensino superior.....	122
4.2.1.7	Avaliação da síndrome de burnout quanto ao turno de docência	123

4.2.1.8	Avaliação da síndrome de burnout quanto a quantidade de IES em que lecionam.....	126
4.2.1.9	Avaliação da síndrome de burnout quanto a titulação.....	128
4.2.1.10	Avaliação da síndrome de burnout quanto a estar estudando	129
4.2.1.11	Avaliação da síndrome de burnout quanto a atuação profissional além da docência.....	131
4.2.1.12	Avaliação da síndrome de burnout quanto a atividade de lazer	132
4.2.2	Avaliação resumida do perfil dos professores no grupo dos extremos da pesquisa (nível baixo e alto da síndrome de burnout)	135
5	CONCLUSÃO	137
5.1	Resgate dos Objetivos	137
5.2	Limitações	138
5.3	Contribuições	139
5.4	Trabalhos Futuros	139
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A – Texto de Apresentação da Pesquisa	147
	APÊNDICE B – Questionário.....	149
	APÊNDICE C – Resultados Individuais do MBI-ES.....	153

1 INTRODUÇÃO

O trabalho, conforme coloca Benevides-Pereira (2010a), apresenta importância essencial para os indivíduos. Como argumenta a autora, investe-se grande parte da vida na preparação (estudos e estágios) e na dedicação ao trabalho. Sedo que, ignorando a primeira fase, a fase preparatória, de forma geral, emprega-se 8 horas diárias ao trabalho, ou seja, 1/3 do dia, durante 30, 35 anos ou mais, sem considerar o tempo utilizado com locomoção (BENEVIDES-PEREIRA, 2010a).

A importância do trabalho é tal, que se configura um fator na construção da identidade do indivíduo, pois, como argumentam Codo, Vasques-Menezes e Verdan (2006), a importância da percepção do próprio trabalho como útil à sociedade apresenta valor inegável para a autoestima do indivíduo, pois sentir que se realiza um trabalho útil faz, de alguma maneira, com que o indivíduo sinta-se também útil.

Entretanto, devido às mudanças acontecidas no perfil do trabalho e dos trabalhadores a partir dos anos 90, devido a modernização e a globalização, houve, também, a construção de uma nova concepção de trabalho (DE ANDRADE; CARDOSO, 2012). Isso porque, a adaptação às inovações tecnológicas com novos modelos gerenciais de qualidade, teve como consequência o aumento do ritmo, e da complexidade das tarefas e das responsabilidades, além de reduzir o número de trabalhadores, gerando, conseqüentemente, o aumento do trabalho informal (DE ANDRADE; CARDOSO, 2012). Isso tudo, como afirmam os autores, resultou em mudanças nas formas de trabalho, configurando-se fator determinante na relação saúde-doença do trabalhador.

Conforme afirma Dejours (1992 apud BENEVIDES PEREIRA (2010a), devido a essa intensificação do trabalho, tem-se observado e atribuído maior relevância ao impacto das atividades laborais na saúde física e mental do trabalhador. Pois o trabalho tem trazido conseqüências diversas à saúde, dentre as quais está a síndrome de burnout (SCHAUFELI; LEITER; MASLACH, 2008).

O trabalho, como coloca Dejours (1992 apud BENEVIDES PEREIRA (2010a), nem sempre possibilita crescimento, reconhecimento e independência profissional, podendo causar problemas de insatisfação, desinteresse, irritação e exaustão. Os indivíduos acometidos pela síndrome de burnout podem se culpar por não estarem desenvolvendo as atividades laborais a contento, julgando não estarem preparados

para tal atividade, gerando o sofrimento das consequências advindas da cronificação do estresse (BENEVIDES-PEREIRA, 2010b).

As investigações sobre a síndrome de burnout têm origem nas profissões que envolvem serviços humanos, como atividades laborais relacionadas à saúde e ao ensino (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; GOLDBERG, 1998). Essas atividades caracterizam-se, conforme afirmam Cotrin e Wagner (2012), por níveis elevados de envolvimento nas relações interpessoais, apresentando grande carga de responsabilidade social. Entretanto, mais recentemente os estudos acerca da síndrome de burnout estenderam-se para outras atividades laborais, compreendendo a quase todas as profissões (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; BRESÓ; SALANOVA; SCHAUFELI, 2007).

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A síndrome de burnout é considerada, segundo Lima da Silva, Campos Dias e Reis Teixeira (2012), um dos grandes problemas psicossociais da atualidade. Para os autores, é uma característica da modernidade, em que o indivíduo tem cada vez menos tempo para atividades prazerosas (como lazer e companhia da família) em detrimento do trabalho. Resultando em situação de estresse, que pode chegar a níveis críticos de esgotamento (LIMA DA SILVA; DIAS; TEIXEIRA, 2012).

Embora a síndrome de burnout seja considerada uma doença do trabalho, ainda é desconhecida por grande parte dos profissionais brasileiros (BENEVIDES-PEREIRA, 2010a). O indivíduo percebe o ambiente de trabalho como ameaçador, identifica algumas situações, como, baixa capacidade de trazer realização pessoal e profissional, excessivas demandas e baixos recursos aquedados para atender as demandas (LIMONGI-FRANÇA; RODRIGUES, 1996). Essa situação gera desgaste, que pode ser considerado anormal além de poder trazer diminuição da capacidade no trabalho (DE ANDRADE; CARDOSO, 2012).

Os efeitos da síndrome de burnout, além de serem percebidos na esfera institucional, uma vez que podem gerar a diminuição da produção e da qualidade do trabalho executado, o aumento do absenteísmo e da rotatividade, e o incremento de acidentes ocupacionais, o que pode denegrir a imagem da organização e trazer prejuízos financeiros, podem ser identificados efeitos também na vida pessoal do trabalhador (BENEVIDES-PEREIRA, 2010a).

Concentrando-se na docência, de Andrade e Cardoso (2012), afirmam que no trabalho relacionado a ensino existem diversos estressores, que, se persistentes, podem levar à síndrome de burnout (DE ANDRADE; CARDOSO, 2012). Benevides-Pereira (2001 apud MENDONÇA; BEZERRA, 2016) aponta alguns fatores que desencadeiam ou potencializam a síndrome de burnout, que estão presentes na docência do ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas. A autora aponta fatores como: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional. Esses fatores, como colocam Dalagasperina e Monteiro (2016), configuram situações que ameaçam a saúde, bem-estar e qualidade de vida do professor universitário.

Ilustrando essa situação, Faber (1991 apud CARLOTTO, 2002) explica que professores universitários, acometidos pela síndrome de burnout, ficam angustiados diante das responsabilidades da carreira e sentem-se emocionalmente exaustos, frequentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. O autor coloca que esses sentimentos podem gerar sintomas psicossomáticos, como, por exemplo, insônia, úlceras, dores de cabeça e hipertensão, ou ainda, uso de álcool e/ou medicamentos, incrementando ainda mais o problema.

Além desses sintomas, a literatura aponta outros problemas aos quais os professores universitários acometidos pela síndrome de burnout podem estar suscetíveis, como problemas com a voz (DELCOR et al., 2004), e transtornos psíquicos, que parecem ser a principal causa dos afastamentos do trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

1.2 BMOBJETIVOS

O objetivo geral é avaliar a síndrome de burnout em professores do ensino superior privado.

Para atender ao objetivo geral desta pesquisa foram estabelecidos objetivos específicos, a saber:

- a) aplicar o *Maslach Burnout Inventory – Educators Surveys* como instrumento de avaliação da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado;

- b) constatar a existência da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado;
- c) identificar o perfil dos professores do ensino superior privado acometidos pela síndrome de burnout.

1.3 JUSTIFICATIVAS

Diminuir os problemas de saúde do trabalhador, como explica Sepe (2011), é aumentar a produtividade na empresa. Uma vez que as consequências são nocivas tanto para o indivíduo como para a organização (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996; GIL-MONTE; PEIRÓ, 1999; SILVA, 2000; NTP 704/2005; CODO; VASQUES-MENEZES, 2006; MASLACH, 2010; BENEVIDES-PEREIRA, 2010a). Isso porque, conforme coloca Sepe (2011), a qualidade de vida no trabalho apresenta como consequência a maior probabilidade de qualidade de vida pessoal, social e familiar. O que contribui para reduzir a incidência da síndrome de burnout, doença relacionada a vida laboral (SEPE, 2011).

A preocupação com a saúde do trabalhador e melhoria das condições de higiene do trabalho, teve origem, segundo Limongi-França e Rodrigues (1996), partir da revolução industrial. Mas, somente com o entendimento e valorização da relevância das condições de trabalho, houve aumento das investigações e pesquisas para embasar a justificativa das modificações necessárias no ambiente de trabalho (BENEVIDES-PEREIRA, 2010b). A síndrome de burnout, por exemplo, passou a ter maior atenção no ambiente de trabalho na medida em que veio a explicitar grande parte das consequências do impacto das atividades ocupacionais no trabalhador e do trabalhador na organização (BENEVIDES-PEREIRA, 2010a).

Antigamente, como afirma Schwaemmle (2001), o entendimento era que o trabalhador precisava mudar, atualmente o entendimento é que a empresa precisa rever os instrumentos normativos, valores e crenças, de forma a construir um novo compromisso de trabalho com os trabalhadores. Para a autora, as exigências da vida laboral desgastam a energia e o entusiasmo dos trabalhadores, com isso, as alegrias pelo sucesso ou conquistas tornam-se mais difíceis de serem percebidas, ou ainda, o indivíduo não se permite sentir alegria.

Dejours (1994 apud SCHWAEMMLE, 2001), expõe que o trabalho exige: esforço, afino, capacidade de concentração, raciocínio, desgaste físico ou mental, e

é quase impossível responder a estas exigências sem sofrimento. Desse maneira, é preciso a qualidade de vida seja melhorada, o que pode ocorrer por meio da construção de um novo compromisso entre organização e trabalhador, que traga: carga de trabalho sustentável; sentimento de escolha e controle; reconhecimento e recompensa; senso de união; equidade; respeito e justiça; e trabalho significativo e valorizado (SCHWAEMMLE, 2001).

A partir das implicações que a síndrome de burnout impõe a organização, há a necessidade de estudar esta síndrome, que está relacionada aos processos crônicos de estresse no trabalho (GIL-MONTE; PEIRÓ, 1999). Pois, como explicam Limongi-França e Rodrigues (1996), quando se aplica esforço em fazer algo que é agradável ou que traz valorização e reconhecimento, a situação mostra-se como um estresse positivo, uma vez que gera a sensação de realização pessoal.

Maslach e Jackson (1981) afirmam que a síndrome de burnout deixa o profissional sem ânimo e apático para o trabalho, devido à perda de vontade de destinar seu tempo a uma atividade que já não lhe faz mais sentido. Concentrando-se na atividade docente, Maslach e Jackson (1981), colocam que na maioria das vezes, os profissionais se envolvem de forma afetiva com os alunos e isso potencializa ainda mais os sintomas da síndrome de burnout. O que justifica a importância do estudo e prevenção da síndrome de burnout na docência do ensino superior.

Como afirma Carlotto (2010), no que tange a síndrome de burnout é evidente a necessidade de resgate dos valores humanos e do significado do trabalho na vida do sujeito. Para a autora, o reconhecimento, a forma de recompensa, o sentimento de escolha e controle, aliados ao senso de comunidade, justiça e respeito são caminhos que levam indivíduo, organização e sociedade como um todo a um futuro melhor, com qualidade e equilíbrio. Desse modo, Carlotto (2010) conclui que as instituições de ensino superior (IES) não podem ficar alheias a essas demandas. Mesmo porque, como colocam Codo, Vasques-Menezes e Verdán (2006), a sociedade e os demais trabalhadores percebem o trabalho do docente como mais importante do que qualquer outro trabalho.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente estudo está organizado em capítulos. O Capítulo 2, relata a fundamentação dos aspectos teóricos que subsidiaram o desenvolvimento da

pesquisa, a qual se propõe a avaliar a existência da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado. Logo, esse capítulo concentra-se na temática referente à síndrome de burnout, para tanto, discorre sobre a conceituação, causas, processo de desenvolvimento, consequências e avaliação da síndrome, além de discutir sobre a síndrome de burnout em professores.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é apresentada no Capítulo 3, que aborda os seguintes aspectos: método, fases e técnicas, e, amostra e unidade de observação. Assim, nessa seção consta os métodos empregados do desenvolvimento da pesquisa, bem como as respectivas justificativas. Consta também a descrição das diferentes etapas da pesquisa com as técnicas empregadas. Concluindo esse capítulo, é apresentada a amostra com a unidade de observação, os professores, foco deste estudo.

No Capítulo 4 são apresentados os resultados auferidos na pesquisa. Para tanto, primeiramente consta o perfil dos professores participantes da pesquisa, seguido pela avaliação da síndrome de burnout. A última seção desse capítulo mostra a síntese das análises realizadas correlacionando o perfil dos professores e a existência da síndrome de burnout.

Finalmente, o Capítulo 5 descreve a conclusão gerada pelo estudo de avaliação da existência da síndrome de burnout nos professores do ensino superior privado participantes da pesquisa, bem como as respectivas considerações. Para encerrar esse capítulo faz-se a retomada dos objetivos da pesquisa (geral e específicos) discutindo se foram ou não alcançados, além de expor e discutir as limitações e as contribuições da pesquisa e a proposição de trabalhos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático para obter respostas aos problemas apresentados (GIL, 2010). Nesse processo, como colocam Silva e Menezes (2005), a fundamentação teórica constitui uma das etapas mais importantes, pois permite traçar um quadro teórico e fazer a estruturação dos conceitos que sustentarão o desenvolvimento da pesquisa, bem como contribui para a obtenção de informações atualizadas e conhecimento de publicações referentes ao tema pesquisado. As autoras colocam também que essa etapa da pesquisa permite conhecer os aspectos que já foram abordados sobre o tema, além de possibilitar a verificação das opiniões acerca do tema e dos aspectos relacionadas a este tema.

Dada a importância da fundamentação teórica, este capítulo concentra-se na apresentação das teorias que embasaram o estudo, salientando as fontes consultadas e os conceitos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 SÍNDROME DE BURNOUT

Para entender e discutir o que é síndrome de burnout, é importante, primeiro, entender os termos envolvidos com esse conceito. Para isso, apresenta-se a seguir a fundamentação da teoria sobre origem e história do burnout, estresse, causas, processos e consequências do burnout e como avaliá-lo.

2.1.1 Origem e História da Síndrome de Burnout

O termo burnout, de acordo com Benevides-Pereira (2010c, p. 21), é bastante antigo, no jargão popular inglês é aquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia, pode ser “uma metáfora para significar aquilo, ou aquele, que chegou ao seu limite e, por falta de energia, não tem mais condições de desempenho físico ou mental”.

A relação que as pessoas têm com o trabalho, e as dificuldades que podem surgir desse relacionamento, são há muito tempo reconhecidas como um fenômeno significativo da era moderna (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). O uso do termo burnout começou a aparecer com certa regularidade nos anos 70 nos Estados Unidos, especialmente entre indivíduos que trabalhavam nos serviços humanos,

conforme expõem Maslach, Schaufeli e Leiter (2001). Silva (2000) afirma que o termo surgiu para explicar o processo de deterioração nos cuidados e na atenção profissional dos trabalhadores.

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o que emergiu de toda essa pesquisa é uma conceituação de burnout como uma síndrome psicológica em resposta a estressores interpessoais crônicos no trabalho, que se apresenta em três dimensões principais:

- a) esgotamento esmagador (ou exaustão): representa a dimensão básica de estresse do burnout. Refere-se aos sentimentos de estar sobrecarregado e exaurido dos recursos emocionais e físicos;
- b) sentimentos de despersonalização: representa a dimensão do contexto interpessoal do burnout. Refere-se a uma resposta negativa, insensível ou excessivamente desapegada a vários aspectos do trabalho;
- c) distanciamento do trabalho e um sentimento de ineficácia e falta de realização: representa a dimensão de autoavaliação do burnout. Refere-se a sentimentos de incompetência e falta de realização e produtividade no trabalho.

Segundo os mesmos autores, o poder evocativo do termo burnout para capturar as realidades das experiências das pessoas no local de trabalho, tornou o assunto importante e controverso no campo da pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa sobre o burnout passou por fases de desenvolvimento, a primeira foi a fase pioneira e depois a fase empírica (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

A primeira fase sobre as pesquisas relacionadas a síndrome de burnout, a fase pioneira, foi, de acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), exploratória e teve como objetivo articular o fenômeno da síndrome de burnout, sendo a principal contribuição descrever o fenômeno básico, dando-lhe nome e mostrando que não era uma resposta incomum. Para os autores, essa fase teve como base a experiência de pessoas que trabalham em serviços humanos e de saúde.

De acordo com Benevides-Pereira (2010c), a maioria dos autores indicam Freudenberg como o primeiro a utilizar o termo burnout. Para a autora (2013), o artigo intitulado *Staff Burnout* de Freudenberg de 1974, foi o precursor para que a síndrome de burnout começasse a ser pesquisada. Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), corroboram com essa afirmação de que os artigos sobre burnout iniciaram com Freudenberg, mas indicam também Maslach, em 1976, como uma das precursoras dessa área de pesquisa.

No passado, como colocam Schaufeli e Exmann (1999, apud BENEVIDES-PEREIRA, 2010c), muitas foram as nomenclaturas para descrever o estado mental similar ao capturado pela metamorfose do burnout. Essas nomenclaturas concentravam-se nos aspectos negativos do trabalhos, indicados como os principais contribuintes para a pobre condição mental dos trabalhadores, mas a nomenclatura mais difundida e popular foi burnout, que como já informado, emergiu na década de 70 (SCHAUFELI; EXMANN, 1999, apud BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

Benevides-Pereira (2010c) afirma que Freudenberger, Maslach e Jackson foram responsáveis pela propagação e o interesse científico acerca do burnout, com os trabalhos iniciados na década de 70. Esse interesse científico fez com que, de 5 artigos publicados entre 1975 e 1980, houvesse um aumento para 200 no início da década de 80 e para 300 no final dessa mesma década, e crescendo desde então (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

Essa evolução científica sobre a síndrome de burnout, entrou na segunda fase na década de 80, a fase empírica, quando os estudos sobre o burnout mudaram para uma pesquisa empírica mais sistemática (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). Nessa fase, como colocam os autores, a natureza das pesquisas era mais quantitativa, utilizando metodologia de questionário e estudando grupos maiores de indivíduos, empregando pesquisa do tipo *survey* (ou levantamento). Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), explicam que o foco da fase empírica foi a avaliação da síndrome de burnout, sendo que várias medidas diferentes foram desenvolvidas. Conforme explicam os autores, a escala que teve as propriedades psicométricas mais fortes, e que continua a ser amplamente empregada pelos pesquisadores, é o *Maslach Burnout Inventory*¹ (MBI) desenvolvido inicialmente por Maslach e Jackson (1981), tendo como base as ocupações de serviços humanos.

Na década de 1990, a fase empírica continuou, entretanto, com várias novas direções, como esclarecem Maslach, Schaufeli e Leiter (2001):

- a) o conceito de esgotamento foi estendido a ocupações além dos serviços humanos e educação, como, por exemplo, escritório, tecnologia de computadores, militares, e gerentes;
- b) a pesquisa sobre burnout foi aprimorada por metodologias e ferramentas estatísticas mais sofisticadas;

¹ Traduzido livremente como Inventário de Burnout de Maslach

- c) alguns estudos começaram a avaliar as ligações entre o indivíduo e o ambiente de trabalho em um primeiro momento, e os pensamentos e sentimentos do indivíduo em um momento posterior;
- d) os estudos abordaram a premissa fundamental de que o burnout é uma consequência da interação do indivíduo com o ambiente de trabalho.

A origem da síndrome de burnout é o estresse, dado isso, é importante distinguir esses fenômenos, explicitando a concepção de estresse, para observar melhor as diferenças entre os dois conceitos (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

2.1.2 Estresse

O estresse, termo derivado do latim, foi empregado popularmente no século XVII significando fadiga e cansaço, e a partir dos séculos XVIII e XIX, aparece relacionado com o conceito de força, esforço e tensão (FARIAS, 1992, apud BENEVIDES PEREIRA, 2010c). O conceito de estresse, como afirmam Dalagasperina e Monteiro (2016), foi estudado por diferentes autores e redefinido ao longo do tempo. Segundo as autoras, inicialmente, o termo estresse foi definido por Hans Selye, primeiro a estudar seriamente o estresse.

O endocrinologista húngaro Hans Selye (1976) aponta que durante o século XIX cirurgiões identificaram úlceras gastrointestinais agudas em pacientes acometidos por problemas que não apresentavam relação com o surgimento de úlceras. Segundo o pesquisador, eram problemas como queimaduras e pacientes que passaram por intervenções cirúrgicas complicadas por infecções. Além disso, o endocrinologista relata que foram identificados problemas como glândulas suprarrenais dilatadas, injetadas de sangue e hemorrágicas. Entretanto, como afirma Selye (1976), esses pesquisados não conheciam os trabalhos uns dos outros.

Em 1936, durante uma pesquisa, o endocrinologista encontrou problemas parecidos, córtex adrenal alargado, involução timolinfática, e úlceras gastrointestinais. Esses aspectos percebidos por ele tornaram-se o centro do desenvolvimento do estudo e do conceito de estresse (SELYE, 1976). Naquele mesmo ano, o endocrinologista publicou um estudo em que descreveu a Síndrome de Adaptação Geral (estresse), e sugeriu o nome “reação de alarme” para a resposta inicial dessa síndrome, argumentando que essas reações provavelmente representavam a expressão somática de defesa do corpo (SELYE, 1976).

Selye (1976) afirma que estresse não é excitação emocional ou tensão nervosa. Para o endocrinologista (SELYE, 1976, p. 15), “estresse é a resposta inespecífica do corpo a qualquer demanda”². Ou seja, é o conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exige esforço para a adaptação (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

Visto que a partir os estudos de Selye o estresse continuou a ser pesquisado, houve mudanças no conceito de estresse. Na década de 80, Lazarus e Folkman (1984 apud BENEVIDES-PEREIRA, 2010c, p. 25-26), com uma visão diferente, conceituaram que “o estresse sobrevém quando os recursos disponíveis estão aquém das demandas, isto é, a pessoa avalia que aquilo que lhe é solicitado, seja no plano físico, emocional ou social, está além de suas capacidades”. Atualmente, conforme argumenta Lipp (1996), os estudos e as publicações sobre estresse e os efeitos que ele causa, abrangem as consequências físicas e psicológicas de estresse, bem como as implicações para a qualidade de vida.

Concentrando-se na conceituação de estresse, Limongi-França (1996, p. 148) afirma que o estresse é “o estado de tensão do organismo sob situação de pressão imediata ou situação experienciada, que gera diversos estados de ansiedade”. Guimarães (2000 apud SÉPE, 2011), afirma que quando o organismo é exposto a um esforço desencadeado por um estímulo, seja físico, químico, biológico ou psicossocial, percebido como ameaçador a homeostase, apresenta a tendência de responder de forma uniforme e inespecífica (Síndrome Geral de Adaptação, estresse).

Benevides-Pereira (2010c), afirma que o conceito de homeostase contribui na compreensão e definição do estresse. O pioneirismo desse termo deve-se, segundo Lipp (1996), a Cannon, que em 1939 sugeriu o termo para designar o esforço dos processos fisiológicos para manter o estado de equilíbrio interno no organismo. Dessa maneira, diante de mudanças ambientais que agredam o organismo, o corpo tende a se estabilizar, se adaptando a alteração por meio de um mecanismo de *feedback*, muitas vezes sem que o indivíduo perceba o acontecido (ASHBY, 1954 1966; COOPER; PAYNE, 1978 apud BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

Logo, de modo geral, o estresse é um processo temporário de adaptação que reflete a tentativa do organismo de se ajustar às exigências do ambiente interno e/ou externo (ALBRECHT, 1988 apud MARTINS, 2007; COMPAS, 2006; BENEVIDES-

² Tradução livre

PEREIRA, 2010c) englobando modificações físicas e mentais (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

A adaptação a uma nova situação, em resposta a estímulos que exigem reação do organismo, é mecanismo indispensável para manutenção da vida (SCHWAEMMLE, 2001). A Síndrome Geral de Adaptação, ou estresse, é entendida pelas ciências médicas e da saúde como uma ocorrência fisiológica global, seja no aspecto físico, emocional ou mental (SCHWAEMMLE, 2001). Isso torna o ser humano, como afirma Levi (1971 apud SCHWAEMMLE, 2001), capaz de se adaptar ao meio e a qualquer circunstância, havendo, no entanto, um preço para o organismo.

Contudo, o estresse, segundo Selye (1976), Benevides-Pereira et al. (2003) e Benevides-Pereira (2010c), não é necessariamente um processo nocivo ao organismo. Selye (1976) afirmava que o estresse podia ser positivo ou negativo. O pesquisador chamou o estresse dito positivo de eustresse, pois é o estresse estimulante e excitante ao indivíduo. O eustresse permite crescimento, prazer, e desenvolvimento emocional e intelectual, advém da realização de um objetivo ou de conseguir superar desafios, é uma força benéfica que ajuda as pessoas a enfrentarem seus desafios, é “o estresse da vitória” (ALBRECHT, 1990 apud SÉPE, 2011).

Já o estresse dito prejudicial, ou negativo, é o que Selye (1976) denominou distresse, que ocorre quando o estressor apresenta caráter gera dissonância, insatisfação, ou doença. Desse modo, como coloca Benevides-Pereira (2010c), o distresse acontece quando o estresse ultrapassa o limite, que varia para cada organismo, ou acontece ainda devido às perdas e aos transtornos que acarreta ou ameaça. Para Snell e Bohlander (2009 apud SÉPE, 2011), o distresse ocorre devido a perda do sentimento de segurança e adequação, ou devido a sentimentos como falta de ânimo, desespero e desapontamento, ou ainda, como coloca Martins (2007), ocorre devido a incapacidade de resolver problemas.

Lipp (1996) afirma que o estresse também pode ser empregado em dois sentidos: descrever uma situação de muita tensão, bem como definir a reação gerada por tal situação. E pode ser percebido como uma situação de tensão aguda ou crônica, que produz uma mudança no comportamento físico e no estado emocional do indivíduo, constituindo-se uma resposta de adaptação psicofisiológica, que pode ser negativa ou positiva no organismo (MOLINA, 1996: 18 apud MARTINS, 2007; BENEVIDES-PEREIRA et al. 2003).

As consequências do estresse, para Ramos (1992 apud MARTINS, 2007), incidem nas instituições organizacionais, ameaçando a motivação, o desempenho, a produtividade, a autoestima e a saúde dos indivíduos. O estresse dito profissional ou ocupacional, é entendido como a resposta da interação do ambiente laboral e das características do indivíduo, devido ao rompimento do limite de capacidade de enfrentamento do organismo (ROSS; ALTMAIER, 1994).

Em casos extremos de estresse crônico no trabalho, pode ocorrer o burnout (BENEVIDES-PEREIRA et al., 2003). Conforme afirmam Benevides-Pereira et al. (2003), mesmo estressado o indivíduo continua tentando fazer frente ao agente estressor, seja por necessidade de sobrevivência, seja por considerar o constante incremento dos índices de desemprego. Essa situação, explicam os autores, pode desencadear doenças ou síndromes pela cronificação do estresse.

O estresse é um processo gradativo, iniciando com respostas de alerta, passando pela etapa de resistência e chegando a exaustão ou esgotamento, nos casos em que há excesso de demandas ou de problemas de enfrentamento (LIPP, 2010a; SELYE, 1976; BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

2.1.2.1 Agentes Estressores

Há que se distinguir, segundo Benevides-Pereira (2010c), os estímulos estressantes do estresse. O estímulo ou agente estressor, conforme colocou Selye (1976), é todo agente endógeno ou exógeno que traz demandas ao organismo. Como explica Benevides-Pereira (2010c, p. 26), “é um elemento que vem a interferir no equilíbrio homeostático do organismo, ou tem a ver com as demandas que ele sofre”. Ou seja, tudo que interfira no equilíbrio da homeostase e exija alguma adaptação pode ser chamado de estressor (LIPP, 1996; LIPP; MALAGRIS, 2001; BENEVIDES-PEREIRA, 2010c). Desse modo, como afirma Martins (2007), agente estressor pode ser qualquer situação que provoque um estado emocional forte que afete o equilíbrio no qual exija da pessoa um ajustamento ao ambiente.

O que caracteriza o agente estressor, para Benevides-Pereira (2010c), é a necessidade de adaptação que ele gera no organismo. Segundo a autora, o agente estressor pode ter um caráter físico, cognitivo ou emocional:

- a) estressores físicos: provenientes do ambiente externo, como, por exemplo, ruídos, temperaturas intensas e/ou persistentes, acidentes, fome e dor; ou

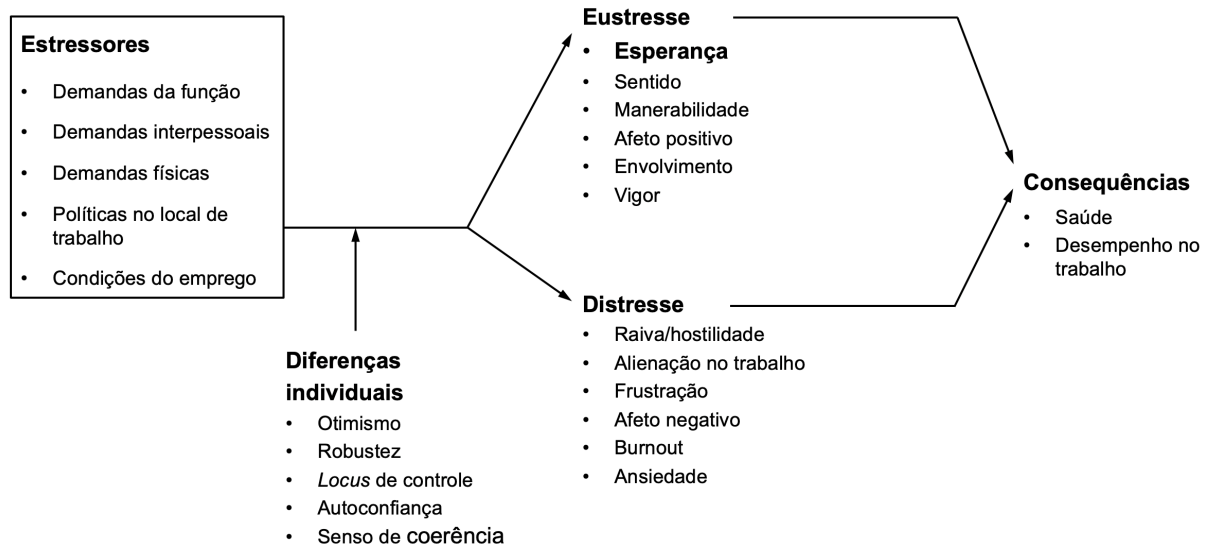
que interferem predominantemente no corpo do indivíduo, como, por exemplo, excesso de exercícios físicos, alimentação pesada e utilização de drogas;

- b) estressores cognitivos: são avaliados como ameaçadores à integridade do indivíduo ou a seu patrimônio (físico ou psicossocial), tais como a iminência ou a vivência de um assalto, envolvimento em uma discussão, seleção a um emprego e provas, por exemplo;
- c) estressores emocionais: são aqueles em que o componente afetivo se faz mais proeminente, como, por exemplo, sentimentos como perda, medo e ira, ou acontecimentos como casamento, divórcio ou mudanças (de casa, escola ou cidade).

No entanto, como afirma Benevides-Pereira (2010c), os agentes estressores podem provocar respostas diferentes. Para a autora, o mesmo agente estressor pode gerar reações distintas em pessoas diferentes, ou, na mesma pessoa, pode apresentar formas distintas de respostas de estresse em momentos, ambientes ou contextos diferentes. Essas diferenças, conforme explica a autora, ocorrem devido a vários fatores, como as experiências anteriores, características de personalidade, predisposição genética e condições de vida, que individualmente ou associados, resultam em distintas respostas, podendo modular a reação de estresse.

Corroborando com a explicação de Benevides-Pereira, é apresentada a Figura 1, a seguir, que mostra o Modelo Holístico do Estresse, cujo pressuposto é que tanto o eustresse (positivo), quanto o distresse (negativo) constituem resposta completa ao estresse. Nesse modelo, os estressores são neutros, a determinação da resposta é a avaliação cognitiva, mostrando que o mais importante é a interpretação do estressor e não o estressor em si (NELSON; SIMMONS, 2010). O que, segundo os autores, mostra que as diferenças individuais podem afetar o caminho existente entre o estressor e a resposta ao estresse.

Figura 1 – Modelo holístico do estresse



Fonte: Nelson e Simmons (2010)

2.1.2.2 Fases do Estresse

Quando o organismo se depara com um agente estressor, ele tem duas opções, como explica Benevides-Pereira (2010c), ou enfrenta ou foge, e para isso é necessário investir os recursos e energia disponíveis. Segundo a autora, o organismo se prepara para enfrentar o agente estressor acelerando:

- a) o pensamento;
- b) os batimentos cardíacos (para tentar levar sangue a todas as células do corpo como forma de disponibilizar a energia às células);
- c) o tônus muscular e cardiovascular (e como consequência aumento da pressão vascular);
- d) a função cardiorrespiratória (para elevar o nível de oxigênio e de nutrientes no cérebro, no sistema nervoso e nos sistemas do corpo que participam da estratégia que o organismo irá adotar); e,
- e) a capacidade de atenção (para melhorar a identificação do que é pertinente e o descarte do que não é).

