

UTFPR
PPGDR

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ELIZA PENACHI

ESTRESSE E SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DO
ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO DE ADOECIMENTO E
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

DISSERTAÇÃO

ESTRESSE E SÍNDROME DE BURNOUT EM PROFESSORES DO
ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO DE ADOECIMENTO E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

2018

PATO BRANCO
2018

ELIZA PENACHI

**ESTRESSE E SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES DO
ENSINO SUPERIOR: CONTEXTO DE ADOECIMENTO E
ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, para o Exame de Qualificação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional – Área de Concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira
Co-orientador: Prof. Dr. Sergio Paes de Barros

PATO BRANCO

2018

P397e

Penachi, Eliza.

Estresse e síndrome de *burnout* em professores do ensino superior: contexto de adoecimento e estratégias de enfrentamento / Eliza Penachi. – 2018.

104 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira

Coorientador: Prof. Dr. Sergio Paes de Barros

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco, PR, 2018.

Bibliografia: f. 99 - 104.

1. Stress (Psicologia). 2. Burnout (Psicologia). 3. Professores universitários. 4. Qualidade de vida no trabalho. I. Teixeira, Edival Sebastião, orient. II. Barros, Sergio Paes de, coorient. III. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. IV. Título.

CDD 22. ed. 330

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



TERMO DE APROVAÇÃO Nº 132

Título da Dissertação

Estresse e síndrome de burnout em professores da educação superior: contexto de adoecimento e estratégias de enfrentamento.

Autora

Eliza Penachi

Esta dissertação foi apresentada às 14 horas do dia 03 de maio de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL – Linha de Pesquisa Educação e Desenvolvimento – no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A autora foi arguida pela Banca Examinadora abaixo assinada, a qual, após deliberação, considerou o trabalho aprovado.

Prof. Dr. Edival Sebastião Teixeira – UTFPR
Orientador

Profª Drª Marcia Luiza Pit Dal Magro
UNOCHAPECÓ - Examinador

Profª Drª Franciele Clara Peloso – UTFPR
Examinadora

Visto da Coordenação

Prof. Dr. Gilson Ditzel Santos
Coordenador do PPGDR

O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do PPGDR.

AGRADECIMENTOS

"Agradecer significa:

Tomar o que me é dado,
Segura-lo com respeito nas mãos,
Acolhe-lo dentro de mim,
Em meu coração,
Até que percebo internamente:
Agora é uma parte de mim.

Agradecer é também:
Aplicar o que me foi dado
E se tornou uma parte de mim
Numa ação que permita a outros
Alcançar também
O que me enriqueceu

Só então o que me foi dado
Alcança sua plenitude."

"Quem agradece, honra o que lhe foi dado e, simultaneamente, honra aqueles que lhe presentearam. Assim, o agradecimento engrandece a todos: a mim, a dádiva e ao doador."

Bert Hellinger - Pensamentos a Caminho

Agradeço a Deus, que me deu a vida, que me permite viver e aprender todos os dias e que permite que eu encontre tantas oportunidades pelo caminho, que me tornam a cada dia mais grata por tudo que vivo, aprendo e posso compartilhar.

Agradeço ao meu pai e minha mãe que foram os responsáveis pela minha vida pela qual sou grata e honro da melhor maneira que posso. Obrigada em especial a minha mãe que me ajuda em tudo que pode e que recebe em troca a espontaneidade nada delicada de uma filha que sabe que nunca perderá o seu amor. Obrigada mãe e desculpe por não demonstrar no cotidiano o amor e o respeito que tenho por você.

Agradeço ao meu irmão que durante toda a minha infância me fez querer ser mais, ser melhor, para que eu fosse um pouco mais como ele, que era meu espelho. Hoje, por bem ou por mal ele segue me motivando a procurar compreender cada vez mais o ser humano, o que acaba por contribuir com o meu desenvolvimento como psicóloga que sou, não por acaso.

Agradeço ao meu companheiro Lucas Eduardo Kunz que faz jus ao seu papel de companheiro, que está sempre ao meu lado, compartilhando todos os momentos, bons e ruins.

Agradeço a instituição UTFPR como um todo. Esta instituição fez parte da minha história, assim como eu faço parte da história desta instituição, na qual meu falecido pai trabalhou enquanto ainda era FUNESP, posteriormente o CEFET onde meu irmão e eu estudamos durante o ensino médio, e onde minha mãe também cursou uma pós graduação e na qual mais uma vez me utilizo cursando este mestrado tão especial que é o PPGDR, um mestrado diferente, interdisciplinar, sustentável, voltado para o desenvolvimento regional, curso este que me fez mudar muito enquanto pessoa, me fez rever algumas convicções, me fez estudar políticas públicas e assuntos sociais que eu nunca teria estudado por conta própria e que me “sujaram” tanto que me obrigaram a me reconstruir em muitos momentos. Obrigada aos professores, funcionários, colegas, todos os que estiveram ao meu lado nesta caminhada.

Agradeço aos participantes da minha banca, e ao meu co-orientador que contribuíram para com este trabalho. Em especial agradeço ao meu orientador, Edival Sebastião Teixeira, que é uma das pessoas mais inteligentes e cultas que já conheci e que faz com que tudo pareça fácil. Após cada supervisão eu me sentia cheia de esperanças, acreditando que tudo era simples, que eu poderia executar tudo e que não era difícil. Ele tem um dom, ou talento, não sei se talvez possa ser uma vocação, ele é um orientador. Recomendei a vários colegas que o procurassem em momentos em que se sentiam perdidos e todos me agradeceram pela recomendação, pois, após uma conversa com ele tudo parece mais claro, mais organizado e simples. Obrigada Edival, por tudo.

Por fim, agradeço a cada um dos participantes da minha pesquisa, por terem dedicado um pouquinho do seu tempo, que é curto, para participar da mesma e acrescento que foi um prazer a execução deste projeto. A experiência foi incrível e por isso e por muitas outras coisas que possivelmente eu omiti neste texto eu sou grata. Obrigada!