E ainda, como coloca a autora, cognitivamente o indivíduo faz um exame da situação, analisando minuciosamente qual a melhor opção a ser adotada. A partir da escolha, o organismo inicia a ação, enfrentar ou se retirar (BENEVIDES-PEREIRA,

2010c). A autora explica que todo esse processo acontece rapidamente, em segundos, no organismo, e toda a função que, naquele momento, é entendida como desperdício de energia é suprimida, como, por exemplo, o crescimento e a reprodução.

É importante esclarecer que as alterações ocorridas no organismo em decorrência do processo de estresse não ocorrem apenas no âmbito físico, podem haver ainda alterações psicológicas, emocionais ou sociais (LIPP, 1996; LIPP; MALAGRIS, 2001; MARTINS, 2009). Isso porque a reação hormonal, parte integrante da reação do estresse, pode desencadear modificações tanto físicas quanto emocionais (LIPP, 1996; LIPP; MALAGRIS, 2001; LIMONGI-FRANÇA; RODRIGUES, 1996; Carvalho; Serafim, 1995; Molina, 1996; Baccaro, 1997; Bernardes, 1997 apud MARTINS, 2007).

Na área emocional, como expõe Martins (2007), as alterações podem ser: apatia, depressão, desânimo e sensação de desalento, hipersensibilidade emotiva, raiva, ira, irritabilidade e a ansiedade, tornando o indivíduo tedioso e sem brilho social. Bernardes (1997 apud MARTINS, 2007) explica que se as reações químicas forem excessivas, os prejuízos para o organismo podem ser, por exemplo, a redução de substâncias conhecidas como opiáceos e serotonina, responsáveis, respectivamente, pela sensação de bem-estar e por fazer o corpo relaxar. Como consequência, o indivíduo torna-se irritável e, às vezes, insone. Além disso, o indivíduo em situação de estresse costuma ranger os dentes, o que causa desgaste e pode deslocar a mandíbula a ponto de pressionar os nervos da face, o que pode resultar em zumbidos nos ouvidos e até tonturas (BERNARDES, 1997 apud MARTINS, 2007).

Pode-se distinguir três fases no processo de estresse, a saber: reação de alarme, etapa de resistência e etapa de exaustão, que compõem o modelo trifásico (SELYE, 1976). Esse modelo proposto por Selye é apresentado a seguir.

Figura 2 – Três fases da Síndrome da Adaptação Geral³

O corpo mostra as mudanças características da primeira exposição a um estressor. Ao mesmo tempo, a resistência diminui e, se o estressor for suficientemente forte (queimaduras graves, extremos de temperatura) pode resultar em morte.

Isso segue se a exposição continuada ao estressor for compatível com a adaptação. Os sinais característicos da reação de alarme desaparecem virtualmente e a resistência aumenta além do nível normal.

Seguindo com exposição contínua ao mesmo estressor, ao qual o corpo já havia se ajustado, a energia de adaptação se acaba. Os sinais da reação de alarme reaparecem, mas nessa fase são irreversíveis e o indivíduo morre.

Fonte: Selye (1974 apud SELYE, 1976)

No entanto, Lipp (2000 apud LIPP, 2010a) identificou uma quarta fase de estresse, entre a fase de resistência e de exaustão, a qual a autora denominou fase de quase exaustão. Com isso a autora adicionou uma fase ao modelo trifásico proposto por Selye, e propôs o modelo quadrifásico para o estresse (Lipp, 2000 apud LIPP, 2010a).

É importante frisar que a resposta ao estresse, ou seja, como o organismo reage as situações de estresse, é, conforme afirmam Lipp (1996) e Lipp e Malagris (2001), um processo e não uma reação independente, pois uma vez iniciado o estresse ocorre todo um processo bioquímico no organismo. Segundo Meleiro (2014), o grau de desgaste gerado depende de três fatores, são eles:

- a) efeito direto do agente estressor sobre o indivíduo;
- b) respostas internas que estimulam a defesa do organismo;
- c) respostas internas que estimulam a rendição do organismo, devido a inibição das defesas.

Meleiro (2014) afirma que o equilíbrio desses três fatores determina a resistência, a adaptação ou a falência em resposta ao estresse. Sendo que a resposta pode variar para cada indivíduo, pois, como já explicado, os mesmos agentes estressores podem provocar diferentes reações nos organismos, devido a condicionantes como: predisposição genética, idade, sexo e personalidade.

³ Tradução livre

Vale frisar, conforme explicam Lipp e Malagris (2001) que nem sempre um indivíduo passa por todas as fases do estresse. Segundo as autoras, na maioria das vezes o indivíduo chega a fase de alarme e resistência, havendo depois uma adaptação, o indivíduo só chega a fase de exaustão quando está enfrentando um estressor muito grave.

2.1.2.2.1 Reação de Alarme

A primeira fase do estresse, a reação de alarme, ou ainda reação de alerta, é entendida como uma fase positiva do estresse (MARTINS, 2007). Ao se deparar com um agente estressor o organismo entra em estado de alerta (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c; VASCONCELLOS, 1992 apud DO VALLE, 2011), se programando para luta ou fuga, caracterizando a primeira etapa do estresse como de reação principalmente biológica (VASCONCELLOS, 1992 apud DO VALLE, 2011).

Nessa primeira fase do estresse, como explicam da Boa Morte e Deps (2015), há a liberação de adrenalina, de aldosterona, de corticoides, de cortisol e de hidrocortisona no sangue, ocorrendo a hipoglicemia e a hemoconcentração para fornecer energia ao organismo. O início dessa fase ocorre quando o indivíduo reage ou percebe, cognitiva, inconsciente ou biologicamente, a presença de algum perigo, desafio a ser enfrentado ou de qualquer ação que demande uma adaptação (LOPES, 2009).

Se essa tensão inicial for de curta duração, a adrenalina é eliminada e ocorre a restauração da homeostase e o indivíduo sai dessa fase sem complicações para o bem-estar (MARTINS, 2007). Neste caso, o organismo se recupera e nenhum dano maior ocorre. Nessa condição há um aumento na produtividade e é possível assimilar essa situação como um motivador, fonte de entusiasmo e energia, o que faz com que essa etapa seja caracterizada pela produção e ação da adrenalina, o que torna o indivíduo mais atento, mais forte e mais motivado (MARTINS, 2007). Em contrapartida, quando o indivíduo experimenta um trauma exagerado, ou permanece nesse estado de alteração por período prolongado, o estresse passa a configurar-se como um estado negativo ou maléfico ao funcionamento orgânico (LOPES, 2009).

Concentrando nas alterações sofridas pelo organismo, Lopes (2009) afirma que há uma série de alterações em decorrência da reação de alarme. Segundo o autor, ocorrem alterações fisiológicas no sistema nervoso autônomo, que acarretam em

reações que inibem ou ativam diversos sistemas, vísceras e glândulas. Dentre as alterações que ocorrem no organismo na etapa de reação de alerta, Lopes (2009), Martins (2007) e do Valle (2011) destacam as seguintes: aumento da frequência cardíaca, aumento da pressão arterial, contração do baço, aumento da frequência respiratória, dilatação dos brônquios, dilatação das pupilas, e aumento do número de linfócitos na corrente sanguínea.

Esta última reação, de aumento do número de linfócitos na corrente sanguínea, deve-se, segundo Martins (2007) e Lopes (2009), a preparação do organismo para possíveis danos por agentes externos agressores. Além dessas reações, Lopes (2009) e do Valle (2011) acrescentam a liberação de glicose pelo fígado e a redistribuição sanguínea. Martins (2007) acrescenta ainda a tensão muscular, mãos frias e suadas, e a sensação de nó no estômago.

Essas reações percebidas no organismo devem-se a mobilização para situações de emergência, uma reação de luta ou fuga, como já dito, representando o efeito inicial e imediato do agente nocivo, o que é uma reação natural de defesa e preservação da vida (DO VALLE, 2011). O problema dessa fase do estresse, ocorre quando, “apesar de averiguar a não existência de ameaça, o equilíbrio não é recuperado” e “persistindo o perigo ou desafio, passa-se ao estágio seguinte” do estresse (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c, p. 29).

2.1.2.2 Fase de Resistência

Enquanto a reação de alarme é desencadeada a partir da existência de um agente estressor, a fase da resistência, segunda fase do estresse, é consequência da permanência prolongada desse elemento, ocorrendo quando a fase de alerta é mantida (MARTINS, 2007; LOPES, 2009; BENEVIDES-PEREIRA, 2010c; BIAZZI, 2013; DA BOA MORTE; DEPS, 2015).

Conforme coloca Benevides-Pereira (2010c) a manutenção da fase de alarme, ou alerta, no mesmo patamar, leva o organismo rapidamente à exaustão e, conseqüentemente, à morte. Desse modo, o organismo tenta se defender, se adaptando ao agente estressor, buscando restabelecer a homeostase, por meio de ações reparadoras, como forma de adaptação (MARTINS, 2007; LOPES, 2009; DE OLIVEIRA, 2009; BENEVIDES-PEREIRA, 2010c; DO VALLE, 2011; MARRAS; VELOSO, 2012; apud BIAZZI, 2013). Para tanto, o organismo emprega energia

adaptativa para se reequilibrar (MARTINS, 2007; LOPES, 2009; DE OLIVEIRA, 2009; LIPP, 2010a; DA BOA MORTE; DEPS, 2015). Lipp (2010a) afirma que quanto maior é o esforço do indivíduo para se adaptar e reestabelecer a homeostase, maior é o desgaste do organismo.

Quando a ação reparadora empreendida pelo organismo é eficiente, e é restabelecida a homeostase, o equilíbrio, os sintomas iniciais desaparecem e a pessoa tem a impressão de que está melhor, como explicam Martins (2007) e de Oliveira (2009). Uma vez restabelecido o equilíbrio, a pessoa sai do processo de estresse sem mais consequências ao organismo (MARTINS, 2007; LIPP, 2010a; BIAZZI, 2013). Em contrapartida, a perda do agente estressor, ou dos agentes estressores, ou ainda o surgimento de novos agentes estressores no processo, faz, como explica Lopes (2009), com que todas as alterações tendam a firmar-se no organismo, sem interrupção ou regressão. Quando o organismo não consegue restabelecer o equilíbrio, a produtividade sofre queda e a vulnerabilidade da pessoa aumenta (MARTINS, 2007).

Para Martins (2007) são dois os sintomas principais que aparecem na fase de resistência, a saber: a sensação de desgaste generalizado sem causa aparente e dificuldade com a memória. Do Valle (2011) e Biazzi (2013) colocam que nessa fase surgem reações de natureza predominantemente psicossocial, que representam os esforços defensivos do sistema fisiológico que se refletem em elevação das secreções adrenocorticais, resultando no aumento da pressão sanguínea e da temperatura do organismo, com manifestações de alergias, cansaço, queda na produtividade, hipertensão, agressividade, depressão, distúrbios gastrintestinais e problemas de memória (MARTINS, 2007).

A fase de resistência, segundo Martins (2007) e Lopes (2009), caracteriza-se pela hiperatividade da glândula suprarrenal. Martins (2007) acrescenta que a medula diminui a produção de adrenalina e o córtex produz corticosteroides. O timo, baço e outras estruturas linfáticas sofrem processo de atrofia, ocorre aumento do número de glóbulos sanguíneos, diminuição do número de células de defesa do organismo e ulcerações no aparelho digestivo (LOPES, 2009).

Martins (2007) esclarece que se o agente estressor exigir esforço de adaptação além da capacidade do indivíduo, o organismo se enfraquece, tornando-se vulnerável as doenças. Como coloca o autor, várias doenças podem surgir nesta fase de resistência, como, por exemplo, picos de hipertensão, herpes simples e psoríase e até

o diabetes nas pessoas geneticamente predispostas a ele. Nessa fase, também é possível perceber sintomas como irritabilidade, insônia, mudanças no humor e diminuição do desejo sexual (LIMONGI-FRANÇA; RODRIGUES, 1996).

A continuidade dos estímulos estressores, faz com que os sintomas experimentados pelo organismo se tornem crônicos e repetitivos, tendo uma resposta com intensidade diminuída e podendo haver uma antecipação das respostas aos estímulos (LOPES, 2009). Isso faz com que o indivíduo se comporte, segundo explica Lopes (2009), como se estivesse acostumado com os estressores.

A permanência por um longo tempo na fase da resistência, ou ainda o surgimento de outros agentes estressores que se juntem aos iniciais, de modo que a capacidade defensiva do organismo seja rompida, leva o indivíduo a terceira fase do processo de estresse, a fase da exaustão (SELYE, 1976; DE OLIVEIRA, 2009; BIAZZI, 2013), enfraquecendo o organismo e dando lugar a diversas enfermidades (SELYE, 1976; BIAZZI, 2013).

2.1.2.2.3 Fase de Quase Exaustão

A terceira fase do modelo quadrifásico do estresse é a de quase exaustão, fase esta proposta por Lipp em 2000. Segundo Lipp (2010a) o modelo trifásico desenvolvido por Selye oferece, desde a formulação, embasamento para o estudo dos efeitos da tensão excessiva no corpo e na mente, mas que nenhuma pesquisa havia sido realizada para avaliar esse modelo até a pesquisa de Lipp em 2000 para padronizar o *Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp*.

Durante a pesquisa Lipp identificou que a fase de resistência proposta por Selye era muito extensa, apresentando dois momentos distintos, caracterizados não por sintomas, mas por quantidade e intensidade de sintomas (LIPP, 2010a). Logo, no modelo quadrifásico, que inclui a fase de quase exaustão, a fase de resistência de Lipp refere-se a primeira parte do conceito de Selye, e a fase de quase exaustão refere-se a parte final, quando a resistência do organismo está se exaurindo (LIPP, 2010a).

Lipp (2010a) afirma que essa nova fase, identificada clínica e estatisticamente, foi batizada de quase exaustão por estar entre a fase de resistência e de exaustão. A autora explica que a mais recente fase identificada se caracteriza pelo enfraquecimento do organismo, que já não consegue se adaptar ou resistir ao agente

estressor, pois as defesas começam a ceder e o organismo não consegue resistir às tensões e restabelecer a homeostase. Com isso as doenças começam a surgir, ainda não tão graves como na última fase do estresse, a exaustão (LIPP, 2010a). O surgimento das doenças, como coloca Lipp (2010a), demonstra que a resistência já não está tão eficaz.

Lipp (2010b) indica alguns sintomas que podem ocorrer nessa fase de quase exaustão, a saber: cansaço mental, dificuldade de concentração, perda de memória imediata, apatia, indiferença emocional, impotência sexual ou perda da vontade de fazer sexo, herpes simplex, corrimentos, infecções ginecológicas, aumento de prolactina, tumores, problemas de pele, queda de cabelo, gastrite ou úlcera, perda ou ganho de peso, desânimo, dúvidas, ansiedade, crises de pânico, pressão alta, alterações dos níveis de colesterol e triglicérides, distúrbios de menstruação e queda na qualidade de vida.

O indivíduo nessa fase de estresse, embora apresentando desgaste e outros sintomas, consegue trabalhar e atuar na sociedade (LIPP, 2010a; LIPP, 2010b). O agravamento da segunda fase, quando a tensão sofrida pelo organismo excede o limite gerenciável, faz com que a resistência física e emocional tornem-se instáveis, havendo intercâmbio de momentos de funcionamento normal do organismo (em que o indivíduo se sente bem, pensa lucidamente, para tomar decisões, rir de piadas e trabalhar, ainda que com esforço), e momentos de total desconforto, havendo intensa ansiedade e vulnerabilidade a doenças (MARTINS, 2007; LIPP, 2010a; LIPP, 2010b DO VALLE, 2011).

No estado de quase exaustão, as doenças que surgiram na etapa de resistência, segunda fase, tendem a aumentar (MARTINS, 2007), assim como, devido ao indivíduo tornar-se incapaz de se adaptar ou resistir ao estresse, podem surgir novas doenças, ainda não tão graves quanto na última fase (LIPP, 2010a).

Desse modo, a etapa de quase exaustão é caracterizada por um agravamento da fase de resistência, na qual o organismo vai se exaurindo até a exaustão (DO VALLE, 2011).

2.1.2.2.4 Fase de Exaustão

A quarta fase do estresse, a fase de exaustão, ocorre quando o organismo não conseguiu superar o agente estressor e retornar ao equilíbrio, pois o estressor perdura

por mais tempo ou porque surgem outros estressores simultaneamente, evoluindo o processo de estresse (MARTINS, 2007; LOPES, 2009; BIAZZI, 2013). Essa fase é considerada como a etapa mais negativa do estresse (MARTINS, 2007), pois é evidenciada pelo adoecimento do organismo (MARTINS, 2007; DE OLIVEIRA, 2009; BENEVIDES PEREIRA, 2010c; DO VALLE, 2011; BIAZZI, 2013; DA BOA MORTE; DEPS, 2015). Isso se deve ao fato do mecanismo de adaptação se romper, oportunizando o reaparecimento dos sintomas da reação de alarme, com consequente deterioração do organismo (BENEVIDES PEREIRA, 2010c).

Embora haja o surgimento de doenças é importante salientar que o estresse não é o causador das enfermidades, o que ocorre é que o organismo é enfraquecimento pelo esgotamento de energia investida no combate ao agente estressor ou aos agentes estressores, ficando, assim, mais suscetível ao aparecimento de doenças (SELYE, 1976; LIPP; MALAGRIS, 2001). As doenças que surgem nessa etapa do estresse estão relacionadas a propensão de cada organismo, em função da própria constituição ou herança genética (DA BOA MORTE; DEPS, 2015).

De acordo com Lipp (2010a), na fase de exaustão o indivíduo já não consegue funcionar adequadamente, não conseguindo, na maioria das vezes, trabalhar ou se concentrar. As manifestações no organismo podem ser físicas ou psicológicas (MARTINS, 2007; DE OLIVEIRA, 2009; LOPES, 2009; DO VALLE, 2011; BIAZZI, 2013; DA BOA MORTE; DEPS, 2015). Martins (2007) e de Oliveira (2009) apontam as seguintes manifestações: ansiedade aguda, depressão, incapacidade de tomar decisões, irritabilidade, hipertensão arterial, úlceras gástricas e psoríase. Além dessas, Martins (2007) coloca ainda, como sintomas da fase de exaustão: insônia; problemas dermatológicos, estomacais, e cardiovasculares; instabilidade emocional; vontade de fugir de tudo; autodúvida; retração de gengivas; vitiligo; diabetes e apatia sexual.

Conforme coloca Lopes (2009), quando o indivíduo entra na fase de exaustão, o organismo já não está capaz de equilibrar-se sozinho, resultando na falência adaptativa. Sem o devido cuidado, como salientam Martins (2007), Lopes (2009), do Valle (2011) e Biazzi (2013), nessa quarta fase do processo de estresse, o organismo pode chegar a morte. Sendo possível a ocorrência de morte súbita do organismo, que, muitas vezes, representa a falha dos mecanismos de adaptação (LIMONGI-FRANÇA; RODRIGUES, 1996; MARRAS; VELOSO, 2012 apud BIAZZI, 2013).

Com base no modelo quadrifásico (quatro fases do processo de estresse), após a fase de resistência, como expõe do Valle (2011), o indivíduo pode passar por uma situação de agravamento (fase de quase exaustão), na qual vai se exaurindo até a fase de completa exaustão. De acordo com a mesma autora, ao atingir a última etapa do estresse, a exaustão, o problema pode assumir proporções descontroladas, denominadas pela autora como síndrome de burnout.

2.1.3 Definição da Síndrome de Burnout

Desde a década de 70, quando se iniciaram os estudos na área, foram registradas diferentes denominações para o mesmo fenômeno (GIL-MONTE, 2003; BENEVIDES-PEREIRA, 2010c; SILVA, 2000). Exemplificando essa situação, Benevides-Pereira (2010c) aponta denominações como: *estresse laboral* (para especificar que é um tipo de estresse no contexto do trabalho); *estresse laboral assistencial* (para definir o tipo de trabalho, que apresenta caráter de ajuda a outros indivíduos); *estresse profissional* (para ressaltar a dimensão profissional); ou *estresse ocupacional* (para esclarecer que não é propriamente o trabalho ou a profissão os responsáveis pelo transtorno, mas sim o tipo de atividade).

Benevides-Pereira (2010c) afirma que mais recentemente pode-se encontrar os seguintes termos nos estudos brasileiros: neurose profissional ou neurose de excelência (para salientar os transtornos psíquicos agregados ao trabalho); e síndrome de esgotamento profissional (em referência ao burnout, embora, como colocam Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o esgotamento seja apenas um dos fatores da síndrome).

Em um levantamento feito por Gil-Monte (2003) foram identificadas mais de dezessete denominações diferentes para o mesmo fenômeno, somente na língua espanhola. Para o autor, isso contribui para a conclusão errônea de que estão sendo estudados temas diferentes, podendo resultar em uma discussão sobre qual deve ser a denominação mais adequada, dificultando a pesquisa sobre o tema.

Dessa maneira, por falta de uma palavra em português que sintetize adequadamente o conceito da síndrome, sem causar nenhum equívoco ou dificuldade de clareza (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c), bem como evitar discussões sobre a denominação mais adequada para a síndrome, nesta pesquisa mantém-se o termo inglês *burnout*.

Embora haja diversidade de denominações atribuídas à síndrome de burnout, há um consenso entre os pesquisadores da área quanto a influência direta do trabalho como condição para determinação dessa síndrome. E mesmo estando relacionada ao trabalho, nem todos os indivíduos da equipe vivenciam o mesmo impacto. Como afirmam Maslach, Schaufeli e Leiter (2001, p. 407) a síndrome de burnout é entendida como uma “experiência individual específica do contexto do trabalho”⁴. Alguns autores, como aponta Schwaemmle (2001), defendem que a síndrome burnout é o mais importante desdobramento do estresse relacionado a área profissional, constituindo-se como uma das consequências mais sérias do estresse.

Como mencionado anteriormente, a origem da síndrome de burnout é o estresse, que pode acometer qualquer pessoa (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c). Segundo a autora, o estresse pode apresentar aspectos positivos e negativos, e, quando o agente estressor se refere à atividade laboral desempenhada, denomina-se estresse ocupacional. Já a síndrome burnout é um estado prolongado de estresse, em que ocorre a cronificação desse processo no indivíduo (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; SILVA, 2000; CODO; VASQUES-MENEZES, 2006; BENEVIDES-PEREIRA, 2010c; CARLOTTO, 2010; MASLACH, 2010; DE MENDONÇA; BEZERRA, 2016) apresentando sempre caráter negativo (distresse), como afirma Benevides-Pereira (2010c). Por isso, a síndrome de burnout é considerada uma das consequências mais importantes do estresse laboral (LIMONGI-FRANÇA; RODRIGUES, 1996).

Benevides-Pereira (2010c) afirma que a diferença entre estresse ocupacional e síndrome de burnout reside na perspectiva relacional presente no burnout. Sendo que neste último há o emprego de atitudes defensivas, comprometimento da qualidade do trabalho, não apenas pela desatenção e negligência, mas especialmente pela relação entre o profissional e o cliente, com o distanciamento, falta de empatia e hostilidade evidenciados no atendimento ou prestação de serviços (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

Desse modo, a síndrome de burnout pode ser entendida como resultado, não de uma ou algumas situações de estresse, mas do estresse recorrente e intenso presenciado e vivenciado por trabalhadores durante a execução diária de suas atividades laborais (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; BENEVIDES-PEREIRA,

⁴ Tradução livre

2010c; CARLOTTO, 2010; MASLACH, 2010; DE MENDONÇA; BEZERRA, 2016). Com isso, o trabalhador fica em uma situação de estresse infundável, não conseguindo estabelecer medidas de combate ao estresse decorrente das adversidades dos momentos e da rotina laboral (DE MENDONÇA; BEZERRA, 2016). Isso faz com que a síndrome de burnout possa ser entendida como o estágio final de uma cadeia de reações ao estresse ocupacional crônico (VAN DROOGENBROECK; SPRUYT; VANROELEN, 2014).

A reação prolongada a estressores emocionais crônicos no ambiente de trabalho (MASLACH; GOLDBERG, 1998; BENEVIDES-PEREIRA, 2010c) e a estressores interpessoais crônicos desse mesmo ambiente de trabalho (MASLACH; GOLDBERG, 1998) podem resultar na síndrome de burnout. O que expõe que o burnout está ligado as relações sociais as quais os trabalhadores estão sujeitos (MASLACH; GOLDBERG, 1998).

Para ilustrar a diferença entre a síndrome de burnout e estresse é apresentado o Quadro 1, da NTP (Notas Técnicas de Prevenção) 705/2005 do Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais da Espanha/Instituto de Segurança e Higiene no Ocupacional⁵.

Quadro 1 – Diferenças entre estresse e síndrome de burnout⁶

Estresse	Burnout
Sobre o envolvimento em problemas	Falta de envolvimento
Hiperatividade emocional	Retração emocional
O dano fisiológico é o substrato primário	O dano emocional é o substrato primário
Exaustão ou falta de energia física	Exaustão afeta motivação e energia psíquica
A depressão pode ser entendida como uma reação à preservação das energias físicas	Depressão em burnout é como uma perda de ideais de referência-tristeza
Pode ter efeitos positivos em exposições moderadas (eustresse)	Tem apenas efeitos negativos

Fonte: NTP 705/2005

Concentrando-se na síndrome de burnout, Maslach e Jackson (1981) entendem que envolve três aspectos importantes, a saber:

- a) aumento dos sentimentos de exaustão emocional: à medida que seus recursos emocionais se esgotam, os trabalhadores sentem que não podem mais se doar em um nível psicológico;
- b) desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos e despersonalização daqueles que recebem o atendimento: essas reações podem estar ligadas

⁵ Tradução livre

⁶ Tradução livre

à experiência de esgotamento emocional, ou seja, esses dois aspectos do burnout parecem estar um tanto relacionados; e

- c) tendência de se avaliar negativamente, particularmente no que diz respeito ao trabalho com os clientes: os trabalhadores sentem-se insatisfeitos consigo mesmos e insatisfeitos com suas realizações no trabalho.

Essa definição proposta por Maslach e Jackson em 1981 é a definição mais utilizada no contexto da psicologia, como explica Benevides-Pereira (2013). A síndrome de burnout é, mesmo que inadequada, a maneira de enfrentar a cronificação do estresse ocupacional, que ocorre quando outras estratégias de enfrentamento foram insuficientes ou já falharam (MASLACH; SHAUFELI; LEITER, 2001; GIL-MONTE, 2003; GIL-MONTE, 2008; BENEVIDES-PEREIRA, 2013).

Carlotto (2010) ressalta que a síndrome de burnout não se manifesta somente devido a insatisfação no trabalho, mas sim que apresenta o quadro de sentimento de exaustão emocional e a atitude de despersonalização, que são característicos da síndrome, como mencionado. Para a autora, é importante entender claramente essa delimitação da síndrome de burnout para não confundi-la com outros constructos psicológicos (como o estresse laboral e a insatisfação no trabalho).

A experiência promovida pela síndrome de burnout é subjetiva interna e gera sentimentos e atitudes negativas no relacionamento do indivíduo com o seu trabalho, como já mencionado (SILVA, 2000; CODO; VASQUES-MENEZES, 2006; BENEVIDES-PEREIRA, 2010a). As consequências são nocivas não apenas para o indivíduo, mas também para a organização (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996; GIL-MONTE; PEIRÓ, 1999; SILVA, 2000; CODO; VASQUES-MENEZES, 2006; MASLACH, 2010; BENEVIDES-PEREIRA, 2010a), pois pode comprometer o desempenho profissional trazendo consequências como: diminuição da produção, comprometendo a qualidade do trabalho desempenhado; aumento do absenteísmo, do incremento de acidentes ocupacionais; denegrindo a imagem da organização; e trazendo prejuízos financeiros, como afirma Benevides-Pereira, 2010a).

Dado esse risco, a síndrome de burnout foi reconhecida e considerada como um “risco ocupacional para profissões que envolvem cuidados com saúde, educação e serviços humanos” (MASLACH; GOLDBERG, 1998). Pois, como explicam Maslach e Jackson (1981), a síndrome de burnout surgiu como uma síndrome de esgotamento emocional e despersonalização que ocorria com frequência entre indivíduos ligados

ao "trabalho de pessoas". Recentemente o número de estudos sobre a síndrome de burnout aumentou muito e o conceito estendeu-se a todo tipo de profissionais e grupos ocupacionais, englobando quase todas as profissões (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; BRESÓ; SALANOVA; SCHAUFELI, 2007).

Esses aspectos da síndrome de burnout, exaustão emocional, despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho, constituem um modelo trifásico (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). Segundo Leiter (1993) esse modelo inicia-se quando o indivíduo está com as energias psíquicas esgotadas e exausto para continuar trabalhando passa a despersonalizar suas relações com os outros, perdendo a realização pessoal no trabalho. Desses três aspectos da síndrome de burnout, Leiter (1993), de Castro (2013) e de Souza e Matos (2015) consideram que a exaustão emocional é aquela que se evidencia como fundamental no desenvolvimento da síndrome, sendo responsável por desencadear as outras duas dimensões da síndrome.

2.1.3.1 Exaustão Emocional

A exaustão é a qualidade central da síndrome de burnout (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001; MASLACH, 2010), representa o componente básico individual do estresse nessa síndrome (MASLACH, 2010). Dos três aspectos da síndrome de burnout, a exaustão configura-se, de acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), como a manifestação mais óbvia, sendo amplamente relatada e a mais completamente analisada.

Esse primeiro aspecto da síndrome de burnout, a exaustão emocional (EE), se refere, como explicam Benevides-Pereira (2010c; 2013) e Maslach (2010), à sensação de esgotamento físico e emocional, ao sentimento de não dispor mais de energia para absolutamente nada, de haver chegado ao limite das possibilidades. Maslach (2010, p. 41) afirma que a EE faz com que o trabalhador sinta falta de energia para enfrentar mais um dia ou outro problema, e apresenta uma queixa comum de trabalhadores exaustos "estou assoberbado, sobrecarregado e tenho trabalhado demais – simplesmente é coisa demais". Isso mostra que as principais fontes da EE estão relacionadas às excessivas demandas, à sobrecarga de trabalho, bem como o conflito pessoal no trabalho (MASLACH, 2010).

Embora a EE seja um critério relevante da síndrome burnout, não significa que seja suficiente para definir a síndrome (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001;

SCHAUFELI; LEITER; MASLACH, 2008). A EE reflete a dimensão de estresse da síndrome de burnout, no entanto não capta os aspectos críticos da relação que as pessoas têm com o trabalho (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Conforme salientam os autores Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o esgotamento estimula as ações do indivíduo, fazendo com que haja um distanciamento emocional e cognitivo das atividades laborais, como forma de lidar com a sobrecarga de trabalho. Nas atividades profissionais de interação humana, esse distanciamento faz com que o trabalhador possa não responder adequadamente às necessidades dos destinatários do serviço (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001).

2.1.3.2 Despersonalização

A despersonalização (DE), é importante frisar, não significa que o indivíduo deixou de ter sua personalidade (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c). Essa dimensão representa o componente interpessoal da síndrome de burnout (MASLACH, 2010). O processo da despersonalização se desenvolve como uma ação autoprotetora, configurando-se como um amortecedor emocional (MASLACH, 2010).

Conforme explicam Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), as pessoas usam o distanciamento cognitivo desenvolvendo uma indiferença ou atitude de despersonalizar os demais quando estão exaustas e desanimadas, reação que é imediata à exaustão. Desse modo, verifica-se que há uma forte relação entre exaustão e despersonalização na síndrome de burnout, situação verificada consistentemente em pesquisas sobre a síndrome, em uma ampla gama de contextos organizacionais e ocupacionais (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Essa segunda dimensão da síndrome de burnout (DE), como expõe Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) e Benevides-Pereira (2013), é uma tentativa de colocar distância entre si e os destinatários do serviço. Isso porque, as demandas são mais gerenciáveis quando são consideradas objetos impessoais de uma tarefa (MASLACH, SCHAUFELI; LEITER, 2001). O distanciamento desenvolvido pelo indivíduo resulta em um contato frio e impessoal com os usuários que recebem os serviços (como alunos, pacientes e clientes), bem como passa a apresentar atitudes de despersonalizar as pessoas demonstrando indiferença aos demais (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

Essa tendência da despersonalização de despertar sentimentos e comportamentos negativos e insensibilidade (MASLACH, 2010; DE SOUSA et al., 2016), garante um endurecimento nas relações interpessoais do trabalho (DE SOUSA et al., 2016). Uma das consequências disso é a falta de envolvimento pessoal no trabalho, que resulta em queda de rendimento (MASLACH, 2010). Maslach (2010) explica esse processo, expondo que um indivíduo sobrecarregado tende a se retrair, cortar ou reduzir as atividades que está fazendo. Esse comportamento, por sua vez, apresenta como risco a perda de idealismo e a desumanização dos outros (MASLACH, 2010). Desse modo, com o tempo o indivíduo deixa de criar amortecedores e diminuir a quantidade de trabalho, e passa a desenvolver uma reação negativa às pessoas e ao trabalho (MASLACH, 2010). Exemplificando essa situação a autora, Maslach (2010, p. 42), aponta que trabalhadores nessa dimensão da síndrome de burnout tendem a resumir o emprego a "como é que eu consigo me safar, mesmo assim receber meu contracheque e cair fora daqui?".