RESUMO

PENACHI, Eliza. Estresse e síndrome de *burnout* em professores do ensino superior: contexto de adoecimento e estratégias de enfrentamento. 2018. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

A presente pesquisa teve por objetivo geral identificar e analisar estratégias de enfrentamento do estresse e da síndrome de *burnout* utilizadas por professores do Campus Pato Branco da UTFPR. Os objetivos específicos foram: Identificar a ocorrência e os níveis de estresse e da síndrome de *burnout* em professores do Campus Pato Branco da UTFPR; identificar agentes estressores relatados pelos participantes da pesquisa e identificar estratégias de enfrentamento do estresse e da síndrome de *burnout* utilizadas pelos participantes da pesquisa. Os dados foram coletados mediante a utilização do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL), do Malasch *Burnout* Inventory (MBI - ED), de um Questionário Estruturado e Entrevista. Participaram do estudo 69 professores sendo 58% do sexo masculino e 42% do sexo feminino. A idade variou entre 28 e 67 anos e a experiência docente entre 3 e 39 anos. Os resultados apontam a existência de algum grau de estresse em 43,48% da amostra, entre docentes de ambos os sexos. O sofrimento psicológico pelo estresse é igualmente distribuído entre homens e mulheres, porém, o sofrimento físico é muito mais evidenciado neles do que nelas. Também foram encontrados níveis preocupantes de *burnout*. Os resultados obtidos apontam que 26,09% da amostra não apresentaram alteração em qualquer das três dimensões avaliadas pelo MBI. Já dentre os demais, 37,68% apresentaram alteração em uma das três dimensões do *burnout* e 36,23% em duas ou nas três dimensões. Foram encontrados níveis alarmantes de exaustão emocional, situação apresentada por 47,82% da amostra, de despersonalização em 26,08% da amostra, e de reduzida realização pessoal no trabalho em 50,72% da amostra. Os três tipos de estratégias de enfrentamento mais utilizadas pelos participantes são suporte familiar, alimentação adequada e exercício físico regular, repouso e lazer. Conclui-se, portanto, que além dos casos já identificados com diagnóstico positivo para a síndrome de *burnout*, 13% da amostra, a grande maioria da população pesquisada encontra-se em processo de adoecimento. Por fim, considerando os altos níveis de estresse e de *burnout* encontrados, os resultados evidenciaram que somente estratégias individuais de enfrentamento não estão sendo suficientes para evitar os problemas na instituição pesquisada.

Palavras-chave: Estresse. Síndrome de *burnout*. Universidade. Estratégias de enfrentamento. Contexto de adoecimento.

ABSTRACT

PENACHI, Eliza. Stress and burnout syndrome in higher education teachers: context of illness and coping strategies. 2018. Dissertation (Master in Regional Development) - Graduate Program in Regional Development, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco, 2018.

The present research aimed to identify and analyze strategies for coping with stress and burnout syndrome used by teachers at the Pato Branco Campus of UTFPR. The specific objectives were: To identify the occurrence and levels of stress and burnout syndrome in professors of the Pato Branco Campus of UTFPR; identify stressors reported by the research participants, and identify coping strategies for stress and burnout syndrome used by the research participants. Data were collected using the Lipp Adult Stress Symptom Inventory (ISSL), the Malasch Burnout Inventory (MBI - ED), a Structured Questionnaire and Interview. Sixty-one teachers participated in the study, 58% male and 42% female. The age ranged from 28 to 67 years and the teaching experience between 3 and 39 years. The results point to the existence of some degree of stress in 43.48% of the sample, between teachers of both sexes. Stress psychological distress is equally distributed between men and women, but physical suffering is much more evident in them than in them. Alarming levels of burnout were also found. The results obtained indicate that 26.09% of the sample did not present alteration in any of the three dimensions evaluated by MBI. Among the others, 37.68% presented alterations in one of the three dimensions of burnout and 36.23% in two or three dimensions. Alarming levels of emotional exhaustion were found in 47.82% of the sample, 26.08% in the sample, and 50.72% in the sample. The three types of coping strategies most used by participants are family support, adequate food and regular exercise, rest and leisure. It is concluded, therefore, that in addition to the cases already identified with a positive diagnosis for the burnout syndrome, 13% of the sample, the great majority of the researched population is in the process of becoming ill. Finally, considering the high levels of stress and burnout found, the results showed that only individual coping strategies are not enough to avoid the problems in the research institution.

Key words: Stress. *Burnout* syndrome. University. Coping strategies. Context of illness

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DE	Despersonalização
EE	Exaustão Emocional
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ES	Ensino Superior
FA	Fase de Alarme
FE	Fase de Exaustão
FR	Fase de Resistência
IES	Instituição de Ensino Superior
ISSL	Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBI	<i>Malasch Burnout Inventory</i>
PPGDR	Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional
QE	Questionário estruturado
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
rRP	Reduzida Realização Profissional
SB	Síndrome de <i>Burnout</i>
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 MODERNIDADE, UNIVERSIDADE E SAÚDE DO PROFESSOR.....	15
2 ESTRESSE E SAÚDE OCUPACIONAL EM DOCENTES.....	28
2.1 SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> E SAÚDE OCUPACIONAL EM DOCENTES	36
2.2 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DE ESTRESSE E DE <i>BURNOUT</i>	44
3 METODOLOGIA.....	52
3.1 POPULAÇÃO.....	54
3.2 CENÁRIO DA PESQUISA.....	53
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS...	54
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	57
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	59
4.1 RESULTADOS ESTRESSE E SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	59
4.2 ESTRESSORES E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO.....	68
4.3 O MANEJO DO PROBLEMA	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

O estresse, apesar de ser uma reação orgânica do organismo humano frente à novas situações, tende a estar presente de forma exagerada no mundo do trabalho moderno, de maneira que a síndrome de *burnout*, caracterizada como esgotamento emocional pelo estresse prolongado no trabalho, tem se tornado um quadro cada vez mais frequente de adoecimento ocupacional.

O trabalho exerce papel importante na vida dos indivíduos e também na sociedade. O trabalho é a maneira pela qual o homem se apropria da natureza a fim de satisfazer suas necessidades. “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas” (MARX,1985, p.153).

A sociedade moderna exige cada vez mais dedicação do trabalhador, maior produtividade e um maior ritmo de trabalho. As instituições, frequentemente, não levam em conta os impactos que o aumento da demanda de trabalho e as mudanças neste contexto podem acarretar na saúde e na vida dos indivíduos. Neste contexto, a Psicologia do Trabalho dentro da área multidisciplinar Saúde do Trabalhador, posiciona-se como um campo de reação ao processo de exploração do trabalhador, de forma que esta área do conhecimento se volta para a relação estabelecida entre indivíduo e trabalho, vislumbrando a saúde e o bem-estar dos indivíduos e não somente produtividade ou lucratividade. (VASQUES-MENEZES et al. 2004)

A construção da modernidade se iniciou no século XVI e perdura até os tempos atuais. A modernidade trouxe inúmeras facilidades para a nossa existência, muito do que está à nossa volta é produto da modernidade, ou da ciência moderna, todos os instrumentos, os equipamentos, todas as facilidades inventadas nos últimos séculos são fruto da modernidade. Giddens (1991, p.11) define modernidade como “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

A modernidade trouxe consigo algumas rupturas, necessárias para que ocorresse a passagem de um período para outro da história e também para que o

novo modelo de racionalidade se estabelecesse. Giddens (1991) chama a atenção para as consequências atuais da modernidade, universalizadas e radicais, o que chama de descontinuidades, destacando que no “plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana.” (GIDDENS, 1991 p. 14).

As mudanças ocorridas nos últimos séculos foram tão rápidas e tão abrangentes que não há precedentes na história da humanidade. As descontinuidades são caracterizadas pela rapidez das mudanças, cujo ritmo pode ser observado pelo desenvolvimento das tecnologias (GIDDENS, 1991), e cujas mudanças repercutem em todas as áreas da sociedade.

Para Giddens (1991) o desenvolvimento das instituições modernas difunde oportunidades aos seres humanos de disfrutarem em escala mundial de uma existência mais segura e gratificante, porém também tem o seu lado sombrio. O autor se refere aos autores clássicos da sociologia (Marx, Durkheim e Weber), e argumenta que esses “três autores viram que o trabalho industrial moderno tinha consequências degradantes, submetendo muitos seres humanos à disciplina de um labor maçante, repetitivo.” (GIDDENS, 1991, p.17).

Neste sentido, muitos estudos têm sido realizados para identificar quais condições de trabalho ou das organizações podem contribuir para o desenvolvimento de consequências negativas à saúde do trabalhador. Alguns problemas comuns relacionados ao trabalho, na atualidade, são estresse e síndrome de *burnout* e estes serão os temas principais da presente pesquisa.

No campo da Educação, no Brasil, têm sido recorrentes estudos sobre a saúde de professores, sobretudo relacionados ao estresse e à síndrome de *burnout*. (CANTOS. et al. 2005; DALLACOSTA, 2014; LOPES, 2007; CARLOTTO, 2012; CARLOTTO e CÂMARA, 2004/2008; BARRETO, 2007; BORGES, 2016; OLIVEIRA e CARDOSO, 2011).

O estresse, para Lipp (2000), “é uma reação do organismo com componentes psicológicos, físicos, mentais e hormonais que ocorre quando surge a necessidade de uma adaptação grande a um evento ou situação de importância.” Como consequência do estresse mais avançado a autora sugere problemas como: gastrite, hipertensão arterial, ulcera, disfunções sexuais, envelhecimento precoce e problemas de pele,

como herpes, dermatites, urticárias, psoríase. O estresse pode também potencializar a incidência de ansiedade e depressão.

Já a síndrome de *burnout* é um processo que ocorre pela cronificação do estresse, está associado especificamente ao universo do trabalho e acarreta consequências negativas em nível individual, profissional, familiar e social. (BENVIDES-PEREIRA, 2002)

Na síndrome de *burnout* ocorrem sentimentos de exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional. As consequências costumam ser mais evidentes do que no próprio estresse, tendo em vista que profissionais acometidos pela síndrome podem ter atitudes agressivas com clientes, alunos ou usuários dos seus serviços, pois certos recursos pessoais são perdidos, e a ironia torna-se frequente. (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999)

Pesquisas sobre a saúde do professor mostram altos índices de problemas emocionais como estresse e *burnout* e tem-se observado que as causas destes problemas são múltiplas, podendo ser decorrentes de características individuais, do ambiente de trabalho, e de problemas macro, do próprio funcionamento da sociedade (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999; BENEVIDES-PEREIRA, 2002; CANTOS. et al. 2005; LOPES, 2007; CARLOTTO, 2012; CARLOTTO, CÂMARA, 2004).

Os professores universitários atualmente têm muitas funções: é exigido que ministrem aulas, realizem atividades de extensão e também atividades de pesquisa. (Carlotto, 2002) De acordo com Franco (2001), o plano de trabalho do professor prevê que o mesmo disponha de horas para a pesquisa, mas o obriga a ministrar o máximo possível de horas aula, de modo que lhe faltam horas para a investigações, preparação das aulas, submissão de trabalhos em eventos, apresentação de projetos e de relatórios de atividades e de pesquisa. E por meio de tudo isso é permanentemente avaliado, submetido desde o início da carreira a processos de avaliações sistemáticas para a manutenção e ascensão profissional.

É nesse contexto amplo que se insere a presente pesquisa. Parte-se aqui da hipótese de que há ocorrência de estresse em variados graus e da síndrome de *burnout* em professores do Campus Pato Branco da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e que os docentes utilizam algumas estratégias de enfrentamento ao estresse e a síndrome de *burnout*.

A presente pesquisa teve por objetivo geral identificar e analisar estratégias de enfrentamento do estresse e da síndrome de *burnout* utilizadas por professores do Campus Pato Branco da UTFPR. Os objetivos específicos foram: Identificar a ocorrência e os níveis de estresse e da síndrome de *burnout* em professores do Campus Pato Branco da UTFPR; identificar agentes estressores relatados pelos participantes da pesquisa e identificar estratégias de enfrentamento do estresse e da síndrome de *burnout* utilizadas pelos participantes da pesquisa.

O interesse pela temática surgiu no exercício profissional como psicóloga do Centro de Atenção Psicossocial de Pato Branco, Paraná (CAPS). Nas experiências cotidianas percebeu-se que a categoria dos professores da Educação Básica em Pato Branco é com frequência acometida por transtornos mentais, depressão, estresse e esgotamento.

Com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR, surgiu a oportunidade de inserção em um projeto de pesquisa sobre o estresse em estudantes de engenharia. Assim, foi surgindo o interesse em investigar a questão do estresse também em professores dessa universidade.

Conhecer melhor a realidade do cotidiano de trabalho dos professores na instituição, especialmente os níveis de estresse e *burnout* e, sobretudo as estratégias de enfrentamento já existentes, se justifica pois tais investigações têm potencial para gerar conhecimento que subsidie o desenvolvimento de estratégias de prevenção e de intervenção sobre processos que desencadeiam o adoecimento. Torna possível identificar se são percebidas estratégias organizacionais, ou apenas pessoais e se estas estratégias que possivelmente estão sendo aplicadas estão sendo efetivas ou se não são suficientes para manter os níveis de estresse e de *burnout* sob controle.