Maslach (2010) afirma que a medida que o ceticismo se desenvolve, o indivíduo perde também a vontade de tentar fazer o melhor, e passa a fazer o mínimo necessário para cumprir as atividades. Esse comportamento gera redução do desempenho, do tempo e da energia dedicados ao trabalho (MASLACH, 2010).

2.1.3.3 Realização Pessoal

A dimensão da realização pessoal (RP) representa o componente de autoavaliação da síndrome de burnout (MASLACH, 2010). A relação de RP para as outras duas dimensões da síndrome de burnout (EE e DE) é um pouco mais complexa (MASLACH; SCHAUFEL; LEITER, 2001). Conforme explicam Benevides-Pereira (2010c; 2013) e Maslach (2010), a RP refere-se às sensações de incompetência e de falta de realização e produtividade do trabalho. Benevides-Pereira (2010c) acrescenta ainda o sentimento de baixa autoestima, fracasso profissional, desmotivação, relevando baixa eficiência no trabalho. Além disso, afeta o atendimento e a interação com os usuários e com a própria organização (DE SOUSA et al., 2016).

As situações de trabalho com demandas crônicas e avassaladoras que contribuem para o esgotamento e para a despersonalização, provavelmente contribuem também para a erosão do senso de eficácia (MASLACH; SCHAUFEL; LEITER, 2001). Além disso, as dimensões de EE e DE da síndrome de burnout

interferem na eficácia, uma vez que é difícil obter sensação de realização quando se está exausto ou quando se ajuda pessoas a quem se é indiferente (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001). Para Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), a baixa RP está mais claramente relacionada a falta de recursos relevantes, enquanto a EE e a DE emergem da presença de sobrecarga de trabalho e conflito social (MAMASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Maslach (2010, p. 42) afirma que pessoas que vivenciam essa dimensão da síndrome de burnout tendem a se questionar “o que estou fazendo? Por que estou aqui? Talvez este não seja o emprego certo para mim”. Para a autora, a baixa RP gera uma sensação de que cometeram um erro ao escolher a carreira profissional, questionando e concluindo que não gostam do tipo de pessoa que se tornaram. O que resulta em uma consideração negativa sobre si mesmo e dos outros ao redor (MASLACH, 2010), e por vezes, o indivíduo pode apresentar ímpetos de abandonar o emprego (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c).

2.1.4 Causas da Síndrome de Burnout

Alguns estudos, tanto empíricos como teóricos, como coloca Benevides-Pereira (2010c), têm sido realizados com objetivo de identificar as variáveis responsáveis pelo desencadeamento da síndrome de burnout. Nesse sentido, Gil-Monte (2003) e Benevides-Pereira (2013) afirmam que as causas da síndrome de burnout é multifatorial, portanto, compostas por uma combinação de variáveis. Posto isso, é importante frisar, como coloca Benevides-Pereira (2001, apud BENEVIDES-PEREIRA, 2013) que as causas da síndrome de burnout não são universais, dependem das características da pessoa e das circunstâncias.

Gil-Monte e Peiró (1997 apud GIL-MONTE, 2003) e a NTP 704/2005 (ESPANHA, 2005) afirmam que para identificar essas variáveis deve-se considerar o entorno social, organizacional, interpessoal e individual. No que se refere as características pessoais, os autores afirmam que não são variáveis desencadeadoras em si, mas são facilitadoras ou inibidoras da ação dos agentes estressores. Corroborando isso, Maslach (2010) expõe que há mais indícios da importância das variáveis situacionais como fatores de risco para o desenvolvimento da síndrome de burnout, do que indícios de fatores individuais. Com isso, a autora conclui que a

síndrome de burnout deve-se, em grande parte, à natureza do trabalho e não às características individuais.

Segundo a NTP 704/2005 nos estudos sobre a síndrome de burnout várias causas foram evidenciadas. A referida norma explica que os gatilhos da síndrome constituem-se das demandas prejudiciais, sejam qualitativas ou quantitativas, que impactam o trabalhador, independentemente das características individuais que ele apresente. No entanto, a NTP 704/2005 lembra que as características pessoais do indivíduo são fatores a serem considerados ao adaptar o trabalho à pessoa. Pois, como afirma Maslach (2010), quanto maior incompatibilidade, entre o indivíduo e o trabalho, maior a probabilidade da síndrome de burnout, em contrapartida, quanto maior a compatibilidade maior a probabilidade de engajamento com o trabalho.

Não há unanimidade sobre os fatores relevantes como causas do desenvolvimento da síndrome de burnout. Maslach e Leiter (1997 apud MASLACH, 2010) apontam seis fatores do ambiente organizacional, pois se concentram na compatibilidade entre o indivíduo e o trabalho. A NTP 704/2005 indica três grupos de fatores, e Benevides-Pereira (2010c) aponta quatro grupos de fatores. O Quadro 2, apresentado a seguir, resume esses grupos indicados pelos autores.

Quadro 2 – Resumo das causas da síndrome de burnout

Maslach e Leiter (1997)	NTP 704/2005	Benevides-Pereira (2010c)
<p>Organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - sobrecarga de trabalho - falta de controle - recompensas insuficientes - ruptura na comunidade - falta de justiça - conflitos de valor 	<p>Organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - estrutura muito hierárquica e rígida - falta de apoio da organização - burocracia - falta de participação - falta de coordenação entre as unidades/filiais - falta recompensa - falta de desenvolvimento profissional - relações conflitantes - desigualdades 	<p>Organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - ambiente físico - mudanças organizacionais - normas institucionais - clima - burocracia - comunicação - autonomia - recompensas - segurança
	<p>Trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - sobrecarga de trabalho - demandas emocionais na interação com o cliente - descompensação entre responsabilidade e autonomia - falta de tempo para atenção ao usuário - disfunções de função: conflito – ambiguidade - sobrecarga - carga emocional excessiva - falta de controle dos resultados - atividade inacabadas - pouca autonomia de decisão - estressores econômicos - insatisfação no trabalho 	<p>Trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - tipo de ocupação - tempo de profissão tempo na instituição - trabalho por turnos ou noturno - sobrecarga - relacionamento entre os colegas de trabalho - relação profissional-cliente - tipo de cliente - conflito de papel - ambiguidade de papel - suporte organizacional – satisfação - controle responsabilidade - pressão - possibilidade de progresso - percepção de inequidade - conflito com os valores pessoais - falta de feedback
	<p>Relações interpessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> - lidar com usuários difíceis ou problemáticos - relações conflitantes com clientes - dinâmica negativa do trabalho - relações tensas e competitivas, com conflitos entre colegas e com usuários - falta de colaboração entre colegas em atividades complementares - processo de contágio social da síndrome de burnout - ausência de reciprocidade nas trocas sociais 	<p>Pessoal</p> <ul style="list-style-type: none"> - idade - sexo - nível educacional - filhos - personalidade - sentido de coerência - motivação - idealismo
		<p>Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - suporte social - suporte familiar - cultura - prestígio

Fonte: adaptado de Maslach e Leiter (1997 apud MASLACH 2010), NTP 704/2005 (ESPANHA, 2005) e Benevides-Pereira (2010c)

A partir do quadro exposto, verifica-se que a maioria dos fatores indicados como de risco ou facilitadores, são corroborados pelos autores, alterando apenas a classificação proposta. Sobre esses fatores, vale destacar que a maneira como se combinam pode, segundo Benevides-Pereira (2013), postergar ou facilitar o processo da síndrome de burnout.

2.1.5 Processo de Desenvolvimento da Síndrome de Burnout

Tratando-se do modelo de desenvolvimento da síndrome de burnout, não há, segundo Benevides-Pereira (2013), um consenso. A autora explica que diversos modelos foram desenhados em diferentes contextos e obtiveram resultados diversos. A seguir são apresentados alguns modelos que explicam o desenvolvimento da síndrome de burnout.

Leiter (1993) e Benevides-Pereira (2013) apresentam o modelo proposto por Golembiewski e Munzerider. Segundo os autores, esse modelo apresenta fases de progressão da síndrome de burnout, considerando a divisão de pontuação nas três dimensões do MBI. Esse modelo é composto por 8 fases, apresentando graus baixos ou altos das dimensões do MBI, que não necessariamente se sucedem um a um, podendo haver salto entre eles (LEITER, 1993; BENEVIDES-PEREIRA, 2013). A estrutura do modelo é apresentada a seguir.

Quadro 3 – Modelo de fases de Golembiewski e Munzerider (1988)

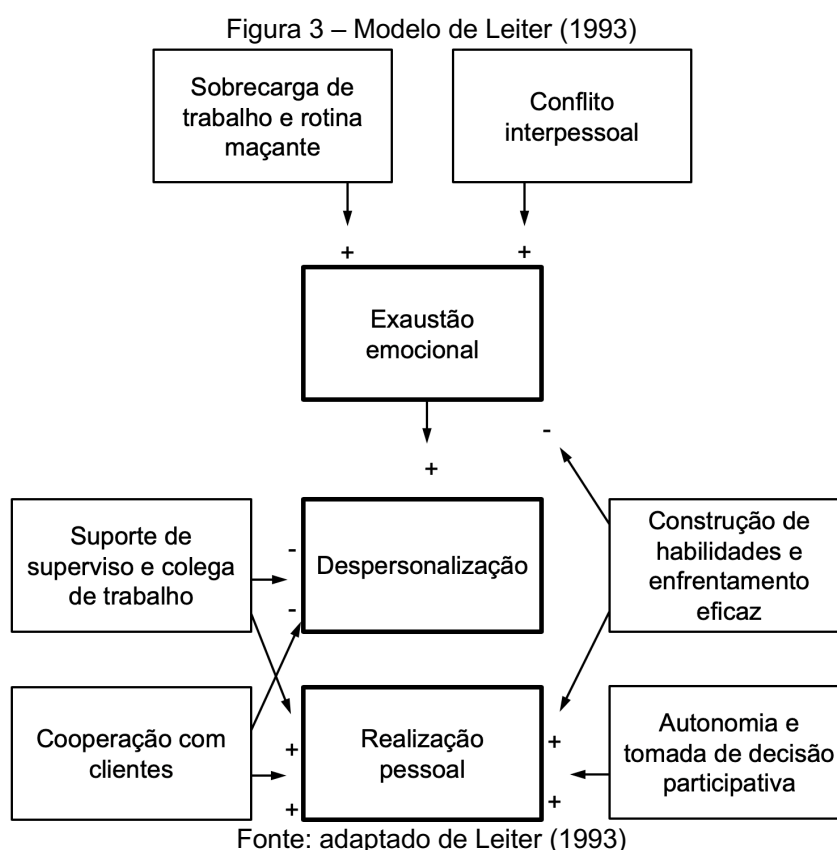
MBI	Fases							
	1	2	3	4	5	6	7	8
DE	Baixo	Alto	Baixo	Alto	Baixo	Alto	Baixo	Alto
bRP	Baixo	Baixo	Alto	Alto	Baixo	Baixo	Alto	Alto
EE	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Alto	Alto	Alto	Alto

Nota: bRP = baixa realização pessoal (ou realização pessoal reversa)

Fonte: adaptado de Golembiewski e Munzerides (1988 apud LEITER, 1993)

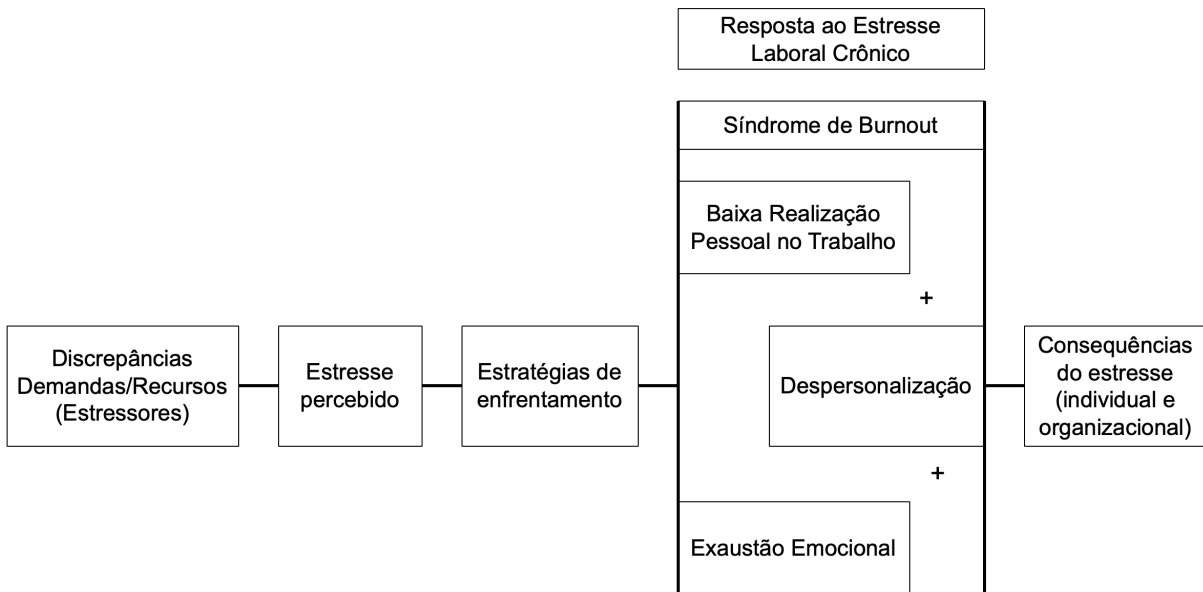
Contudo, os autores indicam que esse modelo apresenta limitações. Benevides-Pereira (2013) explica que deve ser observado que a primeira dimensão é a despersonalização, o que contraria o que é constatado por outros autores. No entanto, Benevides-Pereira (2013) expõe que um único ponto pode representar grande diferença nesse modelo, visto que pode alterar um resultado de baixo para alto, e com isso alterar a fase da síndrome de burnout indicada pelo modelo.

Outro modelo é o apresentado por Leiter, que coloca a EE como o primeiro elemento a se manifestar, e descreve que as demandas do ambiente agravem o esgotamento, o que, por sua vez, contribui para o aumento da DE, enquanto a presença de recursos de enfrentamento influencia a RP (LEITER, 1993). Desse modo, o modelo propõe que a baixa RP no trabalho se desenvolve em paralelo com o componente EE, visto que eles surgem como reações a diferentes aspectos do ambiente de trabalho que apresentam dificuldades para os indivíduos (LEITER, 1993).



Um modelo denominado interativo é o proposto por Gil-Monte e Peiró, que considera as estratégias de enfrentamento como elemento mediador entre o estresse percebido e as ocorrências da síndrome de burnout (BENEVIDES-PEREIRA, 2013). Esse modelo é apresentado na Figura 4, a seguir.

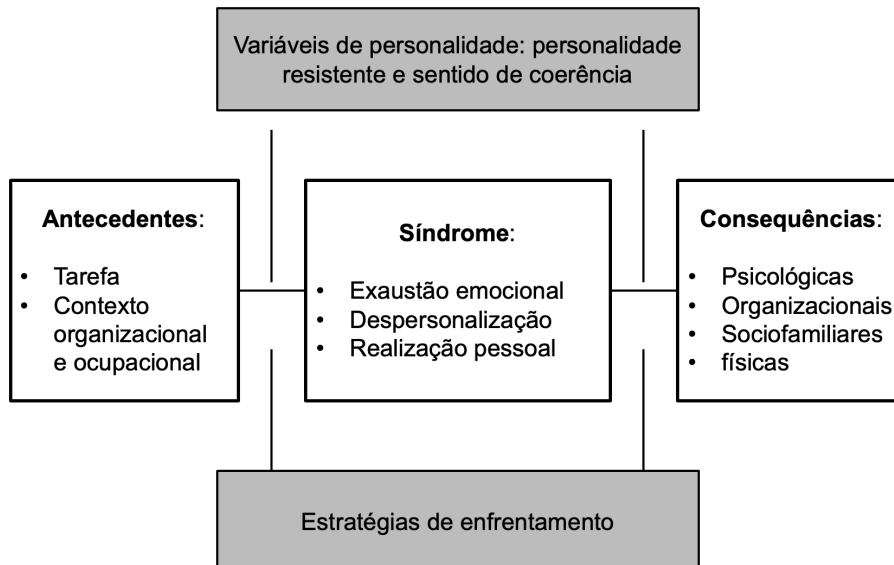
Figura 4 – Modelo interativo de Gil-Monte e Peiró (1997)



Fonte: adaptado de Gil-Monte e Pieró (1997 apud BENEVIDES-PEREIRA, 2013 e NTP 705/2005)

Outro modelo denominado interativo é o desenvolvido por Moreno-Jiménez, Garrosa e González, que considera eventos antecedentes que podem desencadear o processo da síndrome de burnout, bem como as consequências que a síndrome pode causar (BENEVIDES-PEREIRA, 2013). Esse modelo é apresentado a seguir.

Figura 5 – Modelo interativo de Moreno-Jiménez, Garrosa e González

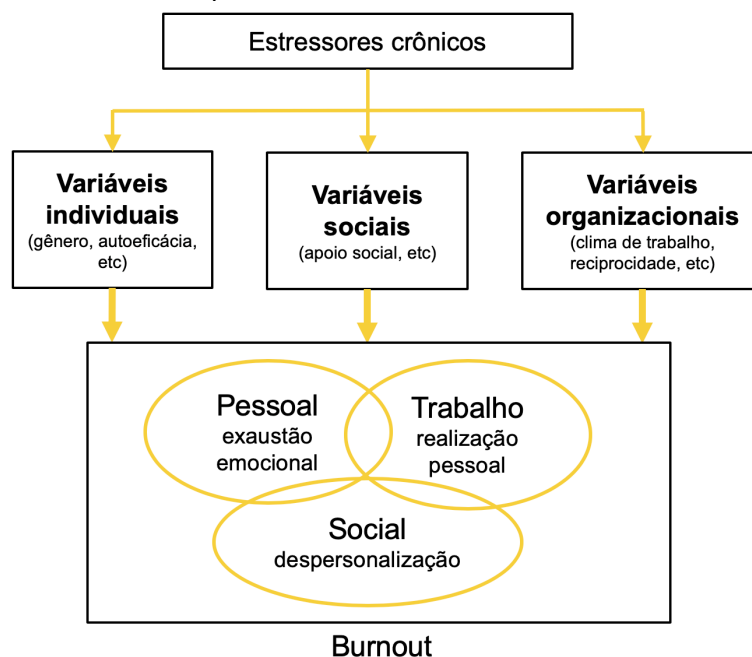


Fonte: adaptado de Moreno-Jiménez, Garrosa e González (2000 apud BENEVIDES-PEREIRA, 2013)

Outro modelo de desenvolvimento da síndrome de burnout é apresentado na NTP 732/2006 (ESPANHA, 2006). Esse modelo, considera que a síndrome é, basicamente, resultado da interação com o ambiente de trabalho e as relações

interpessoais, de modo que o desenvolvimento da síndrome depende de três variáveis, a saber: individuais, sociais e organizacionais (NTP 732/2006 - ESPANHA, 2006). Esse modelo, apresentado a seguir, considera que as variáveis organizacionais são responsáveis por desencadear a síndrome de burnout, enquanto as variáveis pessoais (individuais) e sociais podem afetar o desenvolvimento da síndrome (NTP 732/2006 - ESPANHA, 2006).

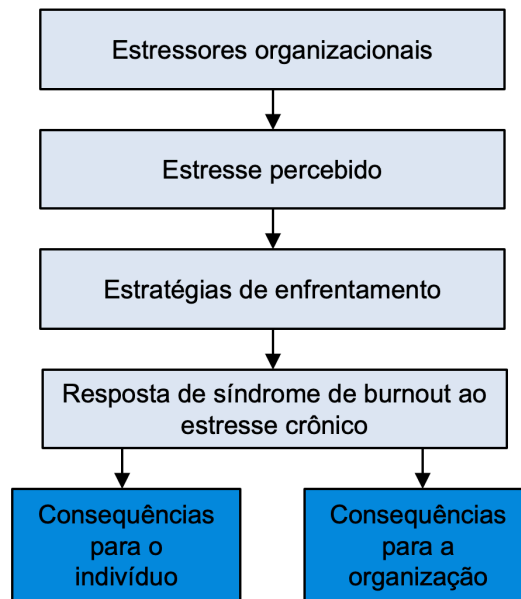
Figura 6 – Modelo do processo da síndrome de burnout da NTP 732/2006



Fonte: adaptado da NTP 732/2006 (ESPANHA, 2006)

A partir do exposto, é possível confirmar a existência de diferentes modelos, desenhados em diferentes momentos e contextos, como afirmado por Benevides-Pereira (2013). No entanto, é importante salientar que esses modelos convergem para pressupostos em comum: o estresse crônico no trabalho pode ser um gatilho para a síndrome, devido a falha ou inexistência de fatores de enfrentamento, e a síndrome de burnout pode trazer uma série de consequências, tanto para o indivíduo quanto para a organização. Ilustrando isso, é apresentado o modelo da NTP 704/2005 (ESPANHA, 2005). Esse modelo é simples e mostra o desenvolvimento da síndrome de burnout.

Figura 7 – Modelo de desenvolvimento da síndrome de burnout da NTP 704



Fonte: adaptado da NTP 704/2005 (ESPANHA, 2005)

Esse modelo considera que estressores do ambiente de trabalho podem iniciar o desenvolvimento da síndrome de burnout. Uma vez que a percepção de que a relação entre esforço e recompensa não é equilibrada ou que há desequilíbrio entre demandas e recursos, pode gerar frustração e desapontamento ou perda de sentido no trabalho, de modo que o indivíduo se irrita facilmente e pode causar conflitos no grupo de trabalho (NTP 704/2005). Segundo a referida norma de prevenção, a saúde do indivíduo pode começar a falhar e aparecer problemas emocionais, fisiológicos e comportamentais. Essas mudanças configuram-se como fatores defensivos, e o indivíduo pode desenvolver atitudes de despersonalização dos demais (colegas de trabalho ou clientes). Não conseguindo lidar com esse processo o indivíduo pode perder o sentimento de pertencimento e realização pessoal no trabalho, podendo forçar o indivíduo a abandonar o emprego, ou trazendo outras consequências pessoais e para a organização (NTP 704/2005).

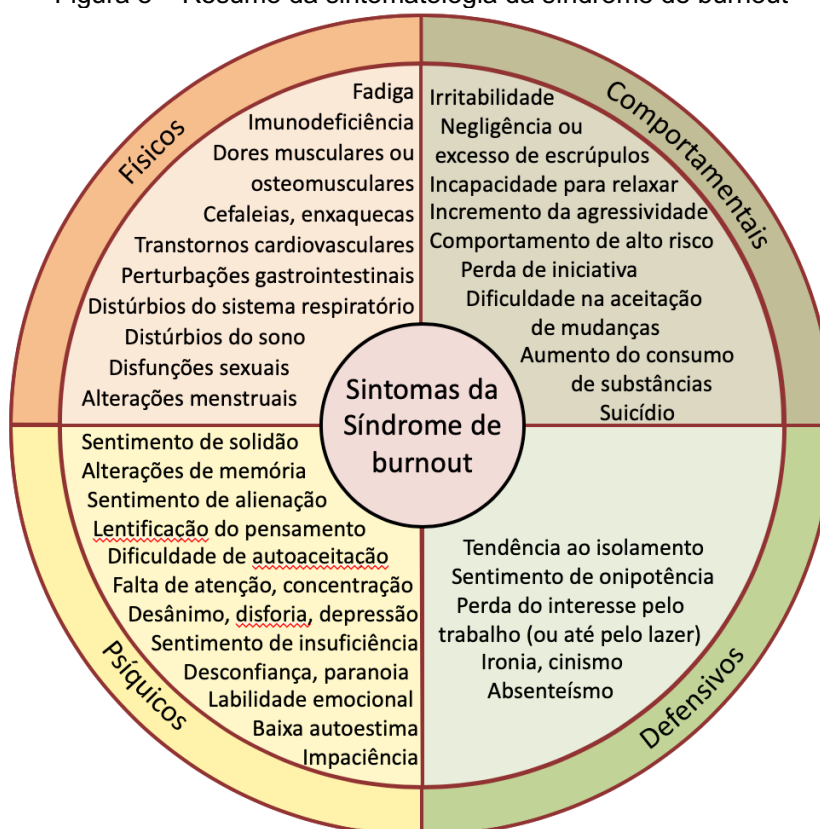
2.1.6 Consequências da Síndrome de Burnout

As manifestações geradas em consequência da síndrome de burnout não são universais, dependem das características individuais e das circunstâncias (BENEVIDES-PEREIRA, 2010c). Dessa forma, nem todos os indivíduos acometidos pela síndrome apresentam todos os sintomas, que, por sua vez, podem se expressar de formas e em momentos diferentes.

Na síndrome de burnout, conforme explica Maslach (2010), a ênfase está mais no processo de erosão psicológica e nas consequências psicológicas e sociais do que apenas nas consequências físicas. Contudo, vale atentar para as manifestações físicas geradas pela síndrome de burnout, que compõem um panorama muito amplo (MORENO-JIMÉNEZ; GONZÁLEZ; GARROSA, 2001), pois podem configurar-se em problemas de saúde.

Os sintomas físicos estão relacionados a dimensão pessoal da síndrome de burnout, que por sua vez estão ligados à exaustão (MASLACH, 2010). Esses sintomas são similares aos constatados na fase de estresse, que já foram explanados. Dentre as várias manifestações, de diferentes tipos, atribuídas à síndrome de burnout, que Moreno-Jiménez, González e Garrosa (2001) afirmam que podem exceder uma centena, Benevides-Pereira (2010c) aponta alguns sintomas e os divide em quatro categorias, a saber: físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos. Os sintomas dessas categorias são apresentados na figura a seguir.

Figura 8 – Resumo da sintomatologia da síndrome de burnout



Fonte: a partir de Benevides-Pereira (2010c)

Com base no exposto, e assim como afirmam Moreno-Jiménez, González e Garrosa (2001), a síndrome de burnout afeta a qualidade de vida dos trabalhadores.

No entanto, como já mencionado, não necessariamente o indivíduo apresenta todos os sintomas. Benevides-Pereira (2010c) explica que o grau, o tipo e o número de manifestações apresentadas dependerá da configuração de fatores individuais (como predisposição genética e experiências socioeducacionais), fatores ambientais (locais de trabalho ou cidades com maior incidência de poluição) e a etapa em que o indivíduo se encontra no processo de desenvolvimento da síndrome.

Todavia, as consequências oriundas da síndrome de burnout podem afetar não apenas o indivíduo, como também a organização, como já mencionado (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996; GIL-MONTE; PEIRÓ, 1999; SILVA, 2000; CODO; VASQUES-MENEZES, 2006; MASLACH, 2010; BENEVIDES-PEREIRA, 2010a). Desse modo, a síndrome de burnout deveria, como coloca Maslach (2010), ser considerada um grande preocupação para as organizações, pois pode gerar muitos custos.

Maslach (2010) aponta que as pesquisas têm constatado que a síndrome pode gerar queda de desempenho e problemas de relacionamentos, inclusive familiares, além de problemas de saúde. Segundo a autora, a queda de qualidade do trabalho se dá devido ao desempenho mínimo que o trabalhador passa a desempenhar, apresentando padrões mínimos, qualidade mínima de produção e tornando-se menos meticuloso, o que faz com que cometa mais erros, e ainda apresenta menos criatividade para a resolução de problemas.

Quando a síndrome de burnout atinge o estágio de ceticismo elevado, conforme explica Maslach (2010), pode causar várias formas de reações negativas em relação ao trabalho, incluindo insatisfação, baixo comprometimento, absenteísmo, intenção de sair do emprego e rotatividade. Segundo Maslach (2010), os funcionários que sofrem da síndrome de burnout fazem o mínimo necessário, faltam regularmente ao trabalho, vão embora mais cedo do trabalho e pedem demissão, em índices superiores aos funcionários engajados.

Ademais, os indivíduos acometidos pela síndrome de burnout podem ter impacto negativo sobre os colegas, configurando-se como um processo “contagioso” (MASLACH, 2010; WESTMAN, 2010). Maslach (2010) coloca que isso pode ser pelo fato de causarem maior conflito pessoal ou por atrapalharem as tarefas do trabalho. Já Westman (2010) explica que as consequências para a equipe de trabalho reside no fato de que colegas ficam expostos ao burnout dos membros da equipe, ocasionando uma reação contagiosa emocional recíproca de burnout. A partir do

exposto, Maslach (2010) defende que a síndrome de burnout deveria ser uma preocupação fundamental de qualquer organização.

Em termos legais, a síndrome de burnout pode ser entendida como doença do trabalho, conforme prevê o Regulamento da Previdência Social, estabelecido no Decreto Federal 3.048/1999 e atualizações. Portanto, pode gerar afastamento do trabalho, uma vez que o art. 104 do referido regulamento, consta que

o auxílio-acidente será concedido, como indenização, ao segurado empregado, exceto o doméstico, ao trabalhador avulso e ao segurado especial quando, após a consolidação das lesões decorrentes de acidente de qualquer natureza, resultar sequela definitiva, conforme as situações discriminadas no anexo III, que implique:

I - redução da capacidade para o trabalho que habitualmente exerciam;

II - redução da capacidade para o trabalho que habitualmente exerciam e exija maior esforço para o desempenho da mesma atividade que exerciam à época do acidente; ou

III - impossibilidade de desempenho da atividade que exerciam à época do acidente, porém permita o desempenho de outra, após processo de reabilitação profissional, nos casos indicados pela perícia médica do Instituto Nacional do Seguro Social.

No anexo II do Regulamento da Previdência Social (DECRETO FEDERAL 3048/1999) constam os agentes patogênicos causadores de doenças profissionais ou do trabalho. Nesse anexo consta, dentre outros, uma lista relacionada a “transtornos mentais e do comportamento - relacionadas com o trabalho (grupo V da CID-10)”, nesse grupo, o item XII refere-se a sensação de estar acabado (síndrome de burnout, síndrome do esgotamento profissional), que consta na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde ou simplesmente Classificação Internacional de Doenças (CID-10) com código Z73.0. Conforme consta no Regulamento da Previdência Social (DECRETO FEDERAL 3048/1999), a sensação de estar acabado, está relacionada a fatores como ritmo de trabalho penoso (Z56.3) e/ou outras dificuldade físicas e mentais relacionadas com o trabalho (Z56.1).

Em 1999 também foi promulgada a Portaria do Ministério da Saúde 1339, que institui “a Lista de Doenças relacionadas ao Trabalho, a ser adotada como referência dos agravos originados no processo de trabalho no Sistema Único de Saúde, para uso clínico e epidemiológico, constante no Anexo I desta Portaria”. Nessa lista, assim como no Regulamento da Previdência Social, consta a síndrome de burnout (sensação de estar acabado, síndrome de burnout, síndrome do esgotamento profissional).

2.1.7 Avaliação da Síndrome de Burnout

Há diferentes meios de avaliar a síndrome de burnout. No entanto, o instrumento mais amplamente utilizado nos estudos da síndrome é o *Maslach Burnout Inventory*⁷ - MBI (GIL-MONTE; PEIRÓ, 1999; CODO; VASQUES-MENEZES, 2006; SCHAUFELI; LEITER; MASLACH, 2008; BENEVIDES-PEREIRA, 2010c; CARLOTTO, 2010; DE SOUZA; MATOS, 2015).

Inicialmente o MBI era composto por 47 itens (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). Essa primeira estrutura foi aplicada em 605 pessoas de várias ocupações profissionais relacionadas a área de serviços e saúde (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996), incluindo: polícia, conselheiros, professores, enfermeiros, assistentes sociais, psiquiatras, psicólogos, advogados, médicos e administradores de agências (MASLACH; JACKSON, 1981).

Após avaliação do instrumento, houve a aplicação de um conjunto de critérios de seleção nos 47 itens, que foram, então, reduzidos para 25 (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). Essa estrutura do questionário com 25 itens foi aplicada em uma nova amostra, de 420 pessoas (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996) nas seguintes profissões: enfermeiras, professores, assistentes sociais, agentes de condicional, conselheiros, profissionais de saúde mental e administradores de agências (MASLACH; JACKSON, 1981).

Os resultados auferidos nesse segundo conjunto de dados foram semelhantes aos do primeiro, assim as duas amostras foram combinadas (englobando 1.025 pessoas) para as análises finais (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). Com base nas amostras combinadas, quatro fatores emergiram, a saber: exaustão emocional, despersonalização, realização pessoal e envolvimento (MASLACH; JACKSON, 1981), dos quais três foram considerados subescalas do MBI (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). Essa estrutura de três subescalas foi aplicada em amostra numerosa de várias ocupações relacionadas a serviços em diferentes países (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996).

⁷ Traduzido livremente como Inventário de Burnout de Maslach

As três subescalas consideradas para o MBI foram: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal no trabalho (MASLACH; JACKSON, 1981). Os itens da subescala Exaustão Emocional (EE) descrevem sentimentos de estar emocionalmente sobrecarregados e exauridos pelo trabalho; os itens da subescala de Despersonalização (DE) descrevem uma resposta insensível e impessoal em relação aos destinatários do atendimento ou serviço; já os itens da subescala de Realização Pessoal (RP) descrevem sentimentos de competência e realização bem-sucedida no trabalho (MASLACH; JACKSON, 1981).