A análise dos efeitos do trabalho na saúde mental do professor tem “como pressuposto a multicausalidade e a percepção de um homem sócio histórico, na qual fatores econômicos e sociais, além dos individuais, façam parte da investigação.” (VASQUES-MENEZES et al. 2004, p. 289). Assim, é bastante pertinente que esse projeto seja desenvolvido no âmbito de um programa de pós-graduação que tem dentre seus pressupostos que o desenvolvimento é um processo regido por uma nova ética, “na qual os objetivos econômicos do progresso estão subordinados às leis de funcionamento dos sistemas naturais e aos critérios de respeito à dignidade humana e de melhoria da qualidade de vida das pessoas.” (GUIMARÃES, 2001, p.55).

A discussão dos custos da modernidade e do desenvolvimento fazem parte dos temas que são trabalhados no contexto do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR (PPGDR). É por essa razão que as implicações das demandas cada vez maiores aos trabalhadores sejam pertinentes objetos de estudo nesse Programa.

O texto da presente dissertação está organizado em quatro capítulos. O primeiro trata sobre a modernidade, a ciência moderna e possíveis reflexos deste processo na constituição da universidade moderna e conseqüentemente na atividade profissional do professor universitário. A literatura aponta para crises na modernidade, no modelo científico, e na universidade e este capítulo buscou realizar uma discussão sobre os possíveis impactos de todos estes processos na vida dos professores. O texto procura ampliar o cenário, tendo em vista que as causas de problemas como estresse e síndrome de *burnout* são múltiplas e podem ser desencadeados por fatores próprios da personalidade do indivíduo como também podem estar relacionados com as exigências do universo do trabalho, que no caso da universidade é um contexto global e bastante exigente e complexo.

O segundo capítulo é dividido em três tópicos, nos quais são apresentados conceitos chaves para este estudo. No tópico 1, o conceito de estresse e suas quatro fases: alerta; resistência, quase exaustão e exaustão; os possíveis desencadeadores, bem como, as possíveis conseqüências do problema. O tópico 2 trata da síndrome de *burnout*. São descritas as três dimensões que a compõem: exaustão emocional; despersonalização; e reduzida realização profissional. São apresentados, também, sintomas desencadeados e as implicações deste no ambiente de trabalho, e ao trabalhador. O terceiro tópico discute as estratégias de enfrentamento utilizadas para evitar o acometimento pelo estresse e síndrome de *burnout* e a importância destas para a manutenção da saúde do trabalhador. São relacionadas as estratégias mais frequentemente identificadas em outras pesquisas realizadas especificamente com professores universitários em outras instituições brasileiras.

O terceiro capítulo apresenta e descreve os procedimentos metodológicos da investigação. O mesmo foi subdividido em tópicos que descrevem a população; os instrumentos; procedimentos de coleta de dados; e os procedimentos de análise dos dados.

Por fim, no quarto capítulo são apresentados e subtítulos os resultados obtidos na pesquisa. São relacionados os resultados quantitativos com as respostas obtidas durante as entrevistas. Nas considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa e apresentadas as conclusões.

1 MODERNIDADE, UNIVERSIDADE E SAÚDE DO PROFESSOR

O estresse e a síndrome de *burnout* em professores são fenômeno complexos e multidimensionais desencadeados pela interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Nesta pesquisa entende-se ambiente de trabalho do docente não apenas a sala de aula ou o ambiente institucional, mas também outros aspectos macrossociais envolvidos nesta relação, tais como políticas educacionais e fatores sócio-históricos. É por essa razão que se remete antes à modernidade e à ciência moderna para então abordar o ambiente institucional propriamente dito, a Universidade.

Os modelos de ciência e os modelos de universidade estabelecidos vem se constituindo como são atualmente desde a modernidade. Começaram a nascer a partir das grandes mudanças que se iniciaram após a idade média, a partir do século XVI, e XVII, com adventos como a revolução industrial, a revolução intelectual e a revolução científica, no contexto da Europa Ocidental (SANTOS, 1997). E, por isso, discorrer um pouco sobre a modernidade se faz necessário.

Segundo Giddens (1991) nós vivemos o ápice da modernidade, vivenciando as suas consequências. Para o autor, vivemos uma nova fase, estamos saindo da manufatura de bens materiais rumo a um sistema centralizado na informação. Nas sociedades pré-modernas não existia tanta informação e nem tanto consumo como há hoje.

Giddens (1991) chama a atenção para as consequências atuais da modernidade.

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensibilidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudanças característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana. (GIDDENS, 1991 p. 14)

Segundo Giddens, (1991, p. 29) a transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna, desde os sistemas de pequena escala, passando para civilizações agrárias e posteriormente chegando as sociedades modernas, acarretou

um processo de grande diferenciação, o que o autor nomeia como desencaixes, se referindo ao “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço.” Processo este que possibilita a globalização, pois relações, negociações que somente se estabeleciam na localidade passam a ser possíveis em um contexto mais amplo.

Giddens (1991, p.21) apresenta relações entre a modernidade e a reflexividade, propõe que na modernidade há uma renovação constante de informações, novos hábitos, nova hermenêutica. A modernidade reflexiva, onde o homem recebe novas informações, situa-se, atualiza-se, soma-se a isso um pouco de fé e, a partir daí, nova(s) atitude(s), “ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas (inputs) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos”.

O mundo vem sofrendo transformações e estas transformações causando impactos na vida das populações, a ciência é cada vez mais exigida e se desenvolve largamente e os impactos gerados não são totalmente previsíveis e também estão longe de serem totalmente positivos e controláveis. (BECK, 2010)

Beck (2010, p.23) assim como Giddens (1991) percebe que “a produção social de *riqueza* é acompanhada sistematicamente pela produção social de *riscos*.” Concomitante aos problemas de escassez, existem os problemas e conflitos oriundos de “riscos científico-tecnologicamente produzidos”. O autor não faz distinção entre os termos modernização e industrialização, trabalha com o conceito de modernização se referindo há um amplo processo que abarca a evolução das tecnologias, as transformações no mundo do trabalho, as mudanças dos estilos e formas de viver, a organização da sociedade e suas estruturas de poder e controle, entre outros. (BECK, 2010)

Para Beck (2010) os riscos não são uma invenção moderna, Colombo assumiu os riscos quando saiu para navegação, porém os riscos de uma guerra nuclear são riscos globais e não mais risco pessoal, como no caso de Colombo. Para o processo de modernização são desencadeados cada vez mais forças destrutivas, “os riscos do desenvolvimento industrial são certamente tão antigos quanto ele mesmo”, “riscos de qualificação e riscos à saúde já são há muito tema de processos de racionalização e de conflitos sociais, salvaguardas (e pesquisas) a eles relacionados”. (BECK, 2010, p.26)

Cabe à ciência identificar os riscos, alertar e buscar soluções para eles, porém é neste momento que “*quebra-se o monopólio de racionalidade das ciências*”. Existem sempre pretensões, interesses, e pontos de vista concorrentes e conflitivos dos diversos atores da modernização.” (BECK, 2010, p.34)

A avaliação científica de riscos é baseada em possibilidades matemáticas e também em interesses sociais, nestes casos é comum as ciências abandonarem sua base experimental e se unirem a aspectos da economia, da política e da ética. “Cada ponto de vista interessado procura armar-se com definições de risco, para poder dessa maneira rechaçar os riscos que ameacem seu bolso” (BECK, 2010, p.36)

Para Beck (2010, p.39) a fragmentação do trabalho autoriza uma “cumplicidade geral”, ou uma “irresponsabilidade generalizada”. “Todos são causa e efeito, e portanto uma *não* causa.” É como se o sistema funcionasse através dos indivíduos, pois os atos são executados por indivíduos, sem que ninguém responda pessoalmente pelas consequências dos atos, como se fosse uma consequência natural da modernização. O mesmo ocorre em relação aos saberes, a dificuldade de percepção global, enfraquece a responsabilidade, as consequências globais ou gerais são ignoradas, pois cada um somente visualiza as tarefas da sua especialidade. (MORIN, 2003)

A ciência fracassou diante dos riscos e ameaças civilizacionais crescentes, e este fracasso encontra refúgio na ultra especializada divisão do trabalho, a ciência como está posta não está pronta para reagir adequadamente a estes riscos, ao contrário, a ciência acaba legitimando os riscos que degradam o ambiente e os próprios seres humanos. Os riscos “passam pela peneira da superespecialização”, os riscos ultrapassam as barreiras disciplinares e também as competências especializadas da ciência (BECK, 2010).

Para Beck (1995) a modernidade é seguida pela modernidade reflexiva¹, a primeira ligada à industrialização, à sociedade de massa, cheia de certezas asseguradas pela ciência. A segunda, é a atual, com desenvolvimento tecnológico constante, incertezas e riscos. O sucesso da sociedade industrial é responsável por

¹ Quando fala em reflexividade, Beck (1995, p.16) não se refere ao ato de refletir, não se trata de reflexão, trata-se de autoconfrontação, do reflexo de uma era, de um momento de crítica de uma série de situações boas e ruins, de um processo histórico da sociedade moderna. “A sociedade de risco não é uma escolha” é uma consequência.

impulsionar a mesma para uma nova era. O conceito de sociedade de risco refere-se a um estágio em que as consequências das ameaças produzidas pela modernidade começam a ficar evidentes.

A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. (GIDDENS, 1991 p.45)

As práticas modernas são influenciadas pelas descobertas frequentes das ciências, pois são marcas da modernidade a ânsia pelo novo, e a reflexividade. Sendo assim, é frequente a razão substituir a tradição. A modernidade se constituiu pelo conhecimento reflexivamente aplicado, porém, não estamos seguros, pois a realidade constituída pelo conhecimento reflexivamente aplicado pode vir a ser questionada a qualquer momento, pois o conhecimento pode ser revisado. (GIDDENS, 1991).

A ciência moderna exerce importante papel social e influencia o desenvolvimento da sociedade. O método científico contribui com os rumos da humanidade, apontando o caminho para se alcançar as explicações, realizar descobertas e descobrir a “verdade”. A ciência moderna também proporciona ambiente propício ao desenvolvimento da industrialização e das relações econômicas capitalistas. Para Santos (2004, p.9), “todo conhecimento científico é socialmente construído”.

Boaventura de Souza Santos (2004, p.18) indaga em sua reflexão sobre os impactos gerados pelo conhecimento científico, fazendo uma alusão a Rousseau, questionando sobre a relação entre a ciência e a virtude. Temos atualmente uma ordem científica hegemônica, um modelo de racionalidade que começou a se constituir a partir da revolução científica do século XVI e foi se desenvolvendo e se estabelecendo nos séculos seguintes (SANTOS, 2004) e é em torno desta racionalidade que gira toda a nossa discussão e que são desencadeadas as crises aqui apresentadas.

Segundo Santos (2004) estamos nos aproximando do fim do ciclo de hegemonia da ordem científica, do modelo de racionalidade que embasa a ciência moderna, pois algumas de suas características não fazem mais sentido e, citando Francis Bacon, o autor afirma que a relação: homem, ciência e poder; está posta, a ciência tem proporcionado ao homem a possibilidade de dominar a natureza, porém Francis Bacon já previa que podemos vencer a natureza somente obedecendo-lhe.

Como citado no início, o conhecimento científico é socialmente construído:

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da evolução da humanidade (SANTOS 2004 p.31-32)

O modelo da racionalidade científica apresenta sinais de crise, uma crise multifatorial, pois o desenvolvimento das sociedades modernas dá sinais de crises em vários setores, sociais, ecológicos, culturais e todas estas se relacionam entre si devido a complexidade e imprevisibilidade do mundo. Como não poderia ser diferente, as crises vivenciadas repercutem na educação e na ciência. O modelo de conhecimento científico reflete na estrutura escolar que dispomos, a educação como temos hoje, desde a educação infantil até a pós-graduação são fruto do paradigma moderno, sendo gerado por ele e o gerando continuamente (SANTOS, 2004).

O paradigma moderno, como máquina produtiva de coisas, implica numa educação básica e superior de produção de índices de aprovação, na educação básica, e de índices de produtivismo na pós-graduação, obtidos pela quantidade de coisas-artigo fabricadas. O fordismo se manifesta, em sua dimensão de alienação, na medida em que não se reflete sobre isto, apenas se aceita e se reproduz.

Para Morin (2003) existe uma grave e profunda inadequação no universo dos saberes, pois estes são fragmentados, compartimentados entre as disciplinas, enquanto no mundo, os problemas são cada vez mais complexos, multidimensionais, globais e poli disciplinares. O mundo é um grande tecido contínuo, composto por diversos fios: questões econômicas, sociais, psicológicas, políticas e muitas outras. O que evidencia a existência da complexidade. Os componentes que compõem o todo são indivisíveis.