Quanto a interação entre essas subescalas, Maslach e Jackson (1981) esclarecem que é importante observar que a subescala de Realização Pessoal é independente das outras duas (Exaustão Emocional e Despersonalização) e que seus itens componentes não são carregados negativamente nelas. Ou seja, a Realização Pessoal, como esclarecem as autoras, não pode ser considerada o oposto da Exaustão Emocional e/ou da Despersonalização.

Na primeira versão, o MBI apresentava como base uma avaliação de duas escalas, a saber: frequência e intensidade (MASLACH; JACKSON, 1981). A escala de frequência, rotulada a cada ponto, variava de 0 (nunca) a 6 (todos os dias), e a escala de intensidade variava de 1 (muito leve, quase imperceptível) a 7 (maior, muito forte), como explicam as autoras. Na escala de frequência, o item 0 (nunca) ficava deslocado, em uma caixa separada, de modo que a intensidade era desconsiderada no caso do respondente indicar “nunca” na escala de frequência (MASLACH; JACKSON, 1981). Essa avaliação por duas escalas é apresentada na figura a seguir.

Figura 9 – Formato da dupla escala de avaliação da primeira versão do MBI

		Algumas vezes por ano	Uma vez por mês	Algumas vezes por mês	Toda semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias
Nunca <input type="checkbox"/>	Com que frequência	1	2	3	4	5	6
	Quão forte	1	2	3	4	5	6
		Muito leve, quase imperceptível			Moderado		Muito forte, maior

Fonte: adaptado de Maslach e Jackson (1981)

Devido a redundância entre as duas escalas (frequência e intensidade), a escala de intensidade foi excluída das edições subsequentes, dessa maneira, a partir da segunda edição do MBI, a escala passou a ser única (MASLACH; JACKSON;

LEITER, 1996). Conforme explica Benevides-Pereira (2010c; 2013), houve três edições desse instrumento, a primeira publicada em 1981 nos Estados Unidos, a segunda em 1986, ambas publicadas por Maslach e Jackson, e a terceira em 1996, publicada junto com Leiter.

Inicialmente o MBI foi projetado para medir a síndrome de burnout em ocupações de serviços humanos, especificamente profissionais da saúde e professores (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). Desse modo, foram construídas duas versões semelhantes do MBI, diferindo apenas nos itens relativos aos que recebem os serviços: “pacientes” para os profissionais da saúde, e “alunos” para os professores, para garantir clareza e consistência na interpretação dos itens (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996).

Contudo, a partir da constatação de que profissionais de outras áreas, que não professores ou profissionais da saúde, também poderiam sofrer da síndrome de burnout, a terceira edição do MBI trouxe uma versão de avaliação geral (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). Assim, passaram a existir três versões do MBI, a saber: o MBI-HSS (*Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey*) para profissionais da área da saúde, o MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*) para docentes, e o MBI – GS (*Maslach Burnout Inventory – General Survey*) que pode ser empregado em todas as profissões indistintamente (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996).

As versões MBI-HSS e MBI-ES são semelhantes, diferindo apenas nos termos empregados nas afirmações (paciente e aluno) e ambas apresentam 22 itens de avaliação (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). Já o MBI-GS é composto por 16 itens de avaliação e a subescala despersonalização cedeu lugar designação cinismo (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). Essa alteração da subescala, explicam os autores, se deve ao fato de que a despersonalização é a qualidade do burnout mais associada ao trabalho de serviço humano, enquanto o cinismo reflete a indiferença ou uma atitude distante em relação ao trabalho.

O MBI, em todas as suas versões, é um instrumento utilizado para a avaliação da síndrome de burnout, que avalia os três componentes da síndrome: EE, DE e RP, como já explicado (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). Sendo que altos índices de exaustão emocional e despersonalização e baixos índices de realização profissional indicam alto nível de burnout (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996).

Quanto a aplicação desse instrumento de avaliação do burnout, Maslach, Jackson e Leiter (1996) salientam dois pontos: (1) que idealmente o MBI deve ser respondido de modo anônimo, devido à natureza sensível de alguns itens, para que os respondentes se sintam à vontade para expressar seus verdadeiros sentimentos; e (2) que os respondentes concluam o MBI em particular, sem saber como os outros indivíduos estão respondendo. O que evidencia a característica de que o MBI é um instrumento autoaplicável, característica ressaltada por Benevides-Pereira (2010c; 2013) e de Lima et al. (2009).

2.1.7.1 MBI-ES

Concentrando-se no instrumento de avaliação da síndrome de burnout em professores, o MBI-ES, Maslach, Jackson e Leiter (1996) explicam que esse questionário, como já mencionado, é composto por 22 itens, divididos em três subescalas (EE, DE e RP). Esses itens são escritos na forma de afirmativas sobre sentimentos ou atitudes pessoais, que devem ser respondidos em termos da frequência com que o indivíduo vivencia esses sentimentos (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996). A escala de frequência é do tipo Likert, e apresenta 7 pontos, que variam de nunca a todos os dias (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996).

As ilustrações a seguir apresentam a escala de Likert (Figura 10) e as questões de avaliação da síndrome de burnout (Quadro 4) do MBI-ES proposto por Maslach, Jackson e Leiter (1996).

Figura 10 – Escala de Likert para o MBI

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

Fonte: adaptado de Maslach, Jackson e Leiter (1996)

Quadro 4 – MBI-ES

Questões	Frequência						
	0	1	2	3	4	5	6
01. Sinto-me emocionalmente esgotado (a) com o meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
02. Sinto-me esgotado (a) no final de um dia de trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
03. Sinto-me cansado (a) quando me levanto pela manhã e preciso encarar outro dia de trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
04. Posso entender com facilidade o que meus alunos sentem.	0	1	2	3	4	5	6
05. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.	0	1	2	3	4	5	6
06. Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço.	0	1	2	3	4	5	6
07. Lido eficazmente com os problemas dos meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
08. Meu trabalho me deixa exausto (a).	0	1	2	3	4	5	6
09. Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente na vida dos outros.	0	1	2	3	4	5	6
10. Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que iniciei nesse trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
11. Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
12. Sinto-me com muita vitalidade.	0	1	2	3	4	5	6
13. Sinto-me frustrado (a) com meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
14. Sinto que estou trabalhando em demasia.	0	1	2	3	4	5	6
15. Realmente não me importo com o que acontece com alguns alunos.	0	1	2	3	4	5	6
16. Trabalhar diretamente com as pessoas causa-me estresse.	0	1	2	3	4	5	6
17. Posso facilmente criar um ambiente descontraído com meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
18. Sinto-me estimulado (a) depois de trabalhar de perto com meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
19. Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.	0	1	2	3	4	5	6
20. Sinto-me no limite de minhas possibilidades.	0	1	2	3	4	5	6
21. Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
22. Sinto que os alunos me culpam de algum modo pelos seus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

Fonte: adaptado de Codo, Vasques-Menezes (2006) e Gaitan (2009)

Os 22 itens do MBI-ES são distribuídos nas três subescalas da síndrome de burnout, sendo 9 itens referentes a avaliação da dimensão exaustão emocional, 5 itens para a avaliação da dimensão despersonalização, e os 8 itens restantes referentes a dimensão realização profissional (MASLACH; JACKSON; LEITER, 1996), como mostra o Quadro 5.

Quadro 5 – Dimensões da síndrome de burnout no MBI-ES

Subescala	Questões
Exaustão emocional	01. Sinto-me emocionalmente esgotado(a) com o meu trabalho.
	02. Sinto-me esgotado(a) no final de um dia de trabalho.
	03. Sinto-me cansado(a) quando me levanto pela manhã e preciso encarar outro dia de trabalho.
	06. Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço.
	08. Meu trabalho me deixa exausto (a).
	13. Sinto-me frustrado(a) com meu trabalho.
	14. Sinto que estou trabalhando em demasia.
	16. Trabalhar diretamente com as pessoas causa-me estresse.
Despersonalização	20. Sinto-me no limite de minhas possibilidades.
	05. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.
	10. Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que iniciei nesse trabalho.
	11. Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente.
	15. Realmente não me importo com o que acontece com alguns alunos.
Realização pessoal	22. Sinto que os alunos me culpam de algum modo pelos seus problemas.
	04. Posso entender com facilidade o que meus alunos sentem.
	07. Lido eficazmente com os problemas dos meus alunos.
	09. Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente na vida dos outros.
	12. Sinto-me com muita vitalidade.
	17. Posso facilmente criar um ambiente descontraído com meus alunos.
	18. Sinto-me estimulado(a) depois de trabalhar de perto com meus alunos.
	19. Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.
21. Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.	

Fonte: adaptado de Codo, Vasques-Menezes (2006) e Gaitan (2009)

Uma vez que as questões de avaliação da síndrome de burnout foram respondidas, deve-se somar a pontuação obtida em cada subescala. A interpretação da pontuação é apresentada no Quadro 6. Vale frisar que a escala de RP é inversa, pois quanto maior a pontuação obtida nessa subescala, menor é a satisfação no que se refere a realização no trabalho.

Quadro 6 – Interpretação das pontuações do MBI-ES

Dimensão	Classificação do burnout		
	Baixo	Moderado	Alto
EE	0 – 16	17 – 26	27 +
DE	0 – 6	7 – 12	13 +
RP	37 +	31 – 36	0 – 30

* Nota: a escala da dimensão RP é reversa, baixa pontuação significa elevada insatisfação quanto a realização pessoal

Fonte: adaptado de Gaitan (2009)

A partir dessa classificação, um indivíduo que se enquadra como “alto” em duas dimensões da síndrome de burnout, e como “baixo” em outra, pode ser categorizado como um indivíduo com alto sentimento da síndrome (GIL-MONTE, 2003).

Outra forma de analisar os resultados obtidos com o questionário de avaliação da síndrome de burnout é a recomendada por McLaurine (2008). Nessa análise, além da avaliação para cada subescala da síndrome, há uma mensuração geral. A análise proposta por McLaurine (2008) é apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 – Interpretação de McLaurine do nível da síndrome de burnout

Síndrome de Burnout	Classificação do burnout		
	Baixo	Moderado	Alto
Síndrome de Burnout	< 1,33	1,34 – 2,43	> 2,43
EE	< 2,0	2,10 – 3,19	> 3,20
DE	< 1,0	1,01 – 2,10	> 2,20
RP	> 4,0	4,01 – 4,99	< 5,0

Fonte: adaptado de McLaurine (2008)

Para determinar a classificação geral da síndrome de burnout pela interpretação proposta por McLaurine, é necessário inverter a subescala de RP. Esse tipo de análise permite que a avaliação da síndrome de burnout não fique atrelada a uma avaliação individual das três subescalas. Sendo possível estabelecer uma classificação única para a síndrome de burnout em nível baixo, moderado ou alto.

2.1.8 Síndrome Burnout em professores

Conforme afirma Reinhold (1996) algumas ocupações parecem ser mais estressantes do que outras. A autora coloca que professores queixam-se frequentemente do trabalho, afirmando ser um trabalho cansativo, frustrante, estressante e pouco recompensador. A literatura indica que professores estão sujeitos a muitos fatores estressantes, sendo que nem sempre possuem recursos próprios ou ambientais para lidar de forma adequada com o estresse gerado pela atividade laboral

(REINHOLD, 1996). O que pode, segundo a autora, gerar reações de estresse em graus variados, resultando em exaustão, depressão, raiva e outros sintomas psicossomáticos.

Segundo Dalagasperina e Monteiro (2016), dentre as queixas mais apresentadas pelos docentes, destaca-se a sobrecarga de trabalho, que no estudo das autoras foi apontada de forma unânime pelos pesquisados. Esse fator, sobrecarga de trabalho, mostra-se importante na saúde de docentes, pois interfere negativamente na vida pessoal (familiar e individual) desses profissionais (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016). Carlotto (2010) afirma que os professores sofrem as consequências de estarem expostos a um aumento de tensão no exercício profissional, dificuldade originária da fragmentação da atividade e o aumento de responsabilidades do professor, sem que, muitas vezes, hajam meios e condições necessárias para atender as demandas adequadamente.

Franco (2001) explica quem é o professor do ensino superior sob diferentes pontos de vista, que são:

- a) ponto de vista situacional: é aquele que trabalha em uma grande e complexa universidade, pública ou privada, com um sólido sistema de pós-graduação. Atuando tanto na universidade orientada para o mercado quanto na instituição comunitária ancorada no meio;
- b) ponto de vista institucional: é aquele que dispõe de horários para a pesquisa e para o ensino. No entanto, as horas para o ensino são tantas que não sobra espaço para as investigações, e, às vezes, nem para preparar as aulas;
- c) ponto de vista político: é aquele que vive as tensões da própria área de conhecimento, que não raramente é impregnada de corporativismo, como também vive as tensões das demais áreas na disputa por espaços e financiamentos;
- d) ponto de vista profissional: é aquele que está permanentemente em avaliação, desde o ingresso na carreira, nas avaliações sistemáticas e periódicas para ascensão profissional, na submissão de trabalhos em eventos, na apresentação de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa;
- e) ponto de vista do avanço do conhecimento: é aquele que se insere no processo produtivo que perfaz e dissemina o avanço.

Conforme coloca Benevides-Pereira (2001 apud MENDONÇA; BEZERRA, 2016) as IES, sejam públicas ou privadas, estão permeadas por fatores que podem desencadear ou potencializar a síndrome de burnout. A autora cita alguns exemplos, como, baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional. Fatores que estão relacionadas as diferentes facetas desse profissional, como mostra a descrição dos pontos de vista para explicar quem é o professor universitário, feita por Franco (2001).

Dalagasperina e Monteiro (2016) apontam fatores estressantes da atividade profissional do professor universitário, como o número insuficiente de horas para execução de atividades, que faz com que o professor dedique horas ao exercício profissional fora do espaço de trabalho, sendo essas atividades extraclasse sem compensação financeira e de interferência na vida pessoal. Esse excesso de atividades, para Dalagasperina e Monteiro (2016), é um fator de estresse característico da profissão docente. Para as autoras, as exigências desproporcionais e as dificuldades em cumprir os prazos estabelecidos, fazem com que a demanda de trabalho seja superior ao tempo hábil e às condições necessárias para realiza-las. Além desses fatores, Dalagasperina e Monteiro (2016), apontam os seguintes fatores estressantes identificados na pesquisa que as autoras realizaram:

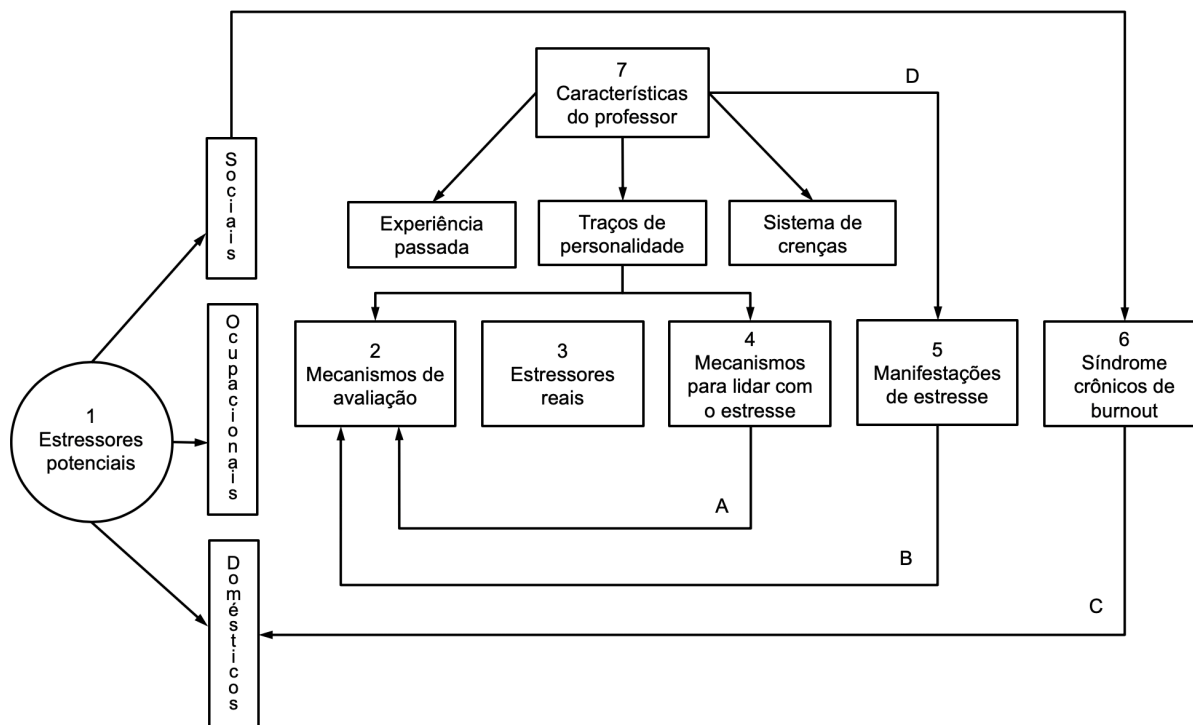
- a) exigência pela produtividade entre os grupos de professores universitários;
- b) mau comportamento dos acadêmicos, gerando a sensação de desrespeito;
- c) a falta de respeito, que representa o poder dos alunos sobre os docentes, parece estar sendo reforçada, tanto pelos pais quanto pelas próprias instituições;
- d) a consequente redução da qualidade de vida, pois o trabalho docente pode afetar a saúde em nível físico, psicológico e psicossocial, podendo apresentar sintomas psicossomáticos. Dentre os sintomas físicos, por exemplo, destacam-se: suor, dores de cabeça, cansaço excessivo, perda de peso, aumento ou redução do sono.

Esses fatores estressantes da vida profissional do professor do ensino superior podem trazer impactos não apenas na vida pessoal (seja familiar ou individual), como também pode impactar a vida laboral. Carlotto (2010), explica que as consequências da síndrome de burnout em professores se manifesta no campo profissional e traz repercussão para a instituição de ensino.

Quanto aos aspectos profissionais, Carlotto (2010) coloca que o professor pode apresentar planejamento de aula menos frequente e cuidadoso, menos entusiasmo e criatividade em sala de aula, sentir menor empatia pelos alunos, bem como menos otimismo quanto a avaliação do próprio futuro. A autora afirma ainda que os professores podem se sentir mais facilmente frustrados pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso dos alunos, desenvolvendo um grande distanciamento na relação que têm com eles. Dado esse contexto, a síndrome de burnout em professores deve receber atenção adequada, pois pode afetar diretamente o ambiente de aprendizado, o que pode ter efeito no alcance dos objetivos pedagógicos (DE ANDRADE; CARDOSO, 2012).

Conforme expõe Reinhold (1996) Moracco e McFadden apresentaram um modelo de estresse de professores, que foi adaptado por Kyriacou e Sutcliffe. Esse modelo, apresentado na figura a seguir, constitui-se em um instrumento útil para compreender a dinâmica do estresse ocupacional do professor e como enfrenta-lo (REINHOLD, 1996).

Figura 11 – Modelo de Estresse de professores



Fonte: Moracco e McFadden (1982 apud Reinhold, 1996)

No modelo, o círculo 1 representa os estressores potenciais do ambiente, que podem ser ocupacionais, domésticos e sociais (REINHOLD, 1996). Embora o modelo concentre-se nos estressores ocupacionais, os estressores domésticos (como

problemas com filhos e doenças) e os sociais (como mudança de valores e de modo de vida) interagem com eles e influenciam a maneira como os estressores ocupacionais potenciais são percebidos (REINHOLD, 1996).

Os estressores potenciais transformam-se em estressores reais (indicado no modelo pelo quadro 3) somente quando são avaliados pelo professor como uma ameaça ao bem-estar e a autoestima (REINHOLD, 1996). Essa avaliação (indicada pelo quadro 2) depende da interação entre as características individuais do professor (indicada pelo quadro 7) e a percepção das exigências presentes (REINHOLD, 1996). Vale ressaltar, como explica Reinhold (1996), que dadas as características pessoais, nem todos os estressores potenciais afetam o professor da mesma maneira.

Para lidar com os estressores ocupacionais reais, o professor usa mecanismos de enfrentamento (indicados no modelo pelo quadro 4), a fim de afastar a ameaça a autoestima e ao bem-estar (REINHOLD, 1996). Visto que os mecanismos de enfrentamento também são determinados pelas características do professor, o estresse é diretamente relacionado ao grau em que os mecanismos de enfrentamento com ineficientes (REINHOLD, 1996). Se os mecanismos de enfrentamento forem ineficientes, ocorrerá o estresse no professor (indicado no modelo pelo quadro 5), cujas manifestações podem ser psicológicas, fisiológicas ou ainda comportamentais (REINHOLD, 1996).

O estresse prolongado leva a sintomas crônicos e a síndrome de burnout (indicados no modelo pelo quadro 6). A longo prazo, as respostas ao estresse podem ser alterações fisiológicas e bioquímicas, que podem levar a sintomas psicossomáticos e doenças crônicas (REINHOLD, 1996). Segundo afirma a autora, Reinhold (1996), o professor é um profissional que está incluído entre os profissionais que apresentam alto índice da síndrome.

No modelo, verifica-se que há quatro possibilidades de feedback, indicadas pelas letras A, B, C e D (REINHOLD, 1996). O feedback indicado no modelo pela letra A representa a relação entre o estresse e um determinado mecanismo para lidar com o estresse, de forma que se o mecanismo de enfrentamento adotado for eficiente, o estressor real será reduzido a um estressor potencial, em contrapartida, se o mecanismo for ineficiente fará com que o estressor seja avaliado como sendo ainda mais ameaçador (REINHOLD, 1996). O feedback B representa o professor já estressado, ainda na tentativa de enfrentar os agentes estressores, nesse situação, em caso de falha dos mecanismos de enfrentamento, o professor tende a perceber as

circunstâncias do trabalho como sendo cada vez mais estressantes (REINHOLD, 1996). O feedback representado pela letra C sugere que os problemas de saúde apresentados pelos professores em decorrência do estresse excessivo transformam-se em estressores domésticos, fazendo com o professor nessa situação avalie a situação de trabalho como ainda mais estressante (REINHOLD, 1996). Já o feedback D, indica que a experiência passado do indivíduo pode afetar a maneira pela qual ele avalia a própria capacidade de enfrentar uma situação de estresse atual (REINHOLD, 1996).

Dessa maneira, conclui-se, conforme explica Reinhold (1996), que a suscetibilidade do professor a uma reação de estresse ou síndrome de burnout depende da frequência e da intensidade dos agentes estressores, da avaliação cognitiva e emocional que o indivíduo faz do evento estressor, da maneira como o indivíduo lida com o estresse, das condições físicas, sociais e psicológicas do momento e das características pessoais (REINHOLD, 1996).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisa pode ser definida como o procedimento racional e sistemático para obter respostas as indagações propostas (SILVA: MENEZES, 2005; GIL, 2010). Constitui-se em um processo não totalmente controlável ou previsível, e deve ser pautada pela metodologia adotada (SILVA; MENEZES, 2005).

Existem diversas razões que justificam a realização de um pesquisa, conforme afirma Gil (2010). O autor classifica essas razões em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual, que decorre da vontade, do desejo de se conhecer devido à própria satisfação de conhecer; e razões de ordem prática, que decorre da vontade, do desejo de conhecimento visando a executar determinada tarefa de modo mais eficiente ou eficaz. Segundo o que afirma o autor, a pesquisa justificada por problemas práticos (razões de ordem prática) pode conduzir à descoberta de princípios científicos e, da mesma forma, a pesquisa justificada pela ânsia de conhecimento (razões de ordem intelectual) pode fornecer conhecimentos passíveis de aplicação prática.

Para tanto, a elaboração de uma pesquisa necessita de um planejamento que englobe reflexões conceituais sólidas alicerçadas em conhecimentos já existentes e da adoção de um caminho bem claro e definido, mas que no decorrer da pesquisa pode exigir reinvenção a cada etapa (SILVA; MENEZES, 2005). As mesmas autoras destacam que o sucesso da pesquisa depende do procedimento seguido e da habilidade de escolha do caminho para alcançar os objetivos da pesquisa.

Logo, uma pesquisa se desenvolve por meio da aplicação de conhecimentos disponíveis e da utilização de métodos, técnicas ou quaisquer outros procedimentos científicos; desenvolve-se por meio de um processo composto por várias fases, que vão desde a formulação do problema até a apresentação dos resultados obtidos (GIL, 2010). Desse modo, o desenvolvimento deste trabalho pautou-se na estruturação de fases, que foram desde a formulação do problema até a apresentação da redação final da pesquisa, englobando a definição do método investigativo, da amostra e unidade de observação, e instrumentos de coleta e análise dos dados para confecção dos resultados que subsidiaram a conclusão.

Esses caminhos da pesquisa são apresentados na seção que segue.

3.1 MÉTODO DA PESQUISA

Todas as ciências utilizam métodos científicos, que se referem ao conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar um objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2017). Desse modo, esta seção concentra-se na apresentação do método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa sobre a síndrome de burnout em professores do ensino superior privado.

Segundo Gil (2010), existem diferentes modalidades de pesquisa, que são definidas mediante critérios. Para o autor, as pesquisas são classificadas em três grandes conjuntos: finalidade, objetivos, e procedimentos técnicos. Silva e Menezes (2005), acrescentam que as pesquisas podem ser classificadas quanto à abordagem do problema. A partir do exposto, é apresentada a classificação da presente pesquisa com base critérios apresentados por Gil (2010) e por Silva e Menezes (2005), classificando a pesquisa quanto à finalidade, aos objetivos, aos procedimentos técnicos, e à abordagem do problema.

Quanto à finalidade, as pesquisas podem ser classificadas como: básica ou aplicada (GIL, 2010). Uma vez que a presente pesquisa objetiva gerar conhecimento não só para preencher possíveis lacunas no conhecimento científico, mas também para aplicação prática, ela classifica-se como básica e aplicada. Pois, como expõe Gil (2010), a pesquisa básica concentra-se no desejo de conhecer sem previsão ou preocupação com as aplicações e consequências práticas, enquanto a pesquisa aplicada abrange os estudos elaborados com finalidade de resolver problemas identificados na sociedade.

Quanto aos objetivos, as pesquisas podem ser classificadas como exploratória, descritiva ou explicativa (GIL, 2010). Uma vez que a presente pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com o problema, realizando levantamento bibliográfico e aplicação de questionário para descrever as características e estabelecer relações entre variáveis, classifica-se como exploratória e descritiva. Estas classificações pautam-se no que define Gil (2010).

Para Gil (2010), a pesquisa exploratória objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema, e análise de exemplos que estimulem a

compreensão. Já a pesquisa descritiva visa, segundo o autor, descrever as características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis, apresentando como característica significativa a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Quanto aos procedimentos técnicos, as pesquisas são classificadas como bibliográfica, documental, experimental, ensaio clínico, estudo caso-controle, estudo de corte, levantamento de campo (*survey*), estudo de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa fenomenológica, teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*), pesquisa-ação, e pesquisa participante (GIL, 2010).

Visto que esta pesquisa possui uma etapa de pesquisa de materiais já publicados para elaboração da base teórica, bem como definição dos critérios de pesquisa, e uma etapa que se concentra na interrogação direta das pessoas para conhecer a situação da síndrome de burnout na amostra, a pesquisa é classificada como bibliográfica e levantamento. A primeira, pesquisa bibliográfica, é desenvolvida a partir de material já elaborado, concentrando-se na seção de apresentação ou de revisão dos fundamentos teóricos (GIL, 2010).

Já a pesquisa do tipo levantamento, é caracterizada pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, como explica Gil (2010). O autor expõe que nos casos em que o levantamento recolhe informações de todos os integrantes do universo de pesquisa tem-se um censo, que embora sejam muito úteis, são custosos. Comumente os levantamentos envolvem uma parcela do universo, ou seja, uma amostra significativa (GIL, 2010).

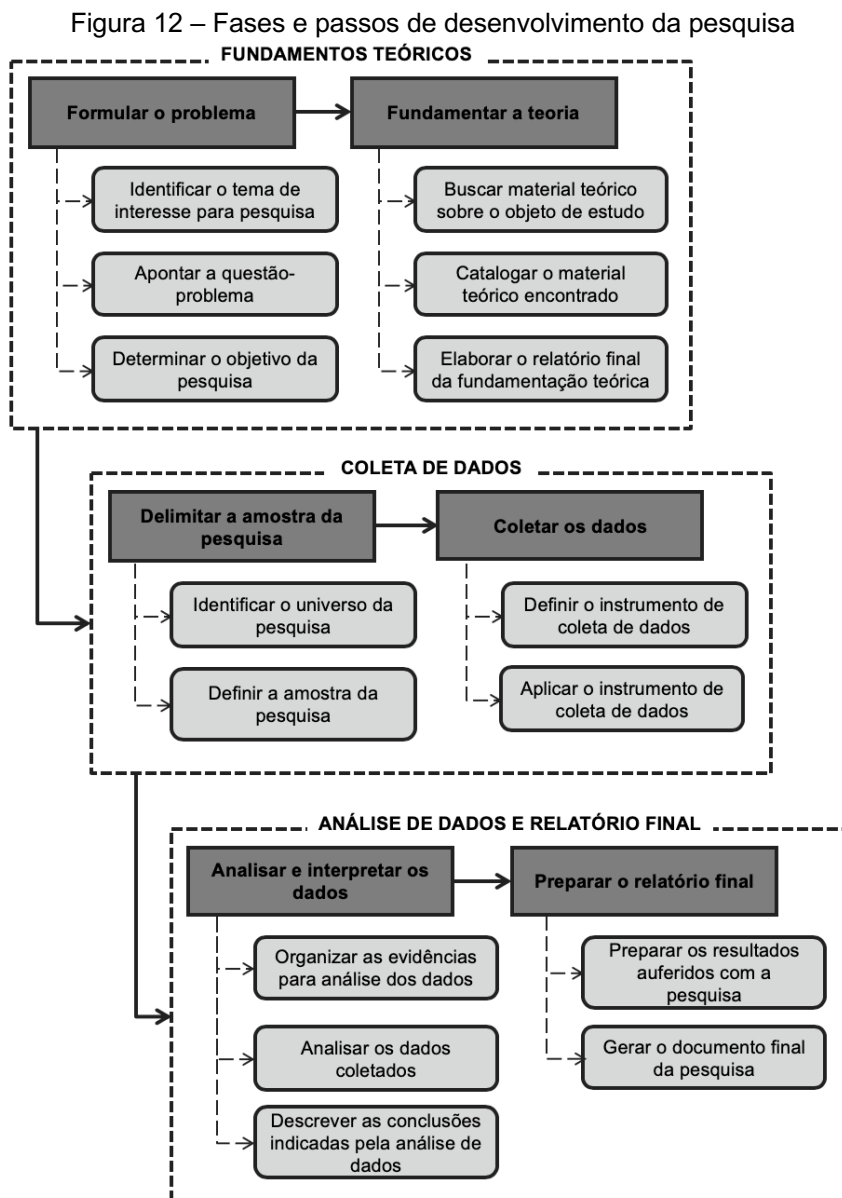
Quanto à abordagem do problema, as pesquisas são classificadas, de acordo com Silva e Menezes (2005) como quantitativas ou qualitativas. Visto que a pesquisa, embora envolva a percepção pessoal dos indivíduos quanto a relação com o ambiente de trabalho para subsidiar a análise da síndrome de burnout, faz análise que expressa numericamente por meio de uma escala de Likert (para padronização das respostas) a percepção dos indivíduos estudados, logo é classificada como quantitativa.

A pesquisa quantitativa, segundo Silva e Menezes (2005), engloba tudo o que pode ser quantificável, ou seja, tudo o que pode ser traduzido em números e informações para classificação e análise. As autoras salientam que este tipo de pesquisa requer o uso de recursos e de técnicas de estatística como, por exemplo, percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão e coeficiente de correlação.

3.2 FASES E TÉCNICAS DA PESQUISA

O desenvolvimento desta pesquisa foi conduzido por fases, que foram subdivididas em passos. Essas fases, que são descritas a seguir, mostram a evolução dos trabalhos executados para a concretização da pesquisa, desde a preparação, a coleta e a análise dos dados, até a apresentação dos resultados auferidos.

Na descrição das fases e passos desenvolvidos na condução da pesquisa estão descritas as técnicas utilizadas, que se referem ao conjunto de processos utilizados na obtenção dos propósitos da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2017). As fases e passos estão ilustrados na Figura 12, que identifica os três principais momentos da pesquisa: fundamentos teóricos, coleta de dados, e análise dos dados.



Fonte: a autora

FASE 1 - Formular o problema

A formulação do problema, conforme argumenta Gil (2010), não é uma atividade simples, pois exige um longo período de reflexão e de imersão em fontes bibliográficas adequadas. Para Marconi e Lakatos (2017), definir um problema significa especificá-lo em detalhes precisos e exatos.