A ciência da maneira disciplinar como se apresenta atualmente é paradoxal, pois trouxe vantagens como a divisão do trabalho, porém trouxe inconvenientes como a superespecialização, o confinamento e a fragmentação do saber, produzindo conhecimento e também ignorância e cegueira. (MORIN, 2003)

O sistema de ensino vigente, ao invés de corrigir este inconveniente, é conivente com ele. Desde a escola primária somos ensinados a isolar objetos, aprendemos a simplificar o complexo, a separar o que está ligado, enquanto o

conhecimento pertinente é aquele capaz de situar qualquer dado em um contexto maior. O problema do ensino é justamente a compartimentação dos saberes, e este torna-se ainda mais grave levando em conta que o ensino atrofia a capacidade humana natural de contextualizar e integrar. (MORIN, 2003)

Vivemos uma expansão descontrolada do saber, este crescimento ininterrupto dos conhecimentos escapa ao controle humano devido a impossibilidade de dominar tamanha quantidade de conhecimentos, e neste caso o que temos são informações e não conhecimentos, porque informações são partes dispersas do saber enquanto o conhecimento só se constitui como tal se estiver organizado, relacionado com outras informações e inserido em um contexto. Os conhecimentos fragmentados servem apenas para uso técnico, não relacionam-se e por isso não são capazes de “considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época” (MORIN, 2003 p.17)

Como problemas importantes referentes à organização do saber, Morin (2003) destaca que a cultura científica vigente separa as áreas de conhecimento, acumula surpreendentes descobertas, mas não reflete sobre o destino humano e os caminhos e projeções da própria ciência que, privada de refletir sobre problemas macro, se torna incapaz de pensar sobre ela própria e também sobre questões humanas e sociais.

Para Santos (2004; p.56) o que a ciência ganhou em rigor nos últimos tempos perdeu em sua capacidade de auto regulação. A ciência desinteressada e as ideologias dos cientistas se perderam com o “fenômeno global da industrialização da ciência” (SANTOS, 2004, p. 56). “A industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas.” (SANTOS, 2004, p. 57)

A industrialização da ciência ocorreu tanto nas investigações científicas como em sua aplicabilidade. Esta nova configuração da ciência produziu os seus efeitos, as relações entre os pesquisadores tornaram-se mais autoritárias, e a grande maioria dos cientistas foram submetidos a constituir um proletariado dentro da área. (SANTOS, 2004)

Outra crítica de Morin (2003) é que o saber se tornou acessível apenas aos especialistas e anônimos, pois é qualitativo e formalizado, e assim o conhecimento

destinado aos especialistas torna-se restrito, pois os especialistas são também ignorantes, pois dominam apenas o seu campo de conhecimento:

A continuação do processo técnico – científico atual – processo cego aliás, que escapa à consciência e à vontade dos próprios cientistas - leva uma grande regressão da democracia. Assim, enquanto o expert perde a aptidão de conceber o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento. (MORIN, 2003 p.19)

Segundo Morin (2003) é necessária uma reforma de pensamento, pois a inteligência deve ser capaz de organizar o conhecimento, e o problema está justamente na carência de nossas mentes, da nossa sociedade e conseqüentemente de nosso ensino. Seria necessária uma reforma paradigmática. Para ele “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino.” (MORIN, 2003 p.20)

Morin (2003, p.21) remete-se à formulação de Montaigne, sobre ensino “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” para discutir sobre a real finalidade do ensino, o autor argumenta que mais importante do que acumular o saber, é desenvolver aptidões gerais que permitem tratar de problemas, assim como estabelecer princípios organizadores, que permitam atribuir sentido aos saberes adquiridos. Uma cabeça bem-feita está apta para organizar conhecimentos e evitar a acumulação inútil.

O desenvolvimento de aptidões gerais da mente, ainda segundo Morin (2003, p. 22) permite posteriormente o desenvolvimento eficiente de competências especializadas, “quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais”. Para o autor, a curiosidade é uma característica inerente ao ser humano, especialmente durante a infância e a adolescência, porém é comum que a mesma seja prejudicada pela instituição de ensino, ao invés de ser estimulada.

Uma educação para a *cabeça bem-feita* deveria ser um processo contínuo, em todos os níveis de ensino, no qual a cultura humana e a cultura científica deveriam ser mobilizadas, esta educação daria condições para responder aos desafios da modernidade, nos contextos da globalidade e da complexidade da vida humana. (MORIN, 2003)

No contexto da universidade, para Pereira (2009), os pressupostos atuais são oriundos da modernidade, e teria a sua origem na Universidade de Berlim, em 1808 e no importante documento de Humboldt, que estabelecia a organização interna e externa das instituições científicas superiores de Berlim. Porém, para a autora, ao longo dos anos os princípios estão sendo negligenciados e substituídos por outros menos nobres.

Pereira (2009, p.31) sintetiza os princípios de Humboldt que até hoje seriam basilares para a universidade “a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementariedade do ensino fundamental e médio com o universitário.” Apesar de serem importantes, e pertinentes, parte destes princípios foram se perdendo ao longo do tempo, o que pode estar relacionado com o estresse nos docentes de nível superior.

Sobre o princípio da autonomia e da liberdade, Pereira (2009, p.35) mostra que atualmente é uma busca cada vez mais delicada, tendo em vista que as universidades no Brasil são instituições submetidas às instâncias governamentais. Para a autora “o limiar entre autonomia e a defesa de interesses internos e externos à Universidade é tênue”, tendo em vista que se sobrepõe a autonomia, interesses econômicos, políticos e corporativos.

Outra característica que estava prevista para a universidade moderna, e que permanece com pouca evidencia é a interdisciplinaridade. A relação e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento ou seja, as disciplinas no ensino e na pesquisa mantem um relacionamento distante ou quase inexistente na maioria das universidades contemporâneas (PEREIRA, 2009).

Pereira (2009) também aponta para a formação do estudante, que deveria ser profunda, para que o mesmo domine o conhecimento, porém sem perder de vista aspectos gerais, que contextualizam o conhecimento no mundo.

Frente a todas estas características previstas, não inteiramente presentes no cotidiano da universidade dita moderna, a autora evidencia que as demandas da universidade e conseqüentemente aos professores/pesquisadores que a compõe só tem aumentado nos últimos anos.

Ao lado das atividades de ensino e pesquisa que, em si, já demandam um complexo de atividades, uma série infinita de solicitações é imposta a ela: contribuir na esfera pública; liderar o processo de desenvolvimento do país; acelerar o ritmo das inovações; favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais; estimular uma melhora para a qualidade de vida da população; colocar-se à disposição da indústria, da economia e das agências sociais; gerar fundos para o financiamento de suas atividades; fazer parcerias com empresas para o desenvolvimento de projetos externos; favorecer soluções científicas e tecnológicas para os problemas da sociedade local, regional e nacional; atender as novas clientelas discentes e adaptar-se a elas; oferecer cursos de educação continuada; etc. (PEREIRA, 2009 p.38)

Diante de tamanha demanda e frente a dificuldade de atendê-la integralmente a universidade entra em crise. A universidade foi pensada por grandes intelectuais da história, porém atualmente é submetida a economistas e ao Banco Mundial. Assim, a relação entre o saber e a sociedade se transforma. O saber perde o seu valor “como formador do caráter, da moral, da ética, do espírito reflexivo, do cidadão e da construção da nação.” O saber se constitui como produto ou mercadoria e passa a ser objeto de disputa, devido ao valor comercial atribuído à informação, ciência e tecnologia. (PEREIRA, 2009 p.44).