Para formular o problema, Gil (2012) explica que deve ser feita uma formulação provisória do problema e, em seguida, devem ser realizadas leituras e entrevistas exploratórias para melhor clareza e especificidade do problema, contribuindo para a elaboração de instrumentos mais adequados para a coleta de dados. No entanto, conforme esclarece o autor, não há regras rígidas para formular o problema, o que existe são recomendações para facilitar esta etapa da pesquisa. As recomendações indicadas por Gil (2012) são:

- a) o problema deve ser formulado como uma pergunta: facilita a identificação do que efetivamente se deseja pesquisar de forma simples e direta;
- b) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável: não é possível pesquisar todos os aspectos do problema simultaneamente, o que remete à necessidade de reduzi-lo a um aspecto que possa ser tratado em estudo único;
- c) o problema deve ter clareza: um problema não poderá ser solucionado se não for claro, logo, deve-se explicitar o significado dos termos utilizados;
- d) o problema deve ser preciso: deve-se deixar claro qual é o limite e a que se refere a pesquisa;
- e) o problema deve apresentar referências empíricas: o problema não deve conduzir a pesquisa a julgamentos morais, a considerações subjetivas ou a julgamentos de valor. Deve-se transformar os questionamentos de percepção pessoal em fatos empíricos, que se referiram a situações e não a julgamentos;
- f) o problema deve conduzir a uma pesquisa factível: devem ser considerados aspectos de viabilidade da pesquisa, como tempo de realização da pesquisa, existência de instrumentos adequados para a coleta de dados, recursos materiais, humanos e financeiros suficientes para concluir a pesquisa;
- g) o problema deve ser ético: em pesquisas que envolvem seres humanos (sejam pesquisas biomédicas ou comportamentais) deve-se atentar para aspectos éticos, a fim de que estes aspectos sejam respeitados em todo o processo.

Para formular o problema da presente pesquisa foram desenvolvidos três passos, a saber: a identificação do tema de interesse para pesquisa, o apontamento da questão-problema, e a determinação do objetivo da pesquisa.

PASSO 1: Identificar o tema de interesse para pesquisa.

Para que seja possível formular o problema de pesquisa, é preciso, primeiro, identificar o tema a ser estudado. Segundo Marconi e Lakatos (2017), o tema é o assunto que se deseja estudar e pesquisar. As autoras afirmam que escolher o tema significa selecionar um assunto de acordo com as inclinações, possibilidades, aptidões e as tendências de quem irá desenvolver o trabalho científico, além de ser um assunto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa.

A escolha do tema é, conforme explicam Marconi e Lakatos (2017), eleger uma parcela delimitada de um determinado assunto que se deseja estudar, estabelecendo os devidos limites ou restrições. A escolha do assunto de pesquisa deste trabalho concentrou-se no tema síndrome de burnout, e mais especificamente a síndrome de burnout em professores do ensino superior de instituições privadas.

PASSO 2: Apontar a questão-problema.

Após a identificação do tema de interesse procedeu-se a formulação de uma questão-problema, que se refere à pergunta que a pesquisa pretende responder. Para Marconi e Lakatos (2017), o problema é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento científico. Definir um problema, segundo as autoras, significa especificá-lo em detalhes precisos e exatos, devendo ser claro, conciso e objetivo.

Gil (2010) e Marconi e Lakatos (2017) esclarecem que o problema deve ser levantado e formulado preferencialmente em forma de pergunta, pois, conforme afirma Gil (2010), é a maneira mais fácil e direta é formular um problema. Para Marconi e Lakatos (2017), a formulação do objetivo na forma de pergunta, delimita as indicações das variáveis que intervêm no estudo e as possíveis relações entre si. Silva e Menezes (2005), defendem que a pergunta é o centro da pesquisa, deste modo todas as atividades serão desenvolvidas a fim de solucionar o problema.

Deste modo, a formulação da questão-problema a ser respondida por esta pesquisa foi a seguinte: existe síndrome de burnout nos professores do ensino superior privado?

PASSO 3: Determinar o objetivo da pesquisa.

A partir da questão-problema elaborada, fez-se um estudo sobre o que já foi pesquisado sobre o assunto, consultando materiais científicos, desenvolvendo uma pesquisa teórica prévia. Então, procede-se à apresentação clara e precisa do objetivo definido para a pesquisa (GIL, 2012).

Marconi e Lakatos (2017) sustentam que toda pesquisa deve ter um objetivo, determinando o que será procurado e o que se pretende alcançar, para nortear o desenvolvimento da pesquisa.

O objetivo definido para a pesquisa foi, como já apresentado, avaliar a existência da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado.

FASE 2 - Fundamentar a teoria

A fundamentação dos aspectos teóricos que embasam a pesquisa consiste, conforme explica Gil (2010), na contextualização do problema e do seu relacionamento com o que tem sido investigado a respeito deste problema, devendo-se esclarecer os pressupostos teóricos que dão fundamentação à pesquisa. Esta fase da pesquisa deve responder a perguntas como: “quem já escreveu e o que já foi publicado sobre o assunto, que aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura” (SILVA; MENEZES, 2005).

Para levantar o que já foi estudado sobre o tema de pesquisa, dentre as diferentes técnicas foi utilizada a documentação indireta. Segundo Marconi e Lakatos (2017), essa técnica refere-se à fase da pesquisa destinada a recolher informações sobre o tema de interesse, configurando-se no primeiro passo de qualquer pesquisa científica. As autoras explicam que essa técnica pode acontecer de duas maneiras: a pesquisa documental, que se refere à consulta de fontes primárias, e pesquisa bibliográfica, que se refere às fontes secundárias.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a etapa de embasamento teórico da pesquisa abrange a bibliografia já tornada pública, tendo como finalidade colocar o pesquisador em contato com o que já foi publicado sobre o tema de pesquisa. A principal vantagem dessa técnica, como argumenta Gil (2012), reside no fato de poder conhecer aspectos mais amplos relacionados ao tema de pesquisa do que um pesquisador poderia pesquisar diretamente.

Para tanto, a fase de fundamentar a teoria foi dividida em três passos: buscar material teórico sobre o objeto de estudo, catalogar o material teórico encontrado, e elaborar o relatório final da fundamentação teórica.

PASSO 1: Buscar material teórico sobre o objeto de estudo.

Na busca de materiais teóricos já publicados sobre o tema de pesquisa, foram consultados materiais de diferentes fontes para auxiliar no entendimento e na adoção dos conceitos que sustentam a pesquisa. Para o desenvolvimento desta atividade, foram colecionados materiais científicos publicados, como artigos científicos, livros, monografias, dissertações e teses.

PASSO 2: Catalogar o material teórico encontrado.

Para garantir o aproveitamento das leituras dos materiais teóricos encontrados, foram elaboradas catalogações com os aspectos considerados relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Nessas catalogações foram levantados os seguintes itens: conceitos, histórico do tema, aspectos de influência, as principais ideias defendidas pelos autores, possíveis críticas ou pontos a serem mais bem estudados e lacunas existentes no tema de pesquisa.

PASSO 3: Elaborar o relatório final da fundamentação teórica.

A partir das catalogações, foi elaborado o relatório final da fundamentação teórica, apontando os conceitos, histórico, estrutura, aspectos de influência, características e meios de avaliação do tema de estudo. Esse relatório é apresentado no Capítulo 2 – Fundamentação Teórica, que trata da base teórica da pesquisa.

FASE 3 - Delimitar a amostra da pesquisa

Para delimitar a amostra da pesquisa, deve-se, primeiro, identificar a população ou universo da pesquisa (SILVA; MENEZES, 2005; GIL, 2012). A partir disso, para delimitar a amostra da pesquisa foram desenvolvidos dois passos: identificar o universo da pesquisa para, então, definir a amostra da pesquisa.

PASSO 1: Identificar o universo da pesquisa.

A população ou universo da pesquisa refere-se, de acordo com Silva e Menezes (2005) e Gil (2012), à totalidade dos indivíduos ou elementos que possuem as características definidas para o estudo. Para a presente pesquisa, a população ou universo são os professores do ensino superior privado.

PASSO 2: Definir a amostra da pesquisa.

Silva e Menezes (2005) e Gil (2012) esclarecem a amostra refere-se à parte da população selecionada mediante regras. A tarefa de delimitar uma amostra, conforme argumenta Gil (2010), não é simples e deve ser feita em concordância com os propósitos da pesquisa. A determinação da amostra pode ser classificada em dois grandes grupos: amostragem probabilística e não probabilística. O primeiro grupo engloba a determinação da amostragem com rigorosidade científica baseando-se em fundamentos estatísticos, enquanto que no segundo grupo não são apresentados fundamentos estatísticos ou matemáticos, a amostra é determinada por critérios definidos pelo próprio pesquisador (SILVA; MENEZES, 2005; GIL, 2012).

Uma vez definida a abrangência da pesquisa, foi feita a delimitação da amostra. Para tanto, optou-se pela amostragem baseada em critérios definidos pelo pesquisador, desse modo, descartou-se a amostragem probabilística. De acordo com Gil (2012), os tipos de amostragem não probabilista são: tipicidade, cotas ou acessibilidade, sendo esta última um tipo de amostragem corroborada por Roesch (2005), e pode também ser chamada de amostragem por conveniência. Na presente pesquisa, a amostra deu-se por conveniência, concentrando o estudo nos professores do ensino superior privado de uma universidade do Estado do Paraná. Essa definição deu-se por facilidade de acesso.

FASE 4 – Coletar os dados

A coleta de dados consiste em juntar informações necessárias para permitir a análise e conclusão da pesquisa, com vistas ao objetivo proposto. Para a coleta de dados, visto que a pesquisa é um levantamento, Gil (2010) explica que são utilizadas as técnicas de interrogação, como o questionário, a entrevista e o formulário. O autor argumenta que a diferença base entre essas técnicas de coleta de dados é a interação com o pesquisado. Na entrevista e no formulário há o contato face a face, sendo que a entrevista pode formular perguntas durante a conversa, enquanto que no formulário os questionamentos são estabelecidos previamente (GIL, 2010). Já no questionário, o pesquisado responde sozinho as questões propostas, pois não há presença do entrevistador (GIL, 2010).

Para coletar os dados, foram desenvolvidos dois passos: definir e aplicar o instrumento de coleta de dados, apresentado a seguir.

PASSO 1: Definir o instrumento de coleta de dados

Dentre as opções mais comuns para a coleta de dados em pesquisas do tipo levantamento, foi definido o instrumento questionário. Esse instrumento de coleta de dados é um dos mais utilizados, conforme explicam Cervo, Bervian e da Silva (2007). Segundo os autores, o questionário permite a obtenção de respostas livres, por meio de perguntas abertas, e respostas mais precisas, por meio de perguntas fechadas.

Para Cervo, Bervian e da Silva (2007) e Marconi e Lakatos (2017), junto com o questionário, que deve ser escrito de forma impessoal, deve ser enviado um texto explicando a natureza e a importância da pesquisa, e a necessidade das respostas, bem conter instruções minuciosas e específicas sobre como responder o questionário. Respeitando isso, foi elaborado um texto de apresentação para ser enviado junto com o questionário. Esse texto de apresentação da pesquisa, que consta no Apêndice A – Texto de Apresentação da Pesquisa, esclarece do que trata a pesquisa, como é a composição do questionário, e explica que a pesquisa é anônima, de modo os participantes não precisam se identificar.

Dentre as vantagens do questionário como instrumento de coleta de dados, Cervo, Bervian e da Silva (2007) e Marconi e Lakatos (2017), citam o anonimato, que permite que os respondentes sintam-se mais confiantes e com liberdade nas respostas, possibilitando coleta de informações mais reais. Marconi e Lakatos (2017) colocam outras vantagens desse instrumento, a saber:

- a) economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- b) atinge maior número de pessoas simultaneamente;
- c) abrange uma área geográfica mais ampla;
- d) economiza pessoal, tanto em treinamento quanto em trabalho de campo;
- e) obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- f) há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas;
- g) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- h) há mais tempo para responder e em hora mais favorável;
- i) há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento;
- j) obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Contudo, esse instrumento de coleta de dados também apresenta desvantagens. Cervo, Bervian e da Silva (2007) e Marconi e Lakatos (2017), citam

como principal problema o baixo índice de devolução dos questionários. Dentre as desvantagens, Marconi e Lakatos (2017), citam ainda:

- a) grande número de perguntas sem respostas;
- b) inaplicação a pessoas analfabetas;
- c) impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas;
- d) dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente;
- e) possibilidade de, na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, poder uma questão influenciar a outra;
- f) devolução tardia prejudicar o calendário ou sua utilização;
- g) desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos os questionários, o que torna difícil o controle e a verificação;
- h) possibilidade do escolhido não ser quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões;
- i) exigência de um universo mais homogêneo.

A base para coletar os dados por meio de questionário foi o MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey*), proposto por Maslach, Jackson e Leiter (1996). O questionário estruturado para coleta de dados foi dividido em três etapas. A primeira composta por questões de identificação do perfil do professor. A segunda etapa composta integralmente pelas 22 questões do MBI-ES. A última etapa do questionário se constituiu em um espaço para o pesquisado deixar comentários, observações ou explicações que julgue necessárias e ainda deixar o endereço de e-mail para receber os resultados da pesquisa.

Enquanto as respostas para as perguntas das duas primeiras etapas eram obrigatórias, a terceira etapa foi composta de perguntas com respostas do tipo abertas e opcionais. O questionário estruturado para a coleta de dados é apresentado no Apêndice B - Questionário.

PASSO 2: Aplicar o instrumento de coleta de dados

Para que os dados fossem coletados de forma a possibilitar o detalhamento do estudo, foi aplicado o instrumento de coleta de dados (questionário estruturado para a pesquisa) na amostra definida para a pesquisa, os professores universitários de uma instituição de ensino superior (IES) privado do Estado do Paraná.

Para facilitar a aplicação do questionário e atingir um número maior de professores da IES privado definida para a pesquisa, foi utilizado o *Google Forms*,

ferramenta gratuita para aplicação de questionários. As questões de perfil do professor pesquisado e as questões referentes a avaliação do quadro de burnout foram colocadas como obrigatórias para evitar que o questionário fosse invalidado para análise por estar incompleto.

O período de coleta de dados teve como base o calendário acadêmico. Para não ficar nos extremos do semestre letivo, início ou final, pois os dados poderiam estar contaminados com o período letivo. A opção escolhida foi disponibilizar o questionário de pesquisa no meio do semestre letivo. No entanto, exatamente o meio do semestre letivo corresponde ao período de fechamento de notas (aplicação, correção e devolutiva de provas e trabalhos).

Desse modo, optou-se por fazer a coleta de dados pouco depois do meio do semestre letivo, para não haver contaminação dos dados, de modo a coletar as respostas mais fidedignas possíveis. Sendo assim, o período de coleta de dados ocorreu de 31 de outubro de 2018 a 14 de novembro de 2018.

FASE 5 – Analisar e interpretar os dados

Silva e Menezes (2005) e Gil (2012) esclarecem que a análise dos dados coletados na pesquisa tem como objetivo organizar e resumir os dados obtidos de forma que seja possível responder ao problema proposto para estudo, alcançando os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Embora os procedimentos de análise sejam efetivados somente após a coleta dos dados, Gil (2010) esclarece que convém, por razões de ordem técnica ou econômica, que a análise seja minuciosamente planejada antes de serem coletados os dados, para evitar retrabalhos. Como exemplo dessa situação o autor coloca a elaboração de tabela que não são utilizadas nos resultados, ou então a necessidade de refazer tabelas devido a não inclusão de dados importantes.

Gil (2010) expõe sua compreensão de que nem sempre é possível fazer um planejamento prévio e completo da análise que se pretende fazer, no entanto coloca ser desejável, ao menos, estabelecer o esquema base de análise para potencializar o processo de coleta de dados. A partir disso, foi estabelecida a linha base de análise dos dados, o que permitiu a revisão das questões de perfil do professor pesquisado, a fim de oportunizar qualidade de análise dos dados.

A análise e interpretação dos dados coletados, ocorreu por meio de três passos, a saber: organizar as evidências para análise de dados, analisar os dados

conforme critérios de pesquisa e descrever as conclusões indicadas pela análise dos dados, explicados a seguir.

PASSO 1: Organizar as evidências para análise de dados

O processo de análise dos dados, segundo Gil (2010), envolve diversos procedimentos, como a codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Esses procedimentos permitirão a interpretação dos dados, que consiste, fundamentalmente, em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente (GIL, 2010).

Desse modo, após a aplicação do questionário, todos os dados coletados foram organizados para permitir o desenvolvimento das etapas de análise e interpretação. Essa etapa foi facilitada devido ao instrumento de aplicação do questionário, o *Google Forms*, que apresenta os dados já previamente tabulados, como totais e gráficos para cada pergunta do questionário.

PASSO 2: Analisar os dados coletados

De acordo com Gil (2012), existem diferentes procedimentos de análise dos dados coletados no desenvolvimento da pesquisa. O autor destaca alguns procedimentos mais comuns, tais como:

- a) estabelecimento de categorias: determina categorias, que são definidas por um princípio, para agrupar as respostas fornecidas pelos elementos pesquisados, pois as respostas tendem a ser variadas (como é o caso das questões de perfil do professor pesquisado);
- b) codificação: é o processo pelo qual os dados são transformados em códigos que possam ser tabulados, assim as respostas possíveis dos elementos pesquisados correspondem a um código;
- c) tabulação: é o processo de agrupar e contar os casos que estão nas categorias de análise. A tabulação pode ser simples (contagem das frequências das categorias de cada conjunto) ou cruzada (contagem das frequências que ocorrem juntamente em dois ou mais conjuntos de categorias);
- d) análise estatística dos dados: as técnicas estatísticas podem contribuir não só na caracterização e resumo dos dados, como também no estudo das relações que existem entre as variáveis, bem como na verificação da medida em que as conclusões podem ser estendidas para além da amostra considerada;

- e) estabelecimento de relações causais: para provar a existência de um elo de causalidade depende de uma análise lógica dos resultados da pesquisa, assim, o cientista deve procurar descobrir as condições necessárias e suficientes para explicar o fenômeno;
- f) interpretação dos dados: essa atividade exige que o pesquisador transcenda a simples leitura dos dados, e tenha o propósito de integrá-los de forma mais ampla atribuindo algum sentido, daí a importância da revisão dos fundamentos teóricos da pesquisa.

Desses procedimentos indicados por Gil (2012), três foram empregados para a análise e interpretação de dados, atividade que teve como base de análise a avaliação do questionário MBI-ES, como apresentado no subcapítulo 2.1.7.1 - MBI-ES. Após a coleta dos dados, esses foram organizados de forma a existir dois grandes grupos: dados de perfil dos professores pesquisados; e dados de verificação da síndrome de burnout. A partir disso, os dados foram tabulados, analisados e interpretados.

Para proceder a tabulação dos dados, houve primeiro uma análise estatística dos dados, para permitir a interpretação dos resultados auferidos com a pesquisa. É importante frisar que a análise estatística não resumiu-se a definição dos valores médios para representar o grupo de professores estudados, mas mostrou também, para cada subescala da síndrome de burnout, os valores de desvio padrão, variância, valores mínimos e máximos coletados, e verificação da confiabilidade interna dos dados.

Para verificar a confiabilidade interna dos dados foi aplicado o Alfa de Cronbach. Esse coeficiente é a medida objetiva mais amplamente utilizada de confiabilidade (consistência interna) dos dados coletados por meio de questionário (BLAND; ALTMAN, 1997; DHILLON et al., 2014). Conforme explica Matthiensen (2011), esse coeficiente foi proposto por Lee Joseph Cronbach, um psicólogo educacional estadunidense que contribuiu significativamente no campo da medição de testes psicológicos. Em 1951, como explica Matthiensen (2011), Cronbach publicou o trabalho mais influente dele, que ficou conhecido como “o artigo Alfa” (*the alpha paper*). Esse artigo, efetivamente intitulado “*Coefficient alpha and the internal structure of tests*”⁸, mostra o desenvolvimento o coeficiente proposto por Cronbach,

⁸ Traduzido livremente como “Coeficiente alfa e a estrutura interna dos testes”

que mede a correlação entre as respostas de um questionário por meio da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes.

Como explica Shavelson (2009), o coeficiente que ficou conhecido como “alfa de Cronbach”, provou ser útil por, pelo menos, três razões, a saber: (I) fornece uma medida de confiabilidade de um único teste, de modo que repetições ou formas paralelas de um teste não são necessárias para estimar a consistência do teste; (II) a fórmula era geral, permite aplicação, por exemplo, a itens dicotomicamente de múltipla escolha ou a escalas de atitude politômicas; e (III) é facilmente calculável a partir de princípios estatísticos básicos, mesmo sem o uso de computadores. Além dessas razões, Bland e Altman (1997) apontam ainda a interpretação direta do coeficiente.

O alfa de Cronbach é calculado por (CRONBACH, 1951):

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right)$$

Onde: k = número de itens (perguntas do questionário)

S_i^2 = variância dos resultados de cada item

S_t^2 = variância dos totais de cada respondente

O coeficiente de Cronbach varia conforme a confiabilidade dos itens, de forma que se todos forem idênticos e perfeitamente correlacionados o coeficiente alfa será 1,0, e se todos foram independentes, o coeficiente será 0,0 (BLAND; ALTMAN, 1997). Desse modo, coeficiente alfa de Cronbach próximos de 1,0 indicam elevada confiabilidade interna dos dados (BLAND; ALTMAN, 1997).

Quanto ao valor para interpretação da confiabilidade do coeficiente alfa, da Hora, Monteiro e Arica (2010), explicam que, apesar da ampla literatura científica, não existe um consenso sobre a interpretação da confiabilidade de um questionário obtida a partir do valor deste coeficiente. Os autores esclarecem que não há um valor mínimo definido para o coeficiente alfa de Cronbach ser aceito como bom. Landis e Koch (1977) apontam os seguintes valores para interpretar o coeficiente alfa de Cronbach:

Quadro 8 – Consistência interna de um questionário a partir do coeficiente de alfa de Cronbach

Valor do coeficiente alfa de Cronbach	Consistência interna
< 0,00	Pobre
0,00 – 0,20	Fraço
0,21 – 0,40	Razoável
0,41 – 0,60	Moderado
0,61 – 0,80	Substancial
0,81 – 1,00	Quase perfeito

Fonte: Landis e Koch (1977)

Após a validação da confiabilidade dos dados coletados, procedeu-se a tabulação para verificação dos resultados auferidos com a pesquisa. A tabulação dos dados de perfil concentrou-se em agrupar informações semelhantes a fim de conhecer o perfil (gênero, idade, relacionamento pessoal, lazer e horas de dedicação à docência e a outras atividades profissionais, por exemplo). Com essa tabulação foi possível quantificar o número de professores em cada categoria da coletada de dados.

Já os dados de verificação da síndrome de burnout (as respostas para as 22 perguntas que compõem o MBI-ES) foram tabulados de duas formas, a saber: (1) tabulação para avaliação padrão do MBI-ES, dividindo os resultados em três categorias, que correspondem as três subescalas da síndrome; (2) foram tabulados em categoria única para definição de índice global da síndrome de burnout, seguindo a avaliação proposta por McLaurine (2008).

PASSO 3: Descrever as conclusões indicadas pela análise dos dados

A análise e interpretação dos dados coletados teve como fator de avaliação do questionário MBI-ES, que foi correlacionado com o perfil dos professores pesquisados. Essa linha condutora de análise conferiu maior segurança no que tange à redução dos apontamentos não científicos, como juízo de valor ou opiniões do pesquisador.

FASE 6 - Preparar o relatório final

Silva e Menezes (2005) e Marconi e Lakatos (2017), afirmam que o relatório de pesquisa é um trabalho científico cuja finalidade é dar informações sobre o que a pesquisa verificou, apresentando os resultados da pesquisa, se possível, com detalhes para atribuir relevância aos resultados obtidos, e sistematizando os conhecimentos.

O relatório final da pesquisa, conforme colocam Marconi e Lakatos (2017), deve expor a pesquisa, desde o planejamento, os processos metodológicos utilizados, os resultados alcançados, até as conclusões. Sendo necessário, como afirmam as autoras, comunicar os resultados da pesquisa em toda sua dimensão, apresentando fatos, dados, procedimentos utilizados, resultados obtidos, análise, chegando as conclusões e recomendações.

O preparo do relatório final foi orientado por dois passos: preparar os resultados auferidos com a pesquisa e gerar o documento final da pesquisa, que estão descritos a seguir.

PASSO 1: Preparar os resultados auferidos com a pesquisa.

Após a análise dos dados coletados, explicitou-se os resultados obtidos com a pesquisa. Esses resultados demonstram a análise integrada dos dados coletados. O relato dos resultados obtidos com a pesquisa são apresentados e discutidos no Capítulo 4 - ANÁLISE DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO.

PASSO 2: Gerar o documento final da pesquisa.

Para concluir a pesquisa, foi estruturado o relatório final, que apresenta a elaboração, o desenvolvimento e a conclusão do estudo proposto. Este documento ressalta o alcance dos objetivos, as contribuições e as limitações identificadas ao longo da pesquisa.

3.3 AMOSTRA E UNIDADE DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISA

Silva e Menezes (2005) e Gil (2012) afirmam que a amostra da pesquisa define onde e como será realizada a pesquisa, sendo necessária a identificação da população ou universo da pesquisa (que se refere à totalidade dos indivíduos que possuem as características definidas para o estudo) para depois definir a amostra (que se constitui da parte da população selecionada mediante regras), como já explicado.

O universo da pesquisa constitui-se por professores do ensino superior privado. A definição da universidade para amostra se deu por facilidade de acesso a coleta de dados, sendo classificada como amostra por conveniência, como já explicado. A universidade definida para o estudo apresenta atuação em quatro cidades do Estado do Paraná, com um quadro de mais de 50 cursos de graduação, 150 cursos de educação continuada e 16 programas de pós-graduação *Stricto Sensu*. Para atender a essa estrutura com mais de 28 mil estudantes, a universidade apresenta um quadro em torno de 1.500 professores.

Devido à dificuldade de se obter a participação da totalidade dos professores da IES privada definida como amostra, a pesquisa se concentrou nos professores que voluntariamente responderam ao questionário de coleta de dados. Os professores voluntários que anonimamente participaram da coletada de dados, no período de 31 de outubro de 2018 a 14 de novembro de 2018, constituíram a unidade de observação. Dessa forma, os resultados auferidos com a pesquisa referem-se a visão do professor

pesquisado sobre seu relacionamento com o trabalho, para identificar a presença da síndrome de burnout.

4 ANÁLISE DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Para o desenvolvimento da análise da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado foi utilizada a metodologia proposta por Maslach, Jackson e Leiter (1996), o MBI-ES. Que envolve a aplicação de um questionário autoaplicável de 22 questões que contempla, como já explicado, três subescalas: exaustão emocional (EE), despersonalização (DE) e realização pessoal (RP).

Para identificação da síndrome de burnout entre os professores que compõe a amostra, foi primeiro realizada uma descrição do perfil dos professores que participaram da pesquisa. A partir desse perfil foi feita uma correlação entre a existência da síndrome de burnout e o perfil dos professores estudados.

Como já mencionado, mediante a dificuldade de participação da totalidade dos professores da instituição de ensino superior (IES) privada que compõe a amostra, a pesquisa se constituiu de professores que responderam voluntariamente ao questionário. A coleta de dados ocorreu no período de 31 de outubro de 2018 a 14 de novembro de 2018.

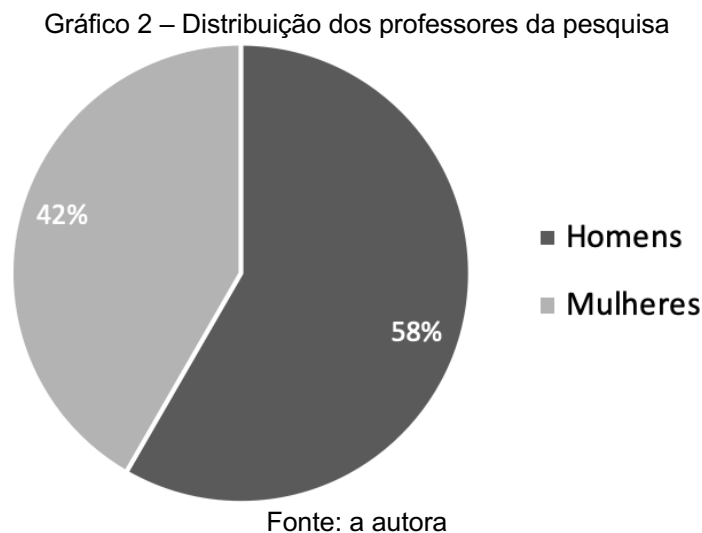
O texto de apresentação da pesquisa e o questionário foram enviados a 679 professores. Durante o período de coleta de dados obteve-se o retorno de 8,84% desses professores, totalizando a participação voluntária de 60 professores. A ilustração a seguir mostra a participação dos professores durante o período de coleta de dados da pesquisa.



Fonte: a autora

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

Dos 60 professores que voluntariamente responderam ao questionário para avaliação da síndrome de burnout, a maioria são homens, como mostra o gráfico apresentado a seguir.



A idade média dos professores é de 45,92 anos, com variação de 28 a 80 anos. A maioria dos homens está da faixa de idade de 40 a 49 anos, já a maioria das mulheres estão na faixa de 30 a 39 anos. A distribuição das idades é a seguinte:

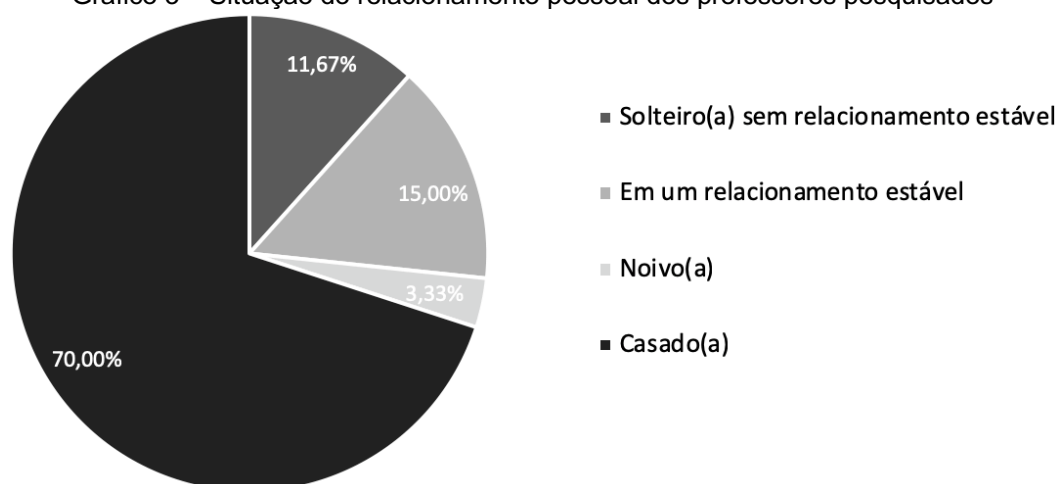
Tabela 1 – Idade dos professores da pesquisa

Faixa de idade	Quantidade		Total
	Homens	Mulheres	
20 a 29 anos	1	1	2
30 a 39 anos	9	11	20
40 a 49 anos	12	6	18
50 a 59 anos	7	5	12
60 a 69 anos	5	1	6
70 a 79 anos	0	1	1
80 a 89 anos	1	0	1
Total	35	25	60

Fonte: a autora

Dos 60 professores que participaram da pesquisa, a maioria (88,33%) está em algum tipo de relacionamento pessoal (relacionamento estável, noivado ou casamento), como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 3 – Situação do relacionamento pessoal dos professores pesquisados



Fonte: a autora

Dos 53 professores que estão em algum relacionamento pessoal, 30,19% têm companheiros que também atuam no ensino superior, e os outros 69,81% professores têm companheiros que atuam em outras áreas. Ainda sobre família, 37 dos 60 professores participantes da pesquisa tem filho.