A ciência estabeleceu-se sobre as bases da modernidade, “sobre a objetividade, a neutralidade, o desinteresse e a validação da experimentação” porém os alicerces estariam abalados por três fatores oriundos da própria modernidade: “Pela globalização da economia, a qual redesenha o território e o papel do Estado; pelas políticas neoliberais, que transferem o direito de cidadania para a liberdade de mercado”; e por uma produção científico-tecnológica cada vez mais concentradora e excludente. (PEREIRA, 2009 p.48)

O Sistema de educação superior no Brasil passou por uma expansão acelerada na década de 1990. O número de alunos e conseqüentemente o de professores cresceu, também ocorreram algumas mudanças, uma reforma universitária se iniciou e neste processo se estabeleceu um olhar avaliativo do Estado sobre a educação e sobre o desempenho do docente. A avaliação da educação tornou-se foco de interesse do estado e também da sociedade civil. (MOROSSINI, 2000)

A universidade atual, convergindo com os modelos sociais vigentes, busca atender às necessidades de um mercado crescente, alcançar eficiência seguindo padrões internacionais, para isso, a universidade se organizou como uma unidade de

produção, com departamentos e com linhas de produção de cada subcategoria do conhecimento. (CARTOLLO, 2002).

Para Leite (2011) as transformações no mundo do trabalho moderno, quando transportadas para o sistema de educação, paralelamente a reforma da educação, no âmbito universitário, desencadeiam competitividade exacerbada, produtivismo e a precarização do trabalho docente, que podem gerar adoecimento dos docentes, devido a tantas mudanças no seu fazer profissional.

Para Cartollo, (2002, p.188) a educação tem seguido um caminho neoliberal “de que tudo é mercadoria e o mercado regula todas as relações” a educação hoje é gerenciada como um negócio e por isso está baseada em competitividade, lucro e produção em larga escala o que implica em consequências negativas entre professores e alunos. Há uma perda no sentido do fazer científico e “a atividade científica vai perdendo seu conteúdo cultural e intelectual para ser mais pragmático e utilitarista.” (PEREIRA, 2009 p.33)

Para Morossini (2000) o mundo globalizado, a sociedade da informação e a presença do Estado Avaliativo compõem os desafios da educação, a influência do mercado sobre a docência universitária, vem exigindo permanente capacitação dos professores, a flexibilização das organizações de aprendizagem e o aumento da competitividade. Considerando que a docência sofre influências da realidade em que está inserida e neste caso a “relação Estado/Universidade/Professor” é fundamental.

Segundo Cartollo, (2002) as transformações que aconteceram tão rapidamente nos contextos sociais têm gerado um aumento nas exigências e responsabilidades dos educadores, o papel do professor tem se modificado para atender as demandas da sociedade atual, a lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) de 1996, contribui com tais mudanças ampliando as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Morossini (2000) e Pereira (2008) a legislação da educação superior, a LDB (Lei nº 9.394), é quase exclusivamente quantitativa, superficial e incerta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, mas não estabelece normas de capacitação didática do docente diretamente e as Instituições de ensino superior estabelecem as suas próprias políticas de capacitação de seus docentes levando em conta tais parâmetros. A formação docente deriva

especificamente de cursos de capacitação em pós-graduação, mestrado e doutorado (MOROSSINI; 2000).

Resumidamente, nas últimas décadas a pressão sofrida pelos professores universitários tem aumentado. O governo objetiva avaliar a qualidade do ensino superior, a instituição busca obter credenciamento junto ao MEC e também captar alunos enquanto o professor é motivado basicamente pela manutenção de seu emprego e ou o aumento de remuneração. (MOROSSINI; 2000)

Existem diferenças no exercício dos trabalhos de acordo com a instituição na qual o professor exerce a sua função. No Brasil, existe uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior que são amparadas pela LDB/96, as IES podem ser: Universidades e Não-Universidades. Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. A caracterização de uma universidade no Brasil se dá atualmente pelo estabelecimento dos três quesitos: ensino, pesquisa e extensão (MOROSSINI 2000; PEREIRA, 2009).

Cada vez mais distante do ideal de formadora do ser humano. “A lógica da tendência utilitarista da universidade tende a reduzir a construção do conhecimento a mera produção de conhecimento mercadológico.” (PEREIRA, 2008 p.48)

A função do professor que é nobre e que poderia ser capaz de realizar a manutenção de sua motivação no dia a dia se perde quando a educação passa a ser desqualificada enquanto acervo de um tempo e de um povo e é reduzido a mercadoria que se justifica simplesmente para compra e venda e que nem todos tem acesso e que os lucros se restringem a poucos (PEREIRA, 2008).

Pelo exposto é possível considerar que as consequências da modernidade afetam o fazer científico e o modelo educacional. Consequentemente o grande número de mudanças repercutem no trabalho dos professores universitários e tais mudanças podem repercutir na saúde dos mesmos.

O modelo estabelecido de trabalho docente produz resultados no campo científico, porém podem ser identificados aspectos que influenciam a prática docente e que eventualmente podem contribuir para desencadear índices elevados de estresse no trabalho, e até mesmo síndrome de *burnout*.

O modelo educacional vigente não favorece o desenvolvimento de alunos capazes de analisar, contextualizar conhecimentos, formando *cabeças cheias e não cabeças feitas* Morin (2013), de maneira que o autor argumenta que mais importante

do que acumular o saber, é desenvolver aptidões gerais que permitem tratar de problemas, assim como estabelecer princípios organizadores, que permitam atribuir sentido aos saberes adquiridos. As instituições de ensino na atualidade, desde a sua base, não favorecem o desenvolvimento de um pensamento crítico nos alunos, o que geram dificuldades aos professores nas Universidades, que muitas vezes recebem alunos despreparados, e que em muitos momentos precisam driblar as limitações e até mesmo aprovar trabalhos (tcc, artigos, teses) não tão bons devido a exigências quantitativas do sistema educacional.