Concentrando-se no tempo de experiência profissional no ensino superior dos professores pesquisados, o tempo médio é de 15,64 anos. Sendo que a faixa com maior número de professores é de até 24 anos de experiência no ensino superior. A distribuição do tempo de experiência é a seguinte:

Tabela 2 – Faixa de tempo de experiência dos professores pesquisados

Faixa de tempo de experiência	Quantidade		Total
	Homens	Mulheres	
Até 5 anos	3	8	11
5 a 9 anos	7	5	12
10 a 14 anos	9	4	13
15 a 24 anos	6	5	11
25 a 34 anos	5	3	8
35 a 44 anos	4	0	4
45 a 49 anos	0	0	0
50 a 54 anos	1	0	1
Total	35	25	60

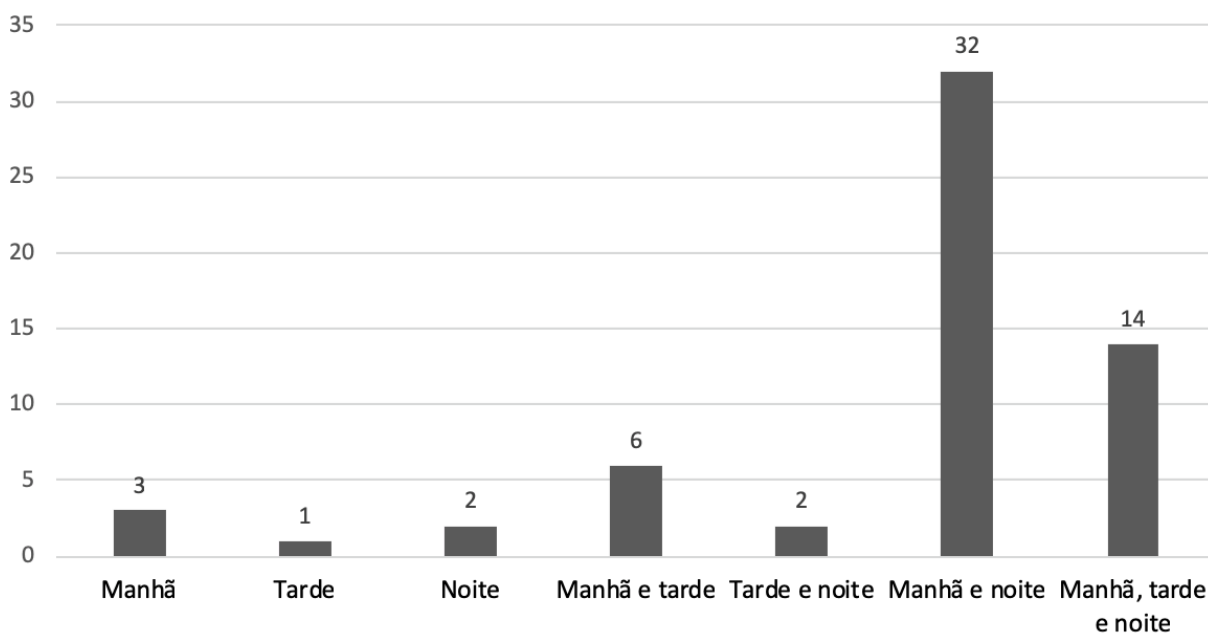
Fonte: a autora

Quanto ao tempo médio de dedicação semanal ao ensino superior entre os professores estudados, é de 34,32 horas, sendo 18,12 horas em sala de aula e 16,20 horas de permanência. No entanto, há diferença entre a jornada de trabalho de homens e mulheres. A carga horária semanal dos homens é de 35,43 horas (16,57

horas em sala de aula e 18,86 horas de permanência), e das mulheres é de 32,76 horas (sendo 20,28 horas em sala de aula e 12,48 horas de permanência).

Concentrando-se no período em sala de aula dessa jornada de trabalho, 55 professores lecionam no turno da manhã, 50 lecionam no turno da noite e 23 lecionam no turno da tarde. Para tanto, 14 dos professores pesquisados lecionam nos três turnos, 40 professores lecionam em dois turnos e 6 professores lecionam apenas em um turno, como pode-se verificar no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Turnos em que os professores pesquisados lecionam



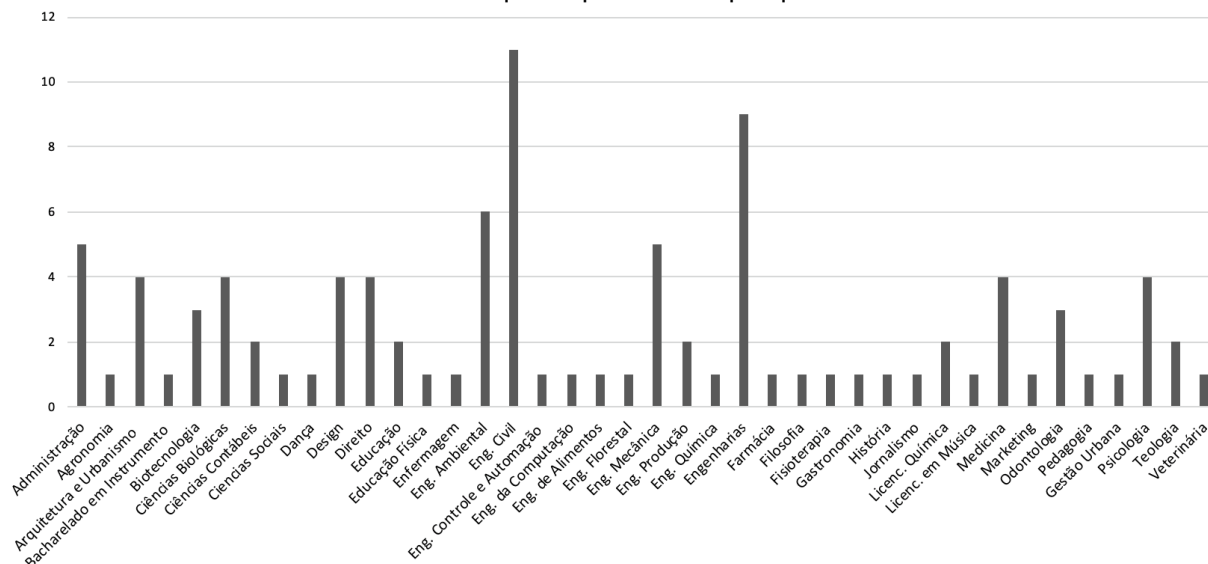
Fonte: a autora

Essa jornada de trabalho atende vários cursos. Sobre a quantidade de diferentes cursos em que os professores lecionam, verificou-se que metade dos professores pesquisados lecionam apenas em um curso, 13,33% professores lecionam em dois cursos, 11,67% professores lecionam em três cursos, e 25% professores lecionam em quatro cursos ou mais. Com isso, foram indicados 40 diferentes cursos de atuação, sendo dois deles cursos de *Stricto Sensu*. Os cursos com maior participação foram: Engenharia Civil, Engenharia Ambiental, Engenharia Mecânica e Administração, como é possível verificar no Gráfico 5.

Vale destacar que houve grande participação de professores que indicaram lecionar nos cursos de Engenharia, sem especificar em qual ou quais delas lecionam. Desse modo, preservou-se essa denominação no gráfico de cursos em que os professores participantes da pesquisa lecionam (Gráfico 5). Com isso, verifica-se que

a maior área de concentração dos professores pesquisados é no curso de engenharias.

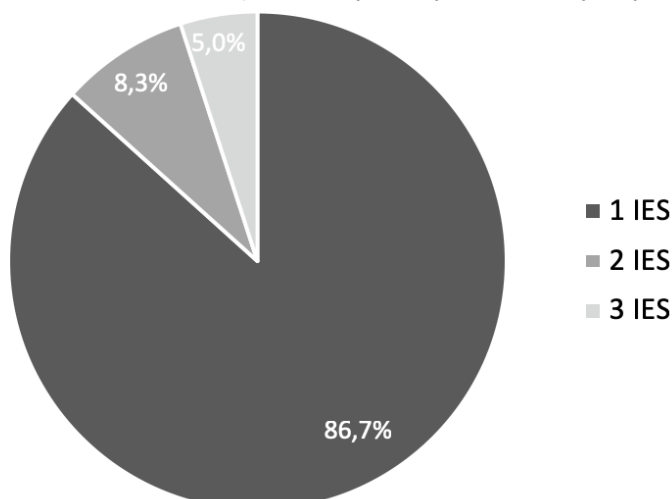
Gráfico 5 – Curso em que os professores pesquisados lecionam



Fonte: a autora

Quanto a atuação em diferentes IES, a maioria dos professores, um total de 86,7%, atua em uma instituição. O restante, que soma 8 professores, se divide em 5 professores que atuam em duas IES e 3 professores que atuam em três IES. Como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 6 – Quantidade de instituições em que os professores pesquisados lecionam



Fonte: a autora

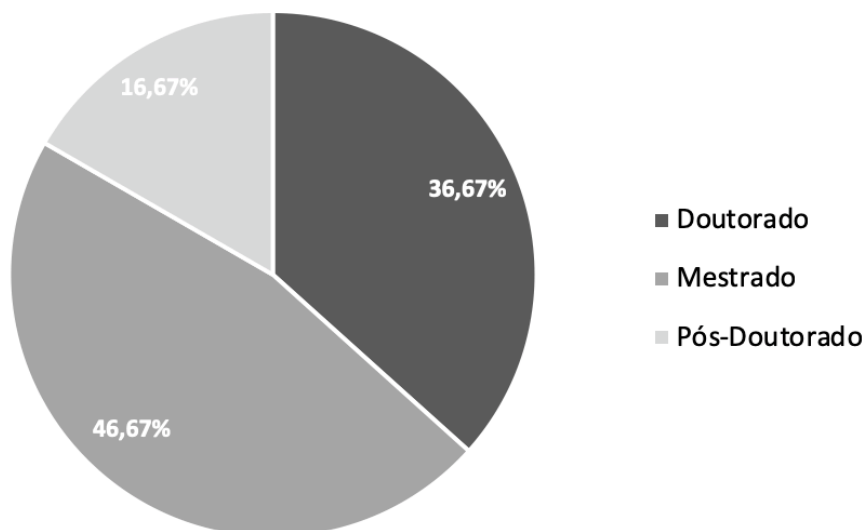
Com isso, a média semestral de alunos dos professores pesquisados é de 153 estudantes, variando de 15 a 600 alunos por semestre. Entre os professores que lecionam em uma IES, a média é de 160 alunos por semestre. Entre os professores

que lecionam em duas IES a média semestral é de 122 alunos. Já entre os professores que lecionam em três IES a média é de 80 alunos por semestre.

Essa média decrescente de alunos conforme aumenta o número de instituições de trabalho, pode estar relacionada as disciplinas específicas em que os professores que atuam. Uma vez que as disciplinas de base dos cursos apresentam turmas maiores do que as disciplinas específicas (de final de curso).

Sobre a titulação dos professores pesquisados, durante a coleta de dados foram colocadas as seguintes opções: graduado(a), especialista, mestre, doutor(a) e pós-doutor(a). Os dados coletados mostraram que os professores apresentam titulação entre mestrado e pós-doutorado, como pode-se verificar no Gráfico 7.

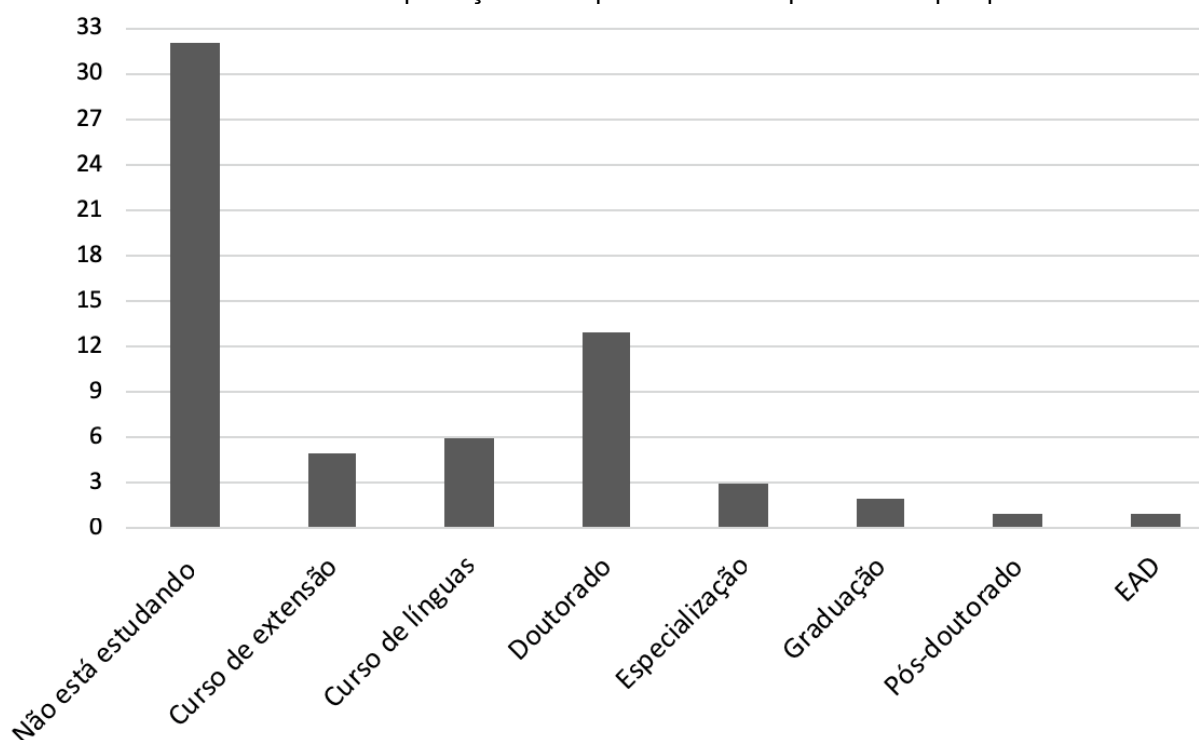
Gráfico 7 – Titulação dos professores pesquisados



Fonte: a autora

Sobre estar estudando atualmente, quase metade dos professores pesquisados estão em algum curso de aperfeiçoamento profissional. Nessa categoria destacaram-se: doutorado (13 professores), curso de línguas (6 professores) e curso de extensão (5 professores). O gráfico a seguir mostra a distribuição de professores que estão estudando formalmente.

Gráfico 8 – Curso de aperfeiçoamento profissional dos professores pesquisados



Fonte: a autora

Vale frisar que dos 28 professores que são mestres, 60,71% estão em algum curso de aperfeiçoamento profissional, sendo que 46,43% estão cursando o doutorado. 31,82% dos professores doutores estão em algum curso, entre línguas, extensão, graduação e pós-doutorado. E entre os 10 professores pós-doutores, 4 estão em algum curso (3 em curso de extensão e 1 em curso EAD).

É importante colocar ainda que muitos professores atuam profissionalmente além da docência no ensino superior, totalizando 45,0% dos professores pesquisados. Os professores que atuam profissionalmente além da docência, dedicam jornada de trabalho entre 2 e 50 horas semanais em outras atividades profissionais, o que resulta em uma média de 16,48 horas semanais. A maioria dos professores que atua profissionalmente além da docência, dedica 20 horas de trabalho a outras atividades. Nesse grupo de professores, a jornada média de trabalho semanal (docência e outras atividades) é de 54 horas. A Tabela 3, a seguir, mostra a distribuição de dedicação de tempo a outras atividades profissionais.

Tabela 3 – Distribuição de tempo dedicado a outras atividades profissionais além da docência

Tempo de dedicação a outra atividade profissional	Quantidade de professores	
	Números	Porcentagem
2 a 4 horas	5	18,52%
5 a 8 horas	3	11,11%
9 a 11 horas	5	18,52%
12 a 15 horas	3	11,11%
16 a 20 horas	6	22,22%
21 a 30 horas	1	3,70%
31 a 40 horas	3	11,11%
41 a 50 horas	1	3,70%

Fonte: a autora

Comparando a jornada de trabalho dos professores dedicados exclusivamente à docência e os professores que atuam profissionalmente em outra atividade além da docência, verifica-se que o primeiro grupo apresenta uma jornada média de trabalho semanal de 37,09 horas, e os professores do segundo grupo possuem uma jornada média de trabalho semanal de 47,41 horas. Dos professores que atuam em outra atividade profissional além da docência, 85,19% possuem uma carga horária semanal de ao menos 20 horas semanais na docência. Para relacionar o tempo de dedicação a outra atividade profissional e o tempo médio dedicado à docência, foi elaborado o Quadro 9. Esse quadro mostra que a jornada de trabalho semanal pode chegar a 68 horas.

Quadro 9 – Tempo de dedicação semanal a atividade profissional

Tempo semanal de dedicação a outra atividade profissional	Tempo médio semanal de dedicação à docência em sala de aula	Tempo médio semanal de dedicação à docência (sala de aula e permanência)	Jornada média de trabalho semanal
2 a 4 horas	19,60 horas	31,20 horas	34,80 horas
5 a 8 horas	13,33 horas	28,67 horas	35,67 horas
9 a 11 horas	21,20 horas	34,00 horas	44,00 horas
12 a 15 horas	18,33 horas	28,33 horas	40,33 horas
16 a 20 horas	19,33 horas	34,00 horas	54,00 horas
21 a 30 horas	18,00 horas	24,00 horas	54,00 horas
31 a 40 horas	12,00 horas	30,67 horas	70,67 horas
41 a 50 horas	12,00 horas	18,00 horas	68,00 horas

Fonte: a autora

Quanto ao lazer, dos 60 professores pesquisados, 16,67% indicaram não ter atividades de lazer. Dos professores que indicaram ter atividades de lazer, 62,0%

apontaram que atividades físicas compõem o lazer. Alguns desses professores (26%) indicaram a atividade física como único lazer. Como exemplo de atividades físicas foram indicadas: academia, caminhadas, esportes específicos e musculação. Além da atividade física, os professores também indicaram como lazer atividades envolvendo a família, como passear e brincar com os filhos, namorar os companheiros e reunir a família. Nesse levantamento de lazer, agrupou-se os dados em quantidade de atividades de lazer indicadas pelos professores, resultando dos seguintes dados:

Tabela 4 – Número de diferentes atividades de lazer

Número de atividades de lazer	Quantidade		
	Homens	Mulheres	Total
1 atividade de lazer	9	8	17
2 atividades de lazer	7	5	12
3 atividades de lazer	8	5	13
4 ou mais atividades de lazer	5	3	8
Total	29	21	50

Fonte: a autora

4.2 ANÁLISE DA SÍNDROME DE BURNOUT NOS PROFESSORES PESQUISADOS

Para proceder a análise da existência da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado, os dados coletados foram organizados de forma a permitir a verificação, não apenas dos valores para cada subescala da síndrome de burnout, mas também os valores de confiabilidade dos dados. O quadro apresentado a seguir mostra os resultados das análises estatísticas dos dados obtidos na pesquisa.

Quadro 10 – Resultados das análises estatísticas da coleta de dados

	Subescalas da síndrome de burnout		
	EE	DE	RP
Desvio padrão	11,00	5,26	6,46
Variância	120,01	27,71	41,78
Valor mínimo	0	0	21
Valor máximo	44	21	48
Alfa de Cronbach	0,864	0,631	0,740

Fonte: a autora

A partir do exposto no Quadro 10, pode-se verificar que os dados relacionados a DE e a falta de RP apresentam dispersão mais baixa que os dados relacionados a

EE. Embora as três subescalas da síndrome de burnout apresentem significativa amplitude dos valores auferidos a partir da coleta de dados. Quanto a confiabilidade interna dos dados coletados, pode-se verificar que a confiabilidade é boa, dado que na literatura valores entre 0,61 e 0,8 são indicados como “substanciais” e valores entre 0,81 e 1,00 são considerados “quase perfeitos” (LANDIS; KOCH, 1977), conforme aponta o Quadro 8.

Dada a boa confiabilidade dos dados, procedeu-se a análise dos dados para verificação da existência da síndrome de burnout entre os professores participantes da pesquisa. Para tanto, é preciso lembrar das questões que compõe cada dimensão da síndrome, mostradas no Quadro 5 – Dimensões da síndrome de burnout no MBI-ES, apresentado no subcapítulo 2.1.7 – Avaliação da Síndrome de Burnout. A partir desse quadro, foi identificada a ponderação alcançada por cada questão de avaliação da síndrome de burnout pelo MBI-ES na instituição de ensino superior privada de estudo. Com a pontuação de cada questão, identificou-se a pontuação das três dimensões da síndrome de burnout. Os resultados obtidos individualmente com os 60 professores voluntários são apresentados no APÊNDICE C – Resultados Individuais do MBI-ES. A pontuação coletiva de cada questão e de cada dimensão são apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 5 – Resultados das questões e das dimensões da síndrome de burnout pelo MBI-ES

Subescala da síndrome de burnout	Questões de análise do MBI-ES	Pontuação média de cada questão	Pontuação somatória da subescala
EE	01	3,03	22,77
	02	3,67	
	03	2,68	
	06	2,10	
	08	2,93	
	13	1,68	
	14	3,17	
	16	1,45	
DE	20	2,05	5,95
	05	0,63	
	10	1,57	
	11	1,32	
	15	0,92	
RP	22	1,52	36,52
	04	4,63	
	07	4,30	
	09	5,30	
	12	3,83	
	17	4,80	
	18	4,77	
19	4,68		
	21	4,20	

Fonte: a autora

A partir do Quadro 6 – Interpretação das pontuações do MBI-ES, apresentado no subcapítulo 2.1.7.1 – MBI-ES, pode ser realizada a avaliação da síndrome de burnout na IES privado de estudo, apresentada no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout pelo MBI-ES

Subescala da síndrome de burnout	Pontuação	Classificação
EE	22,77	Moderado
DE	5,95	Baixo
RP	36,52	Moderado

Fonte: a autora

Com base nesses dados apresentados no Quadro 11, verifica-se que, quando analisados conjuntamente, os 60 professores participantes da pesquisa apresentam indícios da síndrome de burnout. Visto que em duas das três subescalas da síndrome de burnout foram identificadas como situação moderada, considera-se que o nível verificado da síndrome entre os professores pesquisados é moderado.

É importante, nesse ponto, retomar os aspectos teóricos abordados anteriormente. A fundamentação teórica esclarece que a EE é considerada como precursora da síndrome de burnout, seguida pela DE, simultaneamente ocorrendo a falta de RP (LEITER, 1993; DE CASTRO, 2013; SOUZA, MATOS, 2015). Desse modo, embora a classificação mais grave aponte para nível moderado da síndrome de burnout, deve ser dada atenção a esse grupo de professores, visto que podem estar em situação de desenvolvimento da síndrome, corroborando com o que foi estudado na teoria.

Concentrando-se na avaliação de cada subescala (apresentada no Quadro 11) embora a pontuação média aponte para classificação de EE moderada, DE baixa e falta de RP moderada, quando se analisa a quantidade de indivíduos em cada subescala da síndrome de burnout, constata-se que o nível de maior concentração é o baixo, com exceção da subescala EE, que apresenta distribuição quase igualitária entre nível baixo e alto. A Tabela 6 apresenta as quantidade de professores pesquisados, bem como a porcentagem que representam em relação a amostra de indivíduos participantes da pesquisa, nos diferentes níveis (baixo, moderado, alto) de cada subescala da síndrome de burnout. A referida tabela mostra que os indivíduos apresentam baixo nível de EE (36,67%), de DE (66,67%) e falta de RP (50,00%).

Tabela 6 – Quantidade de indivíduos pesquisados em cada subescala da síndrome de burnout pelo MBI-ES

Subescala da síndrome de burnout	Nível as síndrome de burnout	Quantidade de professores pesquisados	Porcentagem de professores pesquisados
EE	Baixo	22	36,67%
	Moderado	15	25,00%
	Alto	23	38,33%
DE	Baixo	40	66,67%
	Moderado	12	20,00%
	Alto	08	13,33%
RP	Baixo	30	50,00%
	Moderado	19	31,67%
	Alto	11	18,33%

Fonte: a autora

Para avaliar a síndrome de burnout entre os professores participantes da pesquisa, os resultados foram também analisados com base na proposta de McLaurine (2008). A partir das médias das questões de avaliação da síndrome de burnout, é possível determinar a pontuação média das subescala da síndrome. A pontuação coletiva auferida com a pesquisa é apresentado na tabela a seguir.

Tabela 7 – Resultados das questões e das dimensões da síndrome de burnout com base em McLaurine (2008)

Subescala da síndrome de burnout	Questões de análise do MBI-ES	Pontuação média de cada questão	Pontuação média da subescala
EE	01	3,03	2,53
	02	3,67	
	03	2,68	
	06	2,10	
	08	2,93	
	13	1,68	
	14	3,17	
	16	1,45	
DE	05	0,63	1,19
	10	1,57	
	11	1,32	
	15	0,92	
	22	1,52	
RP	04	4,63	4,56
	07	4,30	
	09	5,30	
	12	3,83	
	17	4,80	
	18	4,77	
	19	4,68	
	21	4,20	

Fonte: a autora

Seguindo a avaliação da síndrome de burnout pelo que é proposto por McLaurine (2008), como consta no Quadro 7 – Interpretação de McLaurine do nível

da síndrome de burnout, apresentado no subcapítulo 2.1.7.1 - MBI-ES, é possível fazer uma classificação geral da síndrome. Essa classificação geral é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 12 – Resultados dos índices médios da síndrome de burnout com base em McLaurine (2008)

	Pontuação	Classificação
EE	2,53	Moderado
DE	1,19	Moderado
RP	4,56	Moderado
Síndrome de burnout	1,72	Moderado

Fonte: a autora

A fim de verificar a quantidade de professores em cada nível da síndrome de burnout com base na avaliação proposta por McLaurine (2008), é apresentada a Tabela 8.

Tabela 8 – Quantidade de indivíduos pesquisados em cada nível da síndrome de burnout com base em McLaurine (2008)

Nível as síndrome de burnout	Quantidade de professores pesquisados	Porcentagem de professores pesquisados
Baixo	23	38,33%
Moderado	24	40,00%
Alto	13	21,67%

Fonte: a autora

Para analisar mais detalhadamente os dados coletados, relacionou-se a avaliação da síndrome de burnout com o perfil dos professores pesquisados. Para tanto, os professores participantes da pesquisa foram separados em grupos de perfil similares, e a partir desses grupos foi verificado o nível da síndrome de burnout.

Essas análises são apresentadas nos subcapítulos que seguem.

4.2.1 Avaliação da síndrome de burnout por perfil dos professores pesquisados

O presente subcapítulo concentra-se na análise da avaliação da síndrome de burnout relacionando essa avaliação com o perfil dos professores participantes da pesquisa. Para tanto, a partir dos perfis foi avaliada a existência e o nível da síndrome de burnout. Para tanto, cada subcapítulo a seguir concentra-se em um perfil específico, para, a partir disso, proceder a avaliação da síndrome de burnout.

4.2.1.1 Avaliação da síndrome de burnout quanto ao sexo dos professores

Para esta análise, separou-se as professoras e os professores pesquisados a fim de relacionar o sexo com o nível de síndrome de burnout. Com isso, foi possível elaborar Quadro 13, apresentado a seguir, que mostra a pontuação média obtida na avaliação da síndrome de burnout pelo MBI-ES por sexo dos participantes da pesquisa.

Quadro 13 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout pelo MBI-ES por sexo

	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Homens	22,20	Moderado	6,09	Baixo	36,51	Moderado
Mulheres	23,56	Moderado	5,76	Baixo	36,52	Moderado

Fonte: a autora

A partir do quadro apresentado, é possível verificar que homens e mulheres, apresentam o mesmo nível para as mesmas subescalas da síndrome de burnout, de modo que o sexo não se configura como um fator relevante de influência, neste estudo, para determinar a síndrome de burnout entre os professores pesquisados.

Analisando individualmente os participantes da pesquisa, pode-se agrupar os pesquisados por nível das subescalas. Com isso, elaborou-se o Quadro 14, que mostra a quantidade de professores em cada subescala da síndrome de burnout.

Quadro 14 – Quantidade de indivíduos pesquisados em cada subescala da síndrome de burnout

Subescala da síndrome de burnout	Baixo		Moderado		Alto	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
EE	14	8	7	8	14	9
DE	21	19	8	4	6	2
RP	18	12	9	10	8	3

Fonte: a autora

A partir das informações apresentadas no quadro, pode-se verificar que tanto entre os homens quanto entre as mulheres, a subescala que se destaca é a EE, pois apresenta nível alto da síndrome de burnout. É importante atentar para esse quadro, pois como já mencionado, a fundamentação da teoria mostra que a EE pode desencadear os outros dois aspectos da síndrome de burnout (LEITER, 1993; DE CASTRO, 2013; SOUZA, MATOS, 2015).

Ainda analisando o Quadro 14, é possível perceber que a subescala EE está bem distribuída entre os três níveis (baixo, moderado e alto). No entanto, a DE e a RP estão majoritariamente concentradas em níveis baixos da síndrome de burnout. Entre os homens, dos 35 professores que participaram da pesquisa, 60% apresentam baixo nível de DE, e 51,43% apresentam baixo nível de falta de RP. Entre as mulheres, das 25 professoras que participaram da pesquisa, 76% apresentam baixo nível de DE, e 48% apresentam baixo nível de falta de RP. Logo, com a avaliação padrão, os dados auferidos nesta pesquisa não indicam haver relação clara entre o sexo e o nível da síndrome de burnout, visto que, de modo geral, ambos os sexos concentram-se nos níveis baixos da síndrome nas diferentes subescalas.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único, os dados das professoras e dos professores pesquisados foram também avaliados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no quadro a seguir, que mostra a pontuação e a respectiva classificação da síndrome de burnout.

Quadro 15 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por sexo com base em McLaurine (2008)

Sexo	Pontuação	Classificação
Mulheres	1,73	Moderado
Homens	1,71	Moderado

Fonte: a autora

A partir do quadro apresentado, com a avaliação de índice único para a síndrome de burnout, é possível verificar que homens e mulheres, apresentam a mesma classificação para a síndrome, nível moderado. Desse modo, sexo não se configura como um fator relevante de influência, neste estudo, para determinar a síndrome de burnout entre os professores pesquisados.

A partir das análises apresentadas, verifica-se que tanto a avaliação da síndrome de burnout por subescala (como é proposto na aplicação do MBI-ES) quanto a avaliação geral (proposta por McLaurine em 2008), indicam o mesmo nível da síndrome, moderado, para ambos os sexos. Desse modo, as análises indicam que não há relação entre o sexo dos indivíduos e o nível da síndrome de burnout.

4.2.1.2 Avaliação da síndrome de burnout quanto a idade dos professores

Para analisar a relação entre idade e síndrome de burnout, os professores participantes da pesquisa foram agrupados por intervalos de idade. A partir disso foi verificada a pontuação média de cada grupo para determinar o nível da síndrome de burnout. Esse levantamento é apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por idade pelo MBI-ES

Idade (anos)	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
20 a 29	21,50	Moderado	3,50	Baixo	38,50	Baixo
30 a 39	25,70	Moderado	7,30	Moderado	35,50	Moderado
40 a 49	24,67	Moderado	5,56	Baixo	36,44	Moderado
50 a 59	19,50	Moderado	4,25	Baixo	38,25	Baixo
60 a 69	18,83	Moderado	7,17	Moderado	34,50	Moderado
70 a 79	13,00	Baixo	10,00	Moderado	36,00	Moderado
80 a 89	5,00	Baixo	0,00	Baixo	46,00	Baixo

Fonte: a autora

A partir do quadro apresentado é possível perceber que em relação a subescala EE, a faixa etária de 20 a 69 anos mostra-se com nível moderado da síndrome de burnout, enquanto a faixa de idade mais madura, de 70 a 79 anos, apresenta baixa EE. As outras duas subescalas da síndrome de burnout mostram o mesmo comportamento em cada faixa etária. Professores mais jovens, de 20 a 29 anos, mostram baixa DE e baixa falta de RP. Níveis que sobem para moderado entre os professores de 30 a 39 anos. Entre os professores de 40 a 49 anos o nível baixa um pouco, e continua baixando na faixa de 50 a 59 anos, Enquanto que na faixa de 60 a 69 anos volta a subir. E novamente baixar entre os professores da faixa de 70 e 79 anos, e baixar ainda mais na faixa de 80 a 89 anos. Os professores na faixa de 30 a 39 anos e de 60 a 69 anos mantém nível moderado da síndrome de burnout nas três subescalas.

Os resultados evidenciados no Quadro 16 corroboram com a fundamentação teórica apresentada, que aponta que a EE como precursora da síndrome de burnout, seguida pela DE, simultaneamente ocorrendo a falta de RP (LEITER, 1993; DE CASTRO, 2013; SOUZA, MATOS, 2015).

Desse modo, com os resultados auferidos, com a avaliação padrão, pode-se afirmar que a faixa etária mais madura, de 70 a 89 anos apresenta baixo nível de EE

enquanto a faixa mais jovem, de 20 a 69 anos apresenta nível moderado da síndrome. Contudo, essa situação não pode ser expandida para as demais subescalas da síndrome de burnout entre os professores participantes da pesquisa.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único, os dados coletados com a pesquisa foram também avaliados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no quadro a seguir, que mostra a pontuação e a respectiva classificação da síndrome de burnout para os diferentes intervalos de idade.

Quadro 17 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por idade com base em McLaurine (2008)

Idade (anos)	Pontuação	Classificação
20 a 29	1,43	Moderado
30 a 39	1,96	Moderado
40 a 49	1,77	Moderado
50 a 59	1,41	Moderado
60 a 69	1,74	Moderado
70 a 79	1,65	Moderado
80 a 89	0,27	Baixo

Fonte: a autora

A partir dos resultados apresentados no Quadro 17, verifica-se que não há grande variação da pontuação e da consequente classificação da síndrome de burnout entre os diferentes intervalos de idade dos professores participantes da pesquisa. As idades entre 20 e 79 anos, apresentam nível moderado da síndrome de burnout. Desse modo, no presente estudo o fator idade não se configura como relevante para determinar a síndrome de burnout entre os professores pesquisados. Visto que, a partir dos resultados auferidos com a pesquisa, somente a partir dos 80 anos de idade haveria influencia sobre a síndrome de burnout.

A partir das análises apresentadas, avaliação padrão da síndrome de burnout por subescala (como é proposto na aplicação do MBI-ES) e avaliação geral (proposta por McLaurine em 2008), indicam o mesmo nível da síndrome, moderado, para quase todos os intervalos de idade. Logo, as análises indicam que não há relação clara entre a idade dos indivíduos e o nível da síndrome de burnout.

4.2.1.3 Avaliação da síndrome de burnout quanto ao relacionamento pessoal dos professores

Para avaliar se há relação entre o tipo de relacionamento pessoal dos professores pesquisados e o nível da síndrome de burnout, foi elaborada o Quadro 18. Este quadro apresenta o nível da síndrome de burnout dos professores pesquisados por tipo de relacionamento pessoal.

Quadro 18 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de relacionamento pelo MBI-ES

Tipo de relacionamento	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Solteiro(a) sem relacionamento estável	18,71	Moderado	4,86	Baixo	39,57	Baixo
Relacionamento estável	26,89	Moderado	9,78	Moderado	33,44	Moderado
Noivo(a)	24,00	Moderado	1,50	Baixo	40,00	Baixo
Casado(a)	22,50	Moderado	5,52	Baixo	36,50	Baixo

Fonte: a autora

Os dados apresentados no quadro mostram que independentemente do tipo de relacionamento, os professores mostram EE em nível moderado. Nas demais subescalas da síndrome de burnout, pode-se verificar que apenas os professores em relacionamento estável mostram nível moderado da síndrome, enquanto os demais professores pesquisados apresentam baixo nível da síndrome. Desse modo, não é possível associar tipo de relacionamento a existência da síndrome de burnout, visto que nesta pesquisa, embora apenas os professores em relacionamento estável tenham apresentado nível moderado da síndrome, as pontuações auferidas com a pesquisa não são significativamente diferentes para afirmar que o tipo de relacionamento apresenta influência na síndrome de burnout.

O mesmo acontece ao se comparar o nível de cada subescala da síndrome de burnout entre os professores participantes da pesquisa que estão em algum tipo de relacionamento e os que estão solteiros sem relacionamento estável, os dados auferidos com a pesquisa são apresentados a seguir.

Quadro 19 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por estar ou não em relacionamento estável pelo MBI-ES

Tipo de relacionamento	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Solteiro(a) sem relacionamento estável	18,71	Moderado	4,86	Baixo	39,57	Baixo
Em algum relacionamento estável	23,30	Moderado	6,09	Moderado	36,11	Baixo

Fonte: a autora

Os dados apresentados no Quadro 19 mostram que a única classificação que diverge entre os professores solteiros e os que estão em algum relacionamento estável é a DE. Que se apresenta mais grave, nível moderado, no grupo de professores participantes da pesquisa que estão em algum tipo de relacionamento estável. Entretanto, essa diferença não é significativa para estabelecer que professores em relacionamento pessoal apresentam maior tendência a serem acometidos pela síndrome de burnout do que os professores solteiros, conforme os resultados auferidos nesta pesquisa com a avaliação padrão.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único quanto ao tipo de relacionamento dos professores pesquisados, os dados coletados foram também analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 20 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de relacionamento com base em McLaurine (2008)

Tipo de relacionamento	Pontuação	Classificação
Solteiro(a) sem relacionamento estável	1,37	Moderado
Relacionamento estável	2,25	Moderado
Noivo(a)	1,32	Baixo
Casado(a)	1,68	Moderado

Fonte: a autora

Os resultados apresentados no Quadro 20 mostram que apenas os professores que estão em um noivado apresentam nível baixo da síndrome de burnout, os demais professores apresentam nível moderado da síndrome. No entanto, é possível verificar que a pontuação dos professores solteiros sem relacionamento estável e dos professores noivos (menor pontuação das categorias) é bem próxima. De modo que, quando se agrupa os professores que estão em algum relacionamento estável e

compara com os professores solteiros (dados apresentados no Quadro 21), verifica-se que os dois grupos apresentam nível moderado da síndrome de burnout. Embora a pontuação dos professores solteiros sem relacionamento estável seja mais baixa que dos professores em algum relacionamento estável.

Quadro 21 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por estar ou não em relacionamento estável com base em McLaurine (2008)

Tipo de relacionamento	Pontuação	Classificação
Solteiro(a) sem relacionamento estável	1,37	Moderado
Em algum relacionamento estável	1,76	Moderado

Fonte: a autora

A partir das avaliações apresentadas, avaliação proposta no MBI-ES (avaliação padrão) e proposta por McLaurine (2008), verifica-se que independentemente do tipo de avaliação, por subescala e única, respectivamente, o tipo de relacionamento pessoal não se configura, nesse estudo, como um fator relevante de influência para determinar a síndrome de burnout.

4.2.1.4 Avaliação da síndrome de burnout quanto a ter ou não filhos

Para analisar a relação entre os professores terem ou não filhos e a síndrome de burnout, os participantes da pesquisa foram agrupados em dois grandes grupos: os que têm filhos e os que não têm filhos. A partir disso foi verificada a pontuação média de cada grupo para determinar o nível da síndrome de burnout. Esse levantamento é apresentado no Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por ter ou não filhos pelo MBI-ES

Professores	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Com filhos	23,19	Moderado	5,59	Baixo	36,73	Moderado
Sem filhos	22,09	Moderado	6,52	Baixo	36,17	Moderado

Fonte: a autora

A partir do exposto, é possível verificar que o nível da síndrome de burnout, com a avaliação padrão, é o mesmo entre os professores participantes da pesquisa que têm ou não filhos. Desse modo, ter ou não filhos não é um fator que apresente relação com a síndrome de burnout nesta pesquisa.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único quanto a ter ou não filhos, os dados coletados com a pesquisa foram analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no Quadro 23, a seguir.

Quadro 23 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por ter ou não filhos com base em McLaurine (2008)

Professores	Pontuação	Classificação
Com filhos	1,70	Moderado
Sem filhos	1,75	Moderado

Fonte: a autora

A partir do Quadro 23 pode-se perceber que ter ou não filhos não mostra-se um fator relevante para influenciar o nível da síndrome de burnout, visto que os professores pesquisados que têm e os que não têm filhos apresentam o mesmo nível da síndrome.

A partir das análises apresentadas, verifica-se que tanto a avaliação da síndrome de burnout por subescala (como é proposto na aplicação do MBI-ES) quanto a avaliação geral (proposta por McLaurine em 2008), indicam o mesmo nível da síndrome, moderado, para professores com ou sem filhos. Desse modo, as análises dessa pesquisa indicam que não há relação entre ter filhos e o nível da síndrome de burnout.

4.2.1.5 Avaliação da síndrome de burnout quanto ao companheiro também atuar na docência

A análise da influência do relacionamento pessoal com indivíduos que também atuam na docência, pautou-se na divisão dos professores pesquisados em dois grandes grupos, a saber: os professores que estão em um relacionamento pessoal com outros professores, e os professores que estão em um relacionamento pessoal com indivíduos que atuam em outras áreas. A partir dessa divisão, foi verificada a pontuação dos grupos em cada subescala da síndrome de burnout, para, então, definir o nível da síndrome que acomete esses professores. Esse levantamento é apresentado a seguir.

Quadro 24 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por relacionamento com indivíduos que atuam ou não na docência pelo MBI-ES

Professores	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Com cônjuges docentes	24,63	Moderado	8,06	Moderado	36,06	Moderado
Com cônjuge de outras áreas	22,73	Moderado	5,24	Baixo	36,14	Moderado

Fonte: a autora

A partir do exposto, é possível verificar que o nível da síndrome de burnout é praticamente o mesmo entre os professores participantes da pesquisa que estão em algum tipo de relacionamento estável, independentemente do indivíduo ser ou não docente. Desse modo, não se pode dizer que é um fator representativo na síndrome de burnout estar em um relacionamento estável com quem é também docente ou é de outra área, com base nos resultados alcançados neste estudo.

Para detalhar ainda mais os resultados auferidos com a pesquisa, dividiu-se o grupo de professores em algum relacionamento estável por tipo de relacionamento, como é apresentado a seguir no Quadro 25.

Quadro 25 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de relacionamento com indivíduos que atuam ou não na docência pelo MBI-ES

		EE		DE		RP	
		Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Relacionamento estável	Cônjuge docente	29,00	Alto	11,75	Moderado	34,00	Moderado
	Cônjuge outra área	25,20	Moderado	8,20	Moderado	33,00	Moderado
Noivo(a)	Cônjuge docente	-	-	-	-	-	-
	Cônjuge de outra área	24,00	Moderado	1,50	Baixo	40,00	Baixo
Casado(a)	Cônjuge docente	23,17	Moderado	6,83	Baixo	36,75	Moderado
	Cônjuge de outra área	22,23	Moderado	5,00	Baixo	36,40	Moderado

Fonte: a autora

A partir dos dados apresentados com a avaliação padrão, quando se compara, por tipo de relacionamento (estável, noivado, casamento), o nível da síndrome de burnout entre os indivíduos com cônjuges que atuam também na docência e cônjuges

que atuam em outras áreas, verifica-se que o nível da síndrome que acomete os professores que voluntariamente participaram da pesquisa é praticamente o mesmo, com exceção dos professores que estão em um noivado, pois estão todos em um relacionamento com indivíduos de outras áreas. Logo, não é possível afirmar que o cônjuge atuar ou não na docência seja um fator representativo na síndrome de burnout, como mostra esta pesquisa.

Para avaliar a síndrome de burnout entre os professores pesquisados com um índice único, os dados coletados foram analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no quadro a seguir, que mostra a pontuação e a respectiva classificação da síndrome de burnout para professores com cônjuges docentes ou que atuam em outras áreas.

Quadro 26 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por relacionamento com indivíduos que atuam ou não na docência filhos com base em McLaurine (2008)

Professores	Pontuação	Classificação
Com cônjuges docentes	1,95	Moderado
Com cônjuge de outras áreas	1,69	Moderado

Fonte: a autora

A partir do Quadro 26 é possível perceber que não há diferença entre os professores que têm cônjuges docentes ou que atuam em outras áreas. Para as duas situações o nível da síndrome de burnout é apontado como moderado. A fim de detalhar mais a presença da síndrome entre os professores pesquisados, os professores em algum relacionamento foram divididos entre os que estão em relacionamento com indivíduos que também são docentes e os que estão em relacionamento com indivíduos de outras áreas. Essa avaliação é apresentada no Quadro 27.

Quadro 27 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de relacionamento com indivíduos que atuam ou não na docência com base em McLaurine (2008)

Tipo de relacionamento	Cônjuge também docente	Pontuação	Classificação
Relacionamento estável	Cônjuge docente	2,44	Alto
	Cônjuge outra área	2,11	Moderado
Noivo(a)	Cônjuge docente	-	-
	Cônjuge de outra área	1,32	Baixo
Casado(a)	Cônjuge docente	1,78	Moderado
	Cônjuge de outra área	1,64	Moderado

Fonte: a autora

A partir dessas informações mais detalhadas apresentadas no Quadro 27, é possível verificar que os professores noivos e casados apresentam pontuações mais baixas do que os professores solteiros que estão em relacionamento estável. Entretanto a diferença verificada não é suficiente para estabelecer que estar com um cônjuge que também atua na docência seja um fator relevante para determinar o nível da síndrome de burnout.

Com os resultados apresentados, avaliação da síndrome de burnout por subescala (como é proposto na aplicação do MBI-ES) e avaliação geral (proposta por McLaurine em 2008), não foi possível estabelecer que cônjuge que também seja docente seja um fator relevante para determinar o nível da síndrome de burnout.

4.2.1.6 Avaliação da síndrome de burnout quanto ao tempo de experiência na docência do ensino superior

Para avaliar a relação entre o tempo de experiência e a síndrome de burnout, os professores pesquisados foram agrupados em faixas de tempo de experiência. A partir disso foi possível verificar a pontuação média de cada grupo para determinar o nível da síndrome de burnout. Esse levantamento é apresentado no Quadro 28.

Quadro 28 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tempo de experiência na docência pelo MBI-ES

Faixa de tempo de experiência	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Até 5 anos	24,55	Moderado	6,18	Baixo	35,00	Moderado
5 a 9 anos	25,50	Moderado	7,00	Moderado	35,83	Moderado
10 a 14 anos	25,08	Moderado	6,31	Baixo	38,62	Baixo
15 a 24 anos	23,09	Moderado	5,09	Baixo	35,36	Moderado
25 a 34 anos	15,00	Baixo	5,75	Baixo	37,88	Baixo
35 a 44 anos	21,25	Moderado	5,25	Baixo	34,00	Moderado
45 a 49 anos	-	-	-	-	-	-
50 a 54 anos	5,00	Baixo	0,00	Baixo	46,00	Baixo

Fonte: a autora

A partir dos dados apresentados no quadro, pode-se verificar que não é possível identificar uma faixa de tempo de experiência que seja mais ou menos suscetível a síndrome de burnout. A faixa de até 24 anos e de 35 a 44 anos de experiência apresentam níveis semelhantes da síndrome de burnout. Sendo que a

faixa de 5 a 9 anos de experiência apresenta nível moderado em todas as subescalas da síndrome. Enquanto a faixa de 25 a 34 e de 50 a 54 anos de experiência apresentam baixo nível da síndrome em todas as subescalas. Com os resultados da avaliação padrão, não é possível afirmar que o tempo de experiência seja um fator relevante na determinação da síndrome de burnout.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único, os dados coletados com a pesquisa foram analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 29 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tempo de experiência na docência com base em McLaurine (2008)

Faixa de tempo de experiência	Pontuação	Classificação
Até 5 anos	1,86	Moderado
5 a 9 anos	1,92	Moderado
10 a 14 anos	1,74	Moderado
15 a 24 anos	1,72	Moderado
25 a 34 anos	1,36	Moderado
35 a 44 anos	1,72	Moderado
45 a 49 anos	-	-
50 a 54 anos	0,27	Baixo

Fonte: a autora

A partir dos resultados apresentados no Quadro 29, é possível verificar que os professores com até 49 anos de experiência apresentam nível moderado da síndrome de burnout. Já a faixa de experiência compreendida entre 50 e 54 anos, apresenta pontuação significativamente mais baixa, resultando em uma classificação de nível baixo da síndrome. Essas informações mostram que o tempo de experiência não configura-se como fator relevante para determinar a síndrome de burnout.

Os resultados auferidos, tanto com a avaliação da síndrome de burnout por subescala (como é proposto na aplicação do MBI-ES) quanto com a avaliação geral (proposta por McLaurine em 2008), indicam que não há relação clara entre o tempo de experiência do e o nível da síndrome de burnout.

4.2.1.7 Avaliação da síndrome de burnout quanto ao turno de docência

A avaliação da influência dos turnos de trabalho na docência com a síndrome de burnout pautou-se na ponderação de cada grupo de professores. Esses grupos

foram definidos a partir dos turnos de trabalho. Esse levantamento com os grupos, pontuação e nível da síndrome de burnout é apresentado a seguir.

Quadro 30 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de turnos em que atuam na docência pelo MBI-ES

Quantidade de turnos	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
1 turno	16,67	Moderado	5,50	Baixo	38,17	Baixo
2 turnos	23,90	Moderado	6,53	Moderado	35,23	Moderado
3 turnos	22,14	Moderado	4,50	Baixo	39,50	Baixo

Fonte: a autora

Com os resultados apresentados no Quadro 30, pode-se notar que independentemente da quantidade de turnos que em os professores lecionam, todos mostram nível moderado de EE. Entre os professores que trabalham em 1 ou 3 turnos verifica-se que não há problemas quanto a RP ou a DE, indicado pelo nível baixo da síndrome de burnout nessas subescalas. Já entre os professores que trabalham 2 turnos as três subescalas da síndrome apresentam nível moderado.

Para detalhar mais a síndrome de burnout que acomete os professores participantes da pesquisa, foi verificada a pontuação, e o conseqüente nível da síndrome de burnout, por turno específico. Esse levantamento mostrou o seguinte:

Quadro 31 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por turnos em que atuam na docência pelo MBI-ES

Turnos	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Manhã	26,33	Alto	9,33	Moderado	37,67	Baixo
Tarde	5,00	Baixo	0,00	Baixo	46,00	Baixo
Noite	8,00	Baixo	2,50	Baixo	35,00	Moderado
Manhã e tarde	18,00	Moderado	5,67	Baixo	36,50	Baixo
Tarde e noite	30,00	Alto	11,50	Moderado	30,50	Moderado
Manhã e noite	24,63	Moderado	6,38	Moderado	35,28	Moderado
Manhã, tarde e noite	22,14	Moderado	4,50	Baixo	39,50	Baixo

Fonte: a autora

A partir dos resultados apresentados verifica-se que o turno com o menor nível da síndrome de burnout é o da tarde, que apresenta todas as subescalas com baixo nível da síndrome. Os turnos duplo (manhã e tarde) e triplo (manhã, tarde e noite) apresentam moderada EE e níveis baixos na DE e falta de RP. O turno da noite

também apresenta duas subescalas com nível baixo da síndrome (EE e DE) e uma subescala com nível moderado, a RP. Já os turnos único (manhã), duplo (tarde e noite, e manhã e noite) apresentam níveis mais elevados da síndrome de burnout. O turno da manhã apresenta a maior variedade entre os níveis das três subescalas, alta EE, moderada DE e baixa falta de RP. O turno manhã e noite apresenta nível moderado em todas as subescalas da síndrome. Enquanto o turno tarde e noite apresenta alta EE, e níveis moderados para DE e falta de RP. A partir das informações apresentadas com a avaliação padrão, não é possível estabelecer que há uma relação clara com a síndrome de burnout.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único, os dados coletados com a pesquisa foram analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no quadro a seguir, que mostra a pontuação e a respectiva classificação da síndrome de burnout em função da quantidade de turnos em que o professor leciona.

Quadro 32 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de turnos em que atuam na docência com base em McLaurine (2008)

Quantidade de turnos	Pontuação	Classificação
1 turno	1,39	Moderado
2 turnos	1,85	Moderado
3 turnos	1,47	Moderado

Fonte: a autora

A partir das informações apresentadas no Quadro 32, é possível verificar que independentemente da quantidade de turnos em que o professor leciona, o nível da síndrome de burnout é moderado. Sendo que os professores que trabalham em dois turnos apresentam pontuação mais elevada. Para detalhar mais essas informações, os dados coletados foram separados por turno em que os professores lecionam. Os resultados auferidos com esse detalhamento constam no Quadro 33, apresentado a seguir.

Quadro 33 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por turnos em que atuam na docência com base em McLaurine (2008)

Turnos	Pontuação	Classificação
Manhã	2,03	Moderado
Tarde	1,52	Moderado
Noite	1,87	Moderado
Manhã e tarde	1,47	Moderado
Tarde e noite	1,18	Baixo
Manhã e noite	2,61	Alto
Manhã, tarde e noite	1,00	Baixo

Fonte: a autora

Com esse detalhamento foi possível verificar que os professores que lecionam em um turno apresentam nível moderado da síndrome de burnout. O mesmo acontece com os professores que lecionam em dois turnos, manhã e tarde. Já os professores que lecionam em dois turnos, sendo tarde e noite, e os que lecionam nos três turnos (manhã, tarde e noite), apresentam nível baixo da síndrome de burnout. O índice mais elevado foi verificado entre os professores que lecionam em dois turnos (manhã e noite), que apresentam nível alto da síndrome.

Embora haja diferença entre os professores que lecionam nos diferentes turnos, essa diferença não é suficiente para estabelecer que o turno em que os professores lecionam seja um fator relevante para determinar a síndrome de burnout. Desse modo, verifica-se que tanto a avaliação da síndrome de burnout por subescala (como é proposto na aplicação do MBI-ES) quanto a avaliação geral (proposta por McLaurine em 2008), indicam que não há relação clara entre o turno de trabalho dos indivíduos e o nível da síndrome de burnout.

4.2.1.8 Avaliação da síndrome de burnout quanto a quantidade de IES em que lecionam

A avaliação da influência do número de IES em que os professores pesquisados lecionam com a síndrome de burnout pautou-se na ponderação de cada grupo de professores. Esses grupos foram definidos a partir do número de IES em que os professores participantes da pesquisa atuam (uma, duas ou três instituições). Esse levantamento com os grupos, pontuação e nível da síndrome de burnout é apresentado no Quadro 34, a seguir.

Quadro 34 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de IES pelo MBI-ES

Quantidade de IES	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
1 IES	23,10	Moderado	5,90	Baixo	36,71	Moderado
2 IES	20,80	Moderado	5,80	Baixo	37,20	Baixo
3 IES	20,33	Moderado	7,00	Moderado	32,00	Moderado

Fonte: a autora

A partir dos resultados apresentados pode-se verificar que os professores que trabalham em três IES apresentam nível mais elevado da síndrome de burnout, nível moderado em todas as subescalas. No entanto, professores que atuam em duas IES apresentam nível mais baixo da síndrome do que professores que atuam em apenas uma instituição. O que significa que a relação entre número de IES e nível da síndrome de burnout não são elementos proporcionais, não sendo possível dizer que quanto maior o número de IES, maior será a síndrome de burnout.

Dessa forma, a partir das informações apresentadas com a avaliação padrão, não é possível afirmar que há uma relação clara entre número de IES em que os professores lecionam e a síndrome de burnout.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único, os dados da pesquisa foram analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no Quadro 35, a seguir.

Quadro 35 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de IES com base em McLaurine (2008)

Quantidade de IES	Pontuação	Classificação
1 IES	1,72	Moderado
2 IES	1,61	Moderado
3 IES	1,89	Moderado

Fonte: a autora

Com os resultados apresentados no quadro, pode-se verificar que independentemente do número de IES em que os professores atuam, o nível da síndrome de burnout foi verificado como moderado. Não configurando-se como um fator de influência nessa síndrome.

A partir das análises apresentadas, a avaliação da síndrome de burnout por subescala (como é proposto na aplicação do MBI-ES) e a avaliação geral (proposta por McLaurine em 2008), não é possível estabelecer que haja relação entre o número de IES em que os professores atuam e a síndrome de burnout.

4.2.1.9 Avaliação da síndrome de burnout quanto a titulação

Para analisar a relação entre a titulação dos professores e a síndrome de burnout, os participantes da pesquisa foram agrupados em grupos definidos pelo nível máximo de titulação. A partir disso, foi verificada a pontuação média de cada grupo para determinar o nível da síndrome de burnout. Esse levantamento é apresentado no quadro a seguir.

Quadro 36 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por titulação pelo MBI-ES

Titulação	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Mestrado	24,36	Moderado	6,21	Baixo	35,54	Moderado
Doutorado	24,50	Moderado	7,36	Moderado	37,18	Baixo
Pós-Doutorado	14,50	Baixo	2,10	Baixo	37,80	Baixo

Fonte: a autora

Os resultados apresentados no Quadro 36, mostram que os professores com pós-doutorado apresentam o nível mais baixo da síndrome de burnout, nível baixo nas três subescalas da síndrome. No entanto, assim como na relação entre número de IES de atuação e nível da síndrome de burnout, não há uma relação linear entre titulação e a síndrome. Pois os professores com titulação de mestrado e doutorado apresentam o mesmo nível da síndrome de burnout, sendo uma subescala com nível baixo (DE para os professores com titulação de mestrado, e baixa RP nos professores com titulação de doutorado) e duas com nível moderado da síndrome.

Dessa maneira, a partir dos resultados auferidos com a avaliação padrão, não é possível afirmar que há uma relação clara entre titulação e a síndrome de burnout.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único, os dados coletados com a pesquisa foram analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no quadro a seguir, em que consta o nível da síndrome de burnout em função da titulação do professor.

Quadro 37 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por titulação com base em McLaurine (2008)

Titulação	Pontuação	Classificação
Mestrado	1,84	Moderado
Doutorado	1,85	Moderado
Pós-Doutorado	1,10	Baixo

Fonte: a autora

Os resultados apresentados no Quadro 37 mostram que os professores mestres e doutores apresentam nível moderado da síndrome de burnout, com pontuações quase idênticas. Já os professores pós-doutores apresentam pontuação da síndrome de burnout mais baixa, o que implica em nível também mais baixo, sendo a classificação definida como baixo nível da síndrome. Desse modo, a avaliação única pode sugerir que nível mais elevado de instrução pode influenciar a síndrome de burnout, embora essa influencia não seja gradativa.

4.2.1.10 Avaliação da síndrome de burnout quanto a estar estudando

A avaliação da influência de estudos em desenvolvimento com a síndrome de burnout pautou-se na ponderação de dois grupos de professores, definidos a partir da situação de estudos atuais, os que estão estudando e os que não estão estudando. Esse levantamento com pontuação e nível da síndrome de burnout é apresentado no Quadro 38, a seguir.

Quadro 38 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por situação atual de estudo pelo MBI-ES

	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Não está estudando	24,47	Moderado	6,28	Baixo	35,44	Moderado
Estão estudando	20,82	Moderado	5,57	Baixo	37,75	Baixo

Fonte: a autora

Os resultados auferidos mostram que praticamente não há diferença de classificação das subescalas da síndrome de burnout. A diferença entre os professores que estão estudando atualmente e os que não estão, encontra-se na subescala da realização pessoal, que entre os professores que estão em algum curso apresenta nível baixo, e entre os professores que não estão estudando apresenta nível moderado.

Para verificar o nível de cada subescala da síndrome de burnout entre os professores que estão com algum estudo em curso, é apresentado o Quadro 39. Esse quadro mostra que o nível de cada subescala é bem variável entre os diferentes tipos de estudo.

Quadro 39 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de estudo em curso pelo MBI-ES

Curso	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Curso de extensão	13,67	Baixo	0,00	Baixo	35,67	Moderado
Curso de línguas	15,40	Baixo	7,40	Moderado	39,60	Baixo
Doutorado	23,15	Moderado	5,62	Baixo	37,62	Baixo
Especialização	13,50	Baixo	2,50	Baixo	37,00	Baixo
Graduação	34,00	Alto	5,00	Baixo	36,00	Moderado
Pós-Doutorado	28,00	Alto	5,00	Baixo	44,00	Baixo
EAD	30,00	Alto	5,00	Baixo	36,00	Moderado
Curso de extensão e Graduação	19,00	Moderado	8,00	Moderado	48,00	Baixo
Curso de línguas, extensão, e Especialização	26,00	Moderado	18,00	Alto	25,00	Alto

Fonte: a autora

A partir do exposto, não é possível afirmar que há uma relação entre estar estudando e a síndrome de burnout.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único, os dados coletados com a pesquisa foram analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 40 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por situação atual de estudo com base em McLaurine (2008)

	Pontuação	Classificação
Não está estudando	1,85	Moderado
Estão estudando	1,57	Moderado

Fonte: a autora

A partir do exposto no Quadro 40, pode-se verificar que estar ou não estudando não apresenta influência no nível da síndrome de burnout. Visto que os professores que estão e os que não estão estudando apresentam nível moderado da síndrome.

A fim de verificar se o tipo de estudo tem influência na síndrome de burnout, os professores que estão estudando foram agrupados por tipo de estudo para avaliar o nível geral da síndrome de burnout. Essa análise é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 41 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por tipo de estudo em curso com base em McLaurine (2008)

Curso	Pontuação	Classificação
Curso de extensão	1,02	Baixo
Curso de línguas	1,41	Moderado
Doutorado	1,66	Moderado
Especialização	1,13	Baixo
Graduação	2,09	Moderado
Pós-Doutorado	1,54	Moderado
EAD	1,94	Moderado
Curso de extensão e Graduação	1,24	Baixo
Curso de línguas, extensão, e Especialização	3,12	Alto

Fonte: a autora

A partir dos resultados apresentados no Quadro 41, pode-se verificar que os professores que estão em um número maior de estudos apresenta nível alto da síndrome de burnout. Desse modo, a avaliação única pode sugerir que o número de estudos que o professor está cursando pode influenciar a síndrome de burnout. De modo que quanto maior o número de cursos em que o professor estuda, mais elevado o nível da síndrome de burnout.

4.2.1.11 Avaliação da síndrome de burnout quanto a atuação profissional além da docência

Para avaliar a influência que a atuação profissional além da docência tem na síndrome de burnout, os professores participantes da pesquisa foram agrupados entre os que atuam exclusivamente na docência e os que atuam profissionalmente além da docência. A partir disso foi possível verificar a pontuação média de cada grupo para determinar o nível da síndrome de burnout. Esse levantamento é apresentado a seguir.

Quadro 42 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por atuação profissional além da docência pelo MBI-ES

Atuação profissional além da docência	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Não	22,33	Moderado	4,73	Baixo	36,42	Moderado
Sim	23,30	Moderado	7,44	Moderado	36,63	Moderado

Fonte: a autora

A partir dos resultados apresentados no Quadro 42, é possível verificar que quase não há diferença entre a classificação da síndrome de burnout entre os professores que atuam exclusivamente na docência e os que atuam profissionalmente além da docência. A diferença entre os dois grupos de professores está na subescala DE, que apresenta nível baixo entre os profissionais que são exclusivamente professores, e nível moderado entre os professores que atuam profissionalmente além da docência.

Desse modo, a partir dos resultados expostos com a avaliação padrão, não é possível afirmar que há uma relação entre atuação profissional além da docência e a síndrome de burnout.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único, os dados coletados com a pesquisa foram analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada Quadro 43, a seguir.

Quadro 43 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por atuação profissional além da docência com base em McLaurine (2008)

Atuação profissional além da docência	Pontuação	Classificação
Não	1,62	Moderado
Sim	1,83	Moderado

Fonte: a autora

Com os resultados apresentados, é possível verificar que tanto os professores que atuam profissionalmente além da docência, e os que são exclusivamente professores na atividade laboral, apresentam o mesmo nível da síndrome de burnout. De modo que a atuação profissional além da docência não se configura como um fator relevante de influência, neste estudo, para determinar a síndrome de burnout entre os professores pesquisados.

A partir das análises apresentadas, a avaliação da síndrome de burnout por subescala (como é proposto na aplicação do MBI-ES) e a avaliação geral (proposta por McLaurine em 2008), não é possível determinar que haja relação entre a atuação profissional além da docência e o nível da síndrome de burnout.

4.2.1.12 Avaliação da síndrome de burnout quanto a atividade de lazer

A avaliação da influência do lazer na síndrome de burnout embasou-se na ponderação de cada grupo em que os professores foram divididos. Esses grupos

foram determinados da seguinte forma: os que têm e os que não têm atividades de lazer, e no grupo dos que têm atividade de lazer, foram agrupados os professores por quantidade de atividades indicadas no momento da pesquisa de coleta de dados. Esse levantamento é apresentado a seguir.

Quadro 44 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por atividade de lazer pelo MBI-ES

Atividade de lazer	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
Não	23,64	Moderado	5,27	Baixo	37,91	Baixo
Sim	22,57	Moderado	6,10	Baixo	36,20	Moderado

Fonte: a autora

A partir dos resultados auferidos com a pesquisa é possível notar que entre os professores participantes da pesquisa ter atividade de lazer não influenciou reduzindo o nível da síndrome de burnout. Visto que, entre os indivíduos pesquisados, os professores sem atividade de lazer apresentam nível mais baixo da síndrome.

Entre os professores com atividade de lazer, foi feito o levantamento do nível da síndrome de burnout por número de atividades que os professores indicaram na pesquisa. Esse levantamento é apresentado Quadro 45, a seguir.

Quadro 45 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de atividades de lazer pelo MBI-ES

Quantidade de atividades de lazer	EE		DE		RP	
	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação	Pontuação	Classificação
01 atividades	20,35	Moderado	6,29	Moderado	36,35	Baixo
02 atividades	21,55	Moderado	7,18	Moderado	36,09	Baixo
03 atividades	24,27	Moderado	4,00	Baixo	36,87	Baixo
04 atividades	26,50	Alto	8,83	Moderado	34,33	Moderado

Fonte: a autora

Os resultados auferidos mostram que o nível mais baixo da síndrome de burnout reside entre os professores que apresentam três atividades de lazer, que apresenta nível moderado de EE e níveis baixos nas demais subescalas. Já entre os professores que indicaram uma ou duas atividades o nível da síndrome de burnout é moderado quanto a EE e DE, e baixo quanto a falta de RP. Já os professores que indicaram quatro atividades de lazer apresentam o nível mais elevado da síndrome, com nível moderado de DE e falta de RP e elevada EE.

Assim como ter ou não atividade de lazer, o número de atividades entre os professores que indicam ter algum lazer, também não mostra importância para estabelecer um perfil entre os professores acometidos pela síndrome de burnout, como indicam os resultados da avaliação padrão.

Para avaliar a síndrome de burnout com um índice único, os dados coletados com a pesquisa foram analisados com base na avaliação proposta por McLaurine (2008). Essa avaliação é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 46 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por atividade de lazer com base em McLaurine (2008)

Atividade de lazer	Pontuação	Classificação
Não	1,65	Moderado
Sim	1,73	Moderado

Fonte: a autora

Com os resultados expostos no Quadro 46, pode-se verificar que ter ou não atividades de lazer não apresenta influência no nível da síndrome de burnout. Para detalhar o nível de burnout entre os professores que afirmam ter atividade de lazer, é apresentado o Quadro 47, que relaciona o número de atividades de lazer com o nível da síndrome de burnout.

Quadro 47 – Resultado da avaliação da síndrome de burnout por quantidade de atividades de lazer com base em McLaurine (2008)

Quantidade de atividades de lazer	Pontuação	Classificação
01 atividades	1,66	Moderado
02 atividades	1,77	Moderado
03 atividades	1,63	Moderado
04 atividades	2,14	Moderado

Fonte: a autora

Com o exposto, pode-se verificar que todos os professores com atividades de lazer apresentam nível moderado da síndrome de burnout, independentemente do número de atividades indicadas pelos professores. Logo, atividade de lazer não se configura como um fator relevante de influência, neste estudo, para determinar a síndrome de burnout entre os professores pesquisados.

A partir das duas análises apresentadas, a avaliação da síndrome de burnout por subescala (como é proposto na aplicação do MBI-ES) e a avaliação geral

(proposta por McLaurine em 2008), indicam que não há relação entre ter ou não atividades de lazer e o nível da síndrome de burnout.

4.2.2 Avaliação resumida do perfil dos professores no grupo dos extremos da pesquisa (nível baixo e alto da síndrome de burnout)

Para analisar mais detalhadamente os dados coletados, dada a situação bastante heterogênea dos professores participantes da pesquisa, foram identificados os indivíduos que apresentaram nível alto ou nível baixo nas três subescalas da síndrome. Com esse levantamento constatou-se o seguinte: 3 indivíduos apresentam nível alto da síndrome de burnout nas três subescalas; 6 indivíduos apresentaram nível alto em duas subescalas e nível moderado em outra subescala, e 13 indivíduos apresentaram nível baixo nas três subescalas. Concentrando-se nesses indivíduos, foram feitas análises de identificação de perfil.

Entre os indivíduos com nível baixo da síndrome de burnout verifica-se que:

- a) são nove homens e quatro mulheres;
- b) apresentam idade diferente: dois indivíduos na faixa dos 30 anos, três na faixa dos 40 anos, seis na faixa dos 50 anos, e um na faixa dos 80 anos;
- c) sete são casados, dois estão em relacionamento sério e 4 são solteiros sem companheiro(a) estável;
- d) apenas um professor está em relacionamentos com indivíduo que também atuam no ensino superior;
- e) oito têm filhos;
- f) apresentam tempo de atuação na docência diferente: quatro indivíduos apresentam até 10 anos de experiência, quatro apresentam de 11 a 20 anos de experiência, dois apresentam de 21 a 30 anos de experiência; dois apresentam de 31 a 40 anos de experiência e um apresenta 50 anos de experiência; resultando em um tempo médio de 21,08 anos na docência;
- g) dois lecionam em duas IES, os demais lecionam em apenas uma IES;
- h) sete atuam profissionalmente além da docência no ensino superior;
- i) seis não estão estudando atualmente, os demais estão em algum curso;
- j) os treze indicam ter atividade de lazer.

A partir do exposto, verifica-se que apenas lazer e idade média mais elevada (média de 52,54 anos) podem ser fatores indicativos do grupo.

Entre os indivíduos com nível alto em duas subescalas e nível moderado em uma subescala da síndrome de burnout verifica-se que:

- a) três são homens e três são mulheres;
- b) apresentam idade diferente: três indivíduos na faixa dos 30 anos, dois na faixa dos 40 anos, e um na faixa dos 60 anos;
- c) três são casados e três estão em relacionamento sério;
- d) apenas um está em relacionamentos com indivíduo que também atuam no ensino superior;
- e) dois têm filhos;
- f) apresentam tempo de atuação na docência diferente: três indivíduos apresentam até 10 anos de experiência, dois apresentam de 11 a 20 anos de experiência, e um indivíduo apresenta 30 anos de experiência; resultando em um tempo médio de 13,50 anos de atuação na docência;
- g) quatro lecionam em apenas uma IES; um leciona em duas IES e um leciona em três IES;
- h) quatro atuam profissionalmente além da docência no ensino superior;
- i) dois não estão estudando atualmente;
- j) os seis indicam ter atividade de lazer.

Com isso, verifica-se que não há correspondência relevante entre o perfil dos seis professores que compõem esse grupo.

Entre os indivíduos com nível alto da síndrome de burnout verifica-se que:

- a) os três indivíduos são homens;
- b) apresentam idade diferente: 30, 44 e 63 anos;
- c) dois são casados e um está em relacionamento sério;
- d) dois estão em relacionamentos com indivíduos que também atuam no ensino superior;
- e) dois têm filhos;
- f) apresentam tempo de atuação na docência diferente: 4, 20 e 27 anos
- g) os três lecionam em apenas uma IES;
- h) apenas um atua profissionalmente além da docência no ensino superior;
- i) nenhum dos três está estudando atualmente;
- j) os três indicam ter atividade de lazer.

A partir do exposto, verifica-se que, com exceção do gênero, não há correspondência relevante entre o perfil desses três professores.

5 CONCLUSÃO

O trabalho, como já mencionado, apresenta importância essencial na vida dos indivíduos, configurando-se como um fator na construção da identidade. Contudo, o trabalho não configura-se apenas como um fator benéfico para o indivíduo. Se não possibilitar crescimento, reconhecimento e independência profissional, pode causar problemas de insatisfação, desinteresse, irritação e exaustão, o que pode resultar na síndrome de burnout, como já mencionado.

Para estudar a interferência do trabalho na qualidade de vida dos professores do ensino superior privado que participaram da pesquisa, utilizou-se o método mais indicado pela literatura, o *Maslach Burnout Inventory – Educators Survey* (MBI-ES). Esse inventário considera as três subescalas da síndrome de burnout, retomando, a exaustão emocional, a despersonalização e a baixa realização pessoal. Além disso, foi feita uma avaliação geral da presença da síndrome de burnout. A partir dos resultados auferidos, pode-se verificar que há presença da síndrome de burnout entre os 60 professores do ensino superior privado que voluntariamente participaram da pesquisa. Além disso, a pesquisa estudou o perfil dos professores acometidos pela síndrome de burnout. Contudo, não foi possível identificar um perfil dos professores com níveis mais elevados da síndrome de burnout.

5.1 RESGATE DOS OBJETIVOS

O presente estudo teve como objetivo avaliar a síndrome de burnout em professores do ensino superior privado. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos secundários: aplicar o *Maslach Burnout Inventory – Educators Surveys* como instrumento de avaliação da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado; constatar a existência da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado; e, identificar o perfil dos professores do ensino superior privado acometidos pela síndrome de burnout.

O objetivo específico de aplicar o *Maslach Burnout Inventory – Educators Surveys* como instrumento de avaliação da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado foi atendido. Foram enviados 679 convites para participação na pesquisa, contendo o texto de apresentação e o questionário. Obteve-se 60 respostas, que podem ser constadas no APÊNDICE C – Resultados Individuais do

MBI-ES, que, como já mencionado, apresenta os resultados individuais dos participantes.

A partir da coleta de dados com a aplicação do MBI-ES foi constatado que na subescala exaustão emocional o valor é 22,77, na subescala despersonalização é 5,95 e na subescala baixa realização pessoal é 36,52. O que permite constatar que há indícios da síndrome de burnout entre os professores pesquisados. Se considerado o índice geral, verifica-se que a pontuação é de 1,72, o que também indica nível moderado da síndrome de burnout. Assim, verifica-se que os dois métodos de análise indicam que há indícios da síndrome de burnout entre os professores pesquisados. O que atende ao segundo objetivo específico deste trabalho, que é constatar a existência da síndrome de burnout em professores do ensino superior privado. Essa verificação consta no Capítulo 4.2 - Análise da Síndrome de burnout nos Professores Pesquisados.

Ainda sobre a avaliação da síndrome de burnout, foi feita análise dos dados para tentar identificar o perfil dos professores acometidos pela síndrome de burnout. O que atende ao objetivo específico de identificar o perfil dos professores do ensino superior privado acometidos pela síndrome de burnout. No entanto, as análises realizadas no presente estudo não permitiram identificar o perfil dos professores com níveis elevados da síndrome. Os resultados auferidos na pesquisa são apresentados ao longo do Capítulo 4 - ANÁLISE DA SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO. O último subcapítulo, 4.2.2 - Avaliação resumida do perfil dos professores no grupo dos extremos da pesquisa (nível baixo e alto da síndrome de burnout), evidencia que não houve identificação do perfil dos professores com níveis mais elevados da síndrome de burnout entre os participantes deste pesquisa.

5.2 LIMITAÇÕES

As limitações do presente estudo referem-se aos procedimentos metodológicos. A pesquisa concentrou-se no estudo de uma IES privado, portanto os resultados não podem ser estendidos para instituições públicas de ensino superior. Além disso, na IES foram estudados os 60 professores que voluntariamente participaram da pesquisa.

Outro ponto que deve ser destacado no que se refere a limitação da pesquisa é quanto a análise dos dados coletados. A análise para estruturação dos resultados auferidos com a pesquisa limitou-se aos questionários respondidos pelos professores voluntários. Além disso, como mencionado no levantamento teórico, a síndrome de burnout, que está relacionada ao modo como os indivíduos lidam com o estresse, também depende de fatores pessoais, que podem ser facilitadores ou inibidores da ação dos agentes estressores. As características pessoais dos professores não foram consideradas na presente pesquisa. Desse modo, resultados auferidos estão sujeitos unicamente a percepção dos questionários.

5.3 CONTRIBUIÇÕES

As contribuições deste estudo estão diretamente relacionadas aos professores, à Engenharia de Segurança do Trabalho e à academia.

As contribuições para os professores que participaram da pesquisa, refere-se a autoanálise que podem fazer sobre a relação que eles têm com o ambiente de trabalho, e como são afetados por ele. Pois a partir da pesquisa podem dar a atenção com a relação que possuem com o trabalho e, se necessário for, procurar ajuda para lidar com os transtornos que essa relação pode trazer, a fim de evitar o surgimento de problemas, para a vida laboral e pessoal.

Quanto as contribuições para a Engenharia de Segurança do Trabalho é possível apontar que esta pesquisa é mais um estudo sobre a síndrome de burnout no trabalho da docência do ensino superior privado.

Concentrando-se nas contribuições à academia, pode-se apontar que a pesquisa proporcionou aprofundamento no conhecimento teórico no que se refere à síndrome de burnout. Além disto, esta pesquisa pode configurar-se como ponto de partida para a realização de novas pesquisas sobre síndrome de burnout em professores do ensino superior privado.

5.4 TRABALHOS FUTUROS

No que tange a elaboração de trabalhos futuros que podem ser desenvolvidos a partir deste trabalho pode-se citar os trabalhos que objetivam superar as limitações desta pesquisa. Bem como, podem ser desenvolvidas pesquisas com o objetivo de

expandir o estudo aqui apresentado, como expandir a pesquisa para outros professores, do ensino superior público, por exemplo, e comparar com os resultados em professores do ensino superior privado. Além disso, podem ser desenvolvidas pesquisas para avaliar a síndrome de burnout em estudantes e professores para comparar o nível da síndrome entre eles.

Além disso, é possível estudar com mais profundidade as causas e sintomas da síndrome de burnout. Ou ainda estudar técnicas de enfrentamento do estresse em professores do ensino superior privado, como forma de prevenção da síndrome de burnout.

Outra sugestão de trabalho futuro é verificar a presença da síndrome de burnout em professores do ensino superior por cursos, para que os resultados sejam mais específicos. Com isso, sendo possível traçar um perfil do profissional e definir linhas de combate a síndrome que sejam eficazes.

Concluindo, salienta-se que a partir deste estudo também podem ser desenvolvidos trabalhos futuros que abordem o mesmo tema, síndrome de burnout em professores do ensino superior privado, a fim de aprofundar os estudos dessa área.

REFERÊNCIAS

- BENEVIDES PEREIRA, Ana Maria Teresa. **Burnout, por quê? Uma Introdução**. In: BENEVIDES PEREIRA, Ana Maria Teresa. (Org). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.
- BENEVIDES PEREIRA, Ana Maria Teresa. **Encerramento o Presente e Mirando o Futuro. Enfrentando o Desafio da Síndrome de Burnout**. In: BENEVIDES PEREIRA, Ana Maria Teresa. (Org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.
- BENEVIDES PEREIRA, Ana Maria Teresa. **Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho**. In BENEVIDES PEREIRA, Ana Maria Teresa. (org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010c.
- BENEVIDES PEREIRA, Ana Maria Teresa. **A Síndrome de Burnout**. In: FERREIRA, Januário Justino (coord. geral); PENIDO, Laís de Oliveira (coord. científica). *Saúde Mental no Trabalho: coletânea do Fórum de Saúde e Segurança no Trabalho do Estado de Goiás*. Goiânia: Cir Gráfica, 2013.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa; et al. Sintomas de estresse em educadores brasileiros. **Aletheia**, v. 17, 2003.
- BIAZZI, Sideli. **Estresse, Burnout e Estratégias de Enfrentamento**: um estudo com professores de uma instituição educacional privada de São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica: Núcleo de Psicossomática e Psicologia Hospitalar da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.
- BLAND, J. Martin; ALTMAN, Douglas G. *Statistics Note: Cronbach's alpha*. **British Medical Journal**. v. 314, n. 7080, p. 572. 1997.
- BRASIL. **Decreto Federal 3.048**, de 06 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria 1.339**, de 18 de novembro de 1999. Institui a Lista de Doenças relacionadas ao Trabalho.
- BRESÓ, Edgar; SALANOVA, Marisa; SCHAUFELI, Wilmar B. *In Search of the "Third Dimension" of Burnout: Efficacy or Inefficacy?* **Applied Psychology: an International Review**, 2007, 56, pp. 460–478.
- CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de Burnout e Satisfação no Trabalho**: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES PEREIRA, Ana Maria T. (Org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; da SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. **O Que é Burnout?**. In: CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône; VERDAN, Cláudia S. **Importância Social do Trabalho**. In: CODO, Wanderley (coord.). Educação: carinho e trabalho. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

COMPAS, Bruce E. *Psychobiological Process of Stress in Coping: implications for resilience in children and adolescents – comments on the Papers of Romeo & McEwen and Fisher et al.* **Annals New York Academy of Sciences**. v. 1094, p. 226-234, 2006.

CRONBACH, Lee J. *Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests*. **Psychometrika**. v. 16, n. 3. p. 297-334. 1951.

COTRIN, Patrícia Souza; WAGNER, Luciane Carniel. Prevalência da Síndrome de Burnout em Professores de uma Instituição de Ensino Superior. **Ciência em Movimento**. v. 14, n. 28. 2012.

DA BOA MORTE, Sandra Viana dos Reis; DEPS, Vera Lúcia. Prevenção e Tratamento do Estresse e da Síndrome de *Burnout* em Professores da Rede Pública de Ensino. **Revista Científica Interdisciplinar**. Vol 2, janeiro/março 2015.

DA HORA, Henrique Rego Monteiro; MONTEIRO, Gina Torres Rego; ARICA, José. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de Cronbach. **Produto & Produção**. v. 11, n. 2, p. 85-103. 2010.

DALAGASPERINA, Patrícia; MONTEIRO, Janine Kieling. Estresse e Docência: um estudo no ensino superior privado. **Revista Subjetividades**. Vol 16, pp. 37-51. 2016.

DE ANDRADE, Patrícia Santos; CARDOSO, Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a síndrome de burnout. **Saúde e Sociedade**. v. 21, n. 1, p. 129-140. 2012.

DE CASTRO, Fernando Gastral. Burnout e Complexidade Histórica. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. jan-abr 2013.

DE LIMA, Carla Fernanda; et al. Avaliação Psicométrica do Maslach Burnout Inventory em Profissionais de Enfermagem. **II Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, Curitiba**. 2009.

DE MENDONÇA, ANA CAROLINA FERREIRA; BEZERRA JOSÉ AIRTON DE CASTRO. **Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Superior**: possíveis relações entre a exaustão física e emocional com a atividade da docência. Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde da Faculdade Regional Jaguarijana, p. 35-8, no 1, ago/2016.

DE OLIVEIRA, Maria das Graças Marrocos. **Stress, Síndrome do Burnout e Qualidade de Vida em Docentes da Área de Saúde**. Tese apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

DE SOUSA, Juliana Carvalho; et al. Síndrome de Burnout na Docência: um estudo em instituições de ensino superior. **Anais Congresso Internacional de Administração – Gestão Estratégica: da crise à oportunidade**. 2016.

DE SOUZA, Yonel Ricardo; MATOS, Luis Alberto Lourenço. Relação dos Níveis de Burnout entre Professores e Diversas Profissões no Brasil: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**. v. 7, n. 1, jan./mar. 2015.

DELCOR, Núria Serre; et al. Condições de Trabalho e Saúde dos Professores da Rede Particular de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 20, n. 1, p. 187-196. 2004.

DHILLON, Hardip Kaur, et al. *Exploratory and Confirmatory Factor Analyses for Testing Validity and Reliability of the Malay Language Questionnaire for Urinary Incontinence Diagnosis (QUID)*. **Open Journal of Preventive Medicine**. v. 04, n. 11, p. 844-851. 2014.

DO VALLE, Luiza Elena Leite Ribeiro. **Estresse e Distúrbios do Sono no Desempenho de Professores**: saúde mental no trabalho. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ESPAÑA. MINISTERIO DO TRABALHO E ASSUNTOS SOCIAIS DA ESPAÑA/INSTITUTO DE SEGURANÇA E HIGIENE NO OCUPACIONAL. **NTP – Notas Técnicas de Prevención 704/2005**. *Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (I): definición y proceso de generación. En la NTP 704 se define el concepto del síndrome de "burnout" y se facilitan criterios para su prevención. Las NTP son guías de buenas prácticas, sus indicaciones no son obligatorias salvo que estén recogidas en una disposición normativa vigente.*

ESPAÑA. MINISTERIO DO TRABALHO E ASSUNTOS SOCIAIS DA ESPAÑA/INSTITUTO DE SEGURANÇA E HIGIENE NO OCUPACIONAL. **NTP – Notas Técnicas de Prevención 705/2005**: *Síndrome de estar quemado por el trabajo "burnout" (II): consecuencias, evaluación y prevención. En la NTP 705 se define el concepto del síndrome de "burnout" y se facilitan criterios para su prevención. Las NTP son guías de buenas prácticas, sus indicaciones no son obligatorias salvo que estén recogidas en una disposición normativa vigente.*

ESPAÑA. MINISTERIO DO TRABALHO E ASSUNTOS SOCIAIS DA ESPAÑA/INSTITUTO DE SEGURANÇA E HIGIENE NO OCUPACIONAL. **NTP – Notas Técnicas de Prevención 732/2006**. *NTP 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III): Instrumento de medición. La NTP 732 tras unas consideraciones para seguir profundizando en el tema, se presenta un instrumento de medida útil para la evaluación del "burnout" en todo tipo de trabajos. Las NTP son guías de buenas prácticas, sus indicaciones no son obligatorias salvo que estén recogidas en una disposición normativa vigente.*

GAITAN, Peggy Elaine. **Teacher Burnout Factors as Predictors of Adherence to Behavioral Intervention**. Tese apresentada a Faculty Of The Graduate School Of The University Of Minnesota. 2009.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O Professor, as Condições de Trabalho e os Efeitos sobre sua Saúde. **Educação e Pesquisa**. v. 31, n. 2, p. 189-199. 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. 5 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL-MONTE, Pedro R. *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Síndrome de Burnout) en Profesionales de Enfermería*. **Revista Eletrônica InterAção Psy**. Ano 1, n. 1. Ago 2003.

GIL-MONTE, Pedro R. *El síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout) como Fenómeno Transcultural*. **Informació Psicológica**. n. 91-92. 2008. pp. 4-11.

GIL-MONTE, Pedro R.; PEIRÓ, José Ma. *Perspectivas Teóricas y Modelos Interpretativos para el Estudio del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. **Anales de Psicología**. 1999. vol. 15, n. 2.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 6 ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2011.

LANDIS, J. Richard; KOCH, Gary G. *The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data*. **Biometrics**. v. 33, n. 1, p. 159-174. 1977.

LEITER, Michael P. **Burnout as a Developmental Process: consideration of models**. In: SCHAUFELI, Wilmar B.; MASLACH, Christina; MAREK, T (ed). *Professional burnout: recent developments in therapy and research*. Washington, DC: Taylor and Francis. 1993.

LIMA DA SILVA, Jorge Luiz; CAMPOS DIAS, André; REIS TEIXEIRA, Liliâne. Discussão sobre as Causas da Síndrome de Burnout e suas Implicações à Saúde do Profissional de Enfermagem. **Aquichan**. v. 12, n. 2, agosto, pp. 144-159. 2012.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. Indicadores Empresariais de Qualidade de Vida no Trabalho: esforço empresarial e satisfação dos empregados no ambiente de manufaturas com certificação ISO 9000. Tese apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina; RODRIGUES, Avelino Luiz. **Stress e Trabalho: guia básico com abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 1996.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Stress**; conceitos básicos. In: LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (org.). *Pesquisas sobre Stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **O Modelo Quadrifásico do Stress**. In: LIPP, Marilda Emmanuel Novaes (org). *Mecanismos Neuropsicológicos do Stress: teoria e aplicações clínicas*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Stress e o Turbilhão da Raiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes; MALAGRIS, Lucia Emmanuel Novaes. **O Stress Emocional e seu Tratamento**. In: RANGÉ, Berbard (org). *Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOPES, Clédia. **Estresse, Burnout e Bem-Estar Subjetivo entre Professores Universitários**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Superior do Centro Universitário do Triângulo. Uberlândia, 2009.

McLAURINE, William D. **A Correlational Study of Job Burnout and Organizational Commitment Among Correctional Officers**. *Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. School of Psychology. Capella University, 2008.*

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Maria das Graças Teles. Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, n.10, pp.109-128. 2007.

MASLACH, Christina. **Entendendo o Burnout**. In: ROSSI, Ana Maria; PERREWÉ, Pamela L; SAUTER, Steven (org.). *Stress e Qualidade de vida no Trabalho: perspectivas atuais da saúde ocupacional*. 1 ed. 4 reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

MASLACH, Christina; GOLDBERG, Julie. *Prevention of burnout: new perspectives. Applied and Preventive Psychology*. 1998.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. *The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour*, vol. 2, 99-113. 1981.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michel P. **Maslach Burnout Inventory**. 3 ed. Palo Alto, CA: *Consulting Psychologists Press*. 1996.

MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. *Job Burnout. Annual Review of Psychology*. Vol 52. pp. 397-422. 2001.

MATTHIENSEN, Alexandre. **Uso do Coeficiente Alfa de Cronbach em Avaliações por Questionários**. Boa Vista, PR: Embrapa, 2011.

MELEIRO, Alexandrina Maria Augusta da Silva. **O Stress do Professor**. In: Marilda Emmanuel Novaes Lipp (org.) *O Stress do Professor*. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

MORENO-JIMÉNEZ, Bernardo; GONZÁLEZ, José Luis; GARROSA, Eva. **Desgaste Profesional (Burnout), Personalidad y Salud percibida**. In: J. Buendía y F. Ramos (Eds). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide. 2001.

NELSON, Debra L.; SIMMONS, Bret L. **Eustresse e Esperança no Trabalho: mapeando a jornada.** In: ROSSI, Ana Maria; PERREWÉ, Pamela L; SAUTER, Steven (org.). *Stress e Qualidade de vida no Trabalho: perspectivas atuais da saúde ocupacional.* 1 ed. 4 reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

REINHOLD, Helga H. **Stress Ocupacional do Professor.** In: Marilda Emmanuel Novaes Lipp (org.) *Pesquisas Sobre Stress no Brasil.* Campinas, SP: Papyrus, 1996.

REINHOLD, Helga H. **O Burnout.** In: Marilda Emmanuel Novaes Lipp (org.) *O Stress do Professor.* Campinas, SP: Papyrus, 2014.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projeto de Estágio e de Pesquisa em Administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertação e estudos de caso.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P.; MASLACH, Christina. *Burnout: 35 years of research and practice.* **Career Development International.** vol 14. 2008.

SCHWAEMMLE, Hildecy Ualmira. **Constatação de Estresse no Trabalho em Ambiente Hospitalar.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas e Recursos Humanos. *Universiad de Extremadura e FAESP/IPCA.* Curitiba. 2001.

SELYE, Hans. **Stress in Health and Disease.** Boston: Butterworths. 1976.

SÉPE, Ana Carla Horst. **Estresse X Trabalho: qualidade de vida nas organizações.** Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Recursos Humanos - Gestão de Pessoas e Competências, do Centro Universitário Filadélfia. Londrina, 2011.

SHAVELSON, Richard J. **Lee J. Cronbach 1916-2001: a biographical memoir.** Washington, D.C.: National Academy of Sciences. 2009.

SILVA, Flávia Pietá Paulo da. *Burnout: um desafio à saúde do trabalhador.* **Psi - Revista de Psicologia Social e Institucional,** v. 2, n. 1, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 4 ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; et al. *Estresse e Enfrentamento em Professores: uma análise da literatura.* **Educação em Revista.** v. 30. n. 04. 2014.

VAN DROOGENBROECK, Filip; SPRUYT, Bram; VANROELEN, Christophe. *Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work.* **Teaching and Teacher Education.** 2014.

WESTMAN, Mina. **A Transferência do Stress e da Tensão na Família e no Local de Trabalho: uma perspectiva teórica.** In: ROSSI, Ana Maria; PERREWÉ, Pamela L; SAUTER, Steven (org.). *Stress e Qualidade de vida no Trabalho: perspectivas atuais da saúde ocupacional.* 1 ed. 4 reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

APÊNDICE A – TEXTO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Texto de apresentação da pesquisa enviado para os professores junto com o questionário de coleta de dados.

Olá, caro colega professor.

Meu nome é Leana, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o impacto do ambiente de trabalho em nossa vida, e como lidamos com esse impacto. Para tanto, sua participação é muito importante.

Esclareço que essa pesquisa é para desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso. Não representando nenhum vínculo com a administração da universidade. Sua participação é voluntária e anônima.

A pesquisa é realizada por meio de um questionário, composto por perguntas de identificação de perfil (não é necessário se identificar) do tipo: idade, tempo em que atua como professor do ensino superior e carga horária de trabalho. Há também questões do questionário MBI-ES (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey), proposto por Maslach, Jackson e Leiter para identificar a frequência de determinadas situações vivenciadas no ambiente de trabalho.

Para concluir há um espaço para sua contribuição (comentários, observações ou explicações que julgue necessárias). Se quiser receber os resultados da pesquisa, é possível registrar seu e-mail.

O questionário todo leva apenas alguns minutos para ser respondido.

Por favor, ao iniciar o questionário certifique-se de concluí-lo, para que as informações sejam registradas para a pesquisa.

Desde já agradeço seu tempo e contribuição!

Muito obrigada!!

Leana Carolina

leana.carolina@gmail.com

41 98815-8368

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

O questionário aplicado para coleta de dados foi estruturado em três etapas. A primeira composta por questões de identificação do perfil do professor. A segunda etapa composta integralmente por questões do MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory – Educator’s Survey*). E a última etapa para o pesquisado deixar algum comentário que julgasse necessário ou ainda deixar o endereço de e-mail para receber os resultados da pesquisa. O questionário de coleta de dados está apresentado a seguir.

1. Sexo
 - Masculino
 - Feminino
2. Qual a sua idade? _____
3. Qual sua situação de relacionamento pessoal?
 - Solteiro(a) sem companheiro(a) estável
 - Em um relacionamento estável
 - Noivo(a)
 - Casado(a)
4. Caso esteja em algum tipo de relacionamento, seu companheiro(a) também atua no ensino superior?
 - Não
 - Sim
 - Não se aplica, pois não estou em um relacionamento
5. Tem filhos?
 - Não
 - Sim
6. Leciona no ensino superior há quanto anos? _____
7. Qual sua carga horária semanal em sala de aula? _____
8. Qual sua carga horária semanal fora da aula (permanência)? _____
9. Em quais turnos você leciona? *
 - Manhã
 - Tarde
 - Noite
10. Em qual(is) curso(s) do ensino superior leciona? _____
11. Em quantas instituições do ensino superior leciona? _____
12. Qual sua média de alunos por semestre? _____

13. Qual sua titulação?

- Graduado(a)
- Especialista
- Mestre
- Doutor(a)
- Pós-Doutor(a)

14. Atualmente está estudando em algum curso de aperfeiçoamento profissional?

- Não estou estudando em nenhum curso no momento
- Curso de línguas
- Curso de extensão
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado
- Outro: _____

15. Você atua profissionalmente em outra área além no ensino superior?

- Não
- Sim

16. Caso tenha respondido sim na questão anterior, quantas horas você se dedica a esta atividade semanalmente? (se não exerce outra atividade profissional, por favor, indique 0) _____

17. Você tem atividades de lazer?

- Não
- Sim

18. Caso tenha respondido sim na questão anterior, quais são essas atividades?

AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO COM O TRABALHO

As questões a seguir relacionam-se ao seu sentimento com o trabalho.

Esse questionário, chamado MBI-ES, foi proposto por Maslach e Jackson. É composto por 22 questões fechadas relacionadas à frequência com que as pessoas vivenciam determinadas situações em seu ambiente de trabalho.

Não há respostas certas ou erradas, por favor responda cada questão da forma mais honesta possível. Leia atentamente cada pergunta e indique quantas vezes você tem tido esse sentimento/pensamento. Assinale a primeira resposta que vier a sua cabeça, pois ela corresponderá ao seu verdadeiro estado emocional.

0 = nunca 1 = algumas vezes por ano 2 = uma vez por mês 3 = algumas vezes por mês
4 = uma vez por semana 5 = algumas vezes por semanas 6 = todos os dias

19. Sinto-me emocionalmente esgotado(a) com o meu trabalho.

- 0 1 2 3 4 5 6

20. Sinto-me esgotado(a) no final de um dia de trabalho.
0 1 2 3 4 5 6
21. Sinto-me cansado(a) quando me levanto pela manhã e preciso encarar outro dia de trabalho.
0 1 2 3 4 5 6
22. Posso entender com facilidade o que meus alunos sentem.
0 1 2 3 4 5 6
23. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.
0 1 2 3 4 5 6
24. Trabalhar com pessoas o dia todo me exige um grande esforço.
0 1 2 3 4 5 6
25. Lido eficazmente com os problemas dos meus alunos.
0 1 2 3 4 5 6
26. Meu trabalho me deixa exausto (a).
0 1 2 3 4 5 6
27. Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente na vida dos outros.
0 1 2 3 4 5 6
28. Tenho me tornado mais insensível com as pessoas desde que iniciei nesse trabalho.
0 1 2 3 4 5 6
29. Preocupa-me o fato de que este trabalho esteja me endurecendo emocionalmente.
0 1 2 3 4 5 6
30. Sinto-me com muita vitalidade.
0 1 2 3 4 5 6
31. Sinto-me frustrado(a) com meu trabalho.
0 1 2 3 4 5 6
32. Sinto que estou trabalhando em demasia.
0 1 2 3 4 5 6
33. Realmente não me importo com o que acontece com alguns alunos.
0 1 2 3 4 5 6
34. Trabalhar diretamente com as pessoas causa-me estresse.
0 1 2 3 4 5 6
35. Posso facilmente criar um ambiente descontraído com meus alunos.
0 1 2 3 4 5 6
36. Sinto-me estimulado(a) depois de trabalhar de perto com meus alunos.
0 1 2 3 4 5 6
37. Tenho conseguido muitas realizações em minha profissão.
0 1 2 3 4 5 6

38. Sinto-me no limite de minhas possibilidades.

0○ 1○ 2○ 3○ 4○ 5○ 6○

39. Sinto que sei tratar de forma adequada os problemas emocionais no meu trabalho.

0○ 1○ 2○ 3○ 4○ 5○ 6○

40. Sinto que os alunos me culpam de algum modo pelos seus problemas.

0○ 1○ 2○ 3○ 4○ 5○ 6○

AVALIAÇÃO DA RELAÇÃO COM O TRABALHO

41. Quer deixar algum comentário?

42. Quer receber retorno sobre sua participação? Se sim, deixe seu e-mail.

APÊNDICE C – RESULTADOS INDIVIDUAIS DO MBI-ES

Os resultados individuais dos 60 professores voluntários, obtidos com a pesquisa são apresentados a seguir.

Dimensões	Ind 01	Ind 02	Ind 03	Ind 04	Ind 05	Ind 06	Ind 07	Ind 08	Ind 09
EE	00	06	28	35	37	22	44	33	13
DE	00	07	05	06	05	13	17	04	03
RP	44	43	44	42	32	26	22	40	30

Dimensões	Ind 10	Ind 11	Ind 12	Ind 13	Ind 14	Ind 15	Ind 16	Ind 17	Ind 18
EE	15	30	34	20	23	13	23	36	32
DE	05	05	05	01	06	10	02	09	14
RP	38	36	36	43	34	36	32	36	35

Dimensões	Ind 19	Ind 20	Ind 21	Ind 22	Ind 23	Ind 24	Ind 25	Ind 26	Ind 27
EE	11	34	15	43	27	14	29	26	40
DE	11	11	05	19	11	00	08	18	18
RP	41	29	31	39	32	42	32	25	21

Dimensões	Ind 28	Ind 29	Ind 30	Ind 31	Ind 32	Ind 33	Ind 34	Ind 35	Ind 36
EE	08	24	08	13	37	14	25	19	20
DE	05	03	00	03	08	02	05	02	00
RP	44	35	26	40	34	44	23	40	45

Dimensões	Ind 37	Ind 38	Ind 39	Ind 40	Ind 41	Ind 42	Ind 43	Ind 44	Ind 45
EE	13	31	16	34	19	24	16	09	21
DE	02	13	01	08	00	02	03	01	04
RP	43	29	31	30	41	41	41	45	40

Dimensões	Ind 46	Ind 47	Ind 48	Ind 49	Ind 50	Ind 51	Ind 52	Ind 53	Ind 54
EE	11	10	30	28	19	16	20	36	07
DE	00	06	06	03	08	03	05	07	06
RP	37	42	36	35	48	29	40	39	38

Dimensões	Ind 55	Ind 56	Ind 57	Ind 58	Ind 59	Ind 60
EE	13	30	40	05	24	43
DE	00	00	21	00	07	05
RP	36	43	34	46	34	31