Outro aspecto identificado foi que a fragmentação das ciências e a superespecialização dos profissionais dificulta a resolução de problemas complexos, limitando o alcance e resolutividade da ciência, ou seja, como problema importante na organização do saber Morin (2003) destaca que a cultura científica vigente, separa as áreas de conhecimento, acumula surpreendentes descobertas, mas não reflete sobre o destino humano e os caminhos e projeções da própria ciência que privada de refletir sobre problemas macro, se torna incapaz de pensar sobre ela própria e também sobre questões humanas e sociais. Na mesma linha argumentou Beck (2010, p.85) quando afirmou que os riscos da modernidade “passam pela peneira da superespecialização”, ou seja os riscos ultrapassam as barreiras disciplinares e também as competências especializadas das ciências.

Atualmente o professor deve se submeter ao que é determinado por fatores econômicos, políticos e éticos, pois estes exercem influência sobre a educação. Para Morin (2003) o processo científico atual é cego e escapa à consciência e à vontade dos próprios cientistas, o que leva uma grande regressão da democracia, o saber tornou-se acessível apenas aos especialistas e anônimo, é qualitativo e formalizado, e assim o conhecimento destinado aos especialistas torna-se restrito, pois os especialistas são também ignorantes, pois dominam apenas o seu campo de conhecimento. “Assim, enquanto o expert perde a aptidão de conceber o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento.” (MORIN, 2003 p.19).

Conforme aponta Beck (2010 p.34) caberia à ciência identificar os riscos e buscar soluções para eles, porém segundo o autor, “existem sempre pretensões, interesses, e pontos de vista concorrentes e conflitivos dos distintos atores da modernização.” A avaliação científica de riscos é baseada em possibilidades matemáticas e também em interesses sociais, nestes casos é comum as ciencias

abandonarem sua base experimental e sua racionalidade e se unirem a aspectos da economia, da política e da ética. “Cada ponto de vista interessado procura armar-se com definições de risco, para poder dessa maneira rechaçar os riscos que ameacem seu bolso” (BECK, 2010, p.36)

Como último aspecto importante que exerce influência sobre a atividade profissional dos professores universitários, relacionamos os reflexos da sociedade capitalista na universidade. Os professores são submetidos a exigências produtivistas o que pode acarretar na perda do sentido do trabalho docente. A produção científica configurando-se um fim e não mais um meio para a resolução de problemas sociais. Foi incorporado ao sistema educacional a lógica de trabalho moderno, capitalista, para isso os professores dedicam-se excessivamente e o comprometimento físico e mental surge como consequência dos excessos.

Para Morossini (2000) o mundo globalizado, a sociedade da informação e a presença do Estado Avaliativo compõem os desafios da educação. A influência do mercado sobre a docência universitária, a flexibilização das organizações de aprendizagem e o aumento da competitividade representam mudanças no cotidiano de trabalho do professor e exigem cada vez mais capacitação por parte dos professores.

A modernidade é mais um tempo histórico como qualquer outro, e a situação humana neste contexto depende da própria ação ser humano, é reflexiva, em detrimento de suas buscas e seus conhecimentos, ou seja, a humanidade pode ser o responsável ou a vítima, ou ambos.

2 ESTRESSE E SAÚDE OCUPACIONAL EM DOCENTES

O termo stress foi introduzido na literatura pelo fisiologista canadense Selye(1965), para ele o *stress* é parte da existência humana. Qualquer emoção, qualquer atividade causa *stress*. A vida exige constantes processos de adaptação, entretanto, quando ocorrem falhas no sistema de adaptação surgem distúrbios considerados patológicos no organismo tanto do ponto de vista físico quanto emocional, advindos da incapacidade do nosso sistema de adaptação.

Para Selye (1965, p.64), o “*stress* é o denominador comum de todas as reações de adaptação no corpo” para ser mais específico o autor define que o “*stress* é o estado manifestado por uma síndrome específica, constituído por todas as alterações não-específicas produzidas num sistema biológico” ou ainda pode ser definido como o conjunto de reações do corpo diante do esforço de adaptação após ser exposto a uma situação e sendo assim, foi denominado pelo autor como Síndrome Geral de Adaptação.

Selye (1965), descreve o estresse como algo peculiar, um reconhecido fator de influência no reconhecimento e no tratamento de doenças. O autor propõe que não se deve perder de vista o ser humano em sua totalidade, orienta considerar o conhecimento em aspectos biológicos, químicos e mentais além de considerar também a sabedoria, visto que esta é distinta de todos os demais fatores que preponderam o estresse e o seu grau de acometimento aos determinados organismos nos seres humanos.

Selye (1965), o estresse é composto por três fases. A primeira é a reação de alarme (RA), a fase inicial, constituída pela exposição ao agente estressor. Neste momento o organismo avalia a situação e busca restabelecer o equilíbrio, porém se o estressor for persistente e o equilíbrio não for reestabelecido o corpo segue para a segunda fase, que é chamada de fase de resistência (FR). Na fase de resistência as manifestações ainda são amenas e o corpo estabelece uma aparente adaptação. Contudo, o organismo eleva o consumo de energia no processo de reação ao agente estressor e após exposição prolongada a adaptação adquirida é perdida e então desencadeia-se a terceira fase, que é a fase de exaustão (FE), com sintomas semelhantes aos da primeira.

Na reação de alarme, segundo Rodrigues e França (1999), o corpo se prepara para a luta ou fuga através de mudanças no organismo. Ocorrem o aumento da frequência cardíaca e da pressão arterial; aumento da concentração de glóbulos vermelhos; aumento da concentração de açúcar no sangue, pela ação do fígado que libera açúcares armazenados; aumento da frequência respiratória; dilatação dos brônquios, dilatação das pupilas e ansiedade.

A fase de resistência também desencadeia alterações no organismo, segundo Rodrigues e França, (1999) nesta fase correm: aumento do córtex da supra renal, atrofia de todas as estruturas linfáticas; aumento da concentração de glóbulos sanguíneos; diminuição do número de eosinófilos, célula sanguínea relacionada com a defesa do organismo; ulcerações no aparelho digestivo, aumento da concentração de cloro na corrente sanguínea; concomitantemente ocorrem sintomas como irritabilidade; insônia; alterações de humor e diminuição da libido.

Na fase de exaustão ocorre novamente a incidência de todos os sintomas da primeira fase. Devido a falhas nos mecanismos de adaptação, o estímulo estressor potente e/ou prolongado esgota o organismo devido à sobrecarga fisiológica desencadeada, como consequência ocorre a vulnerabilidade do organismo para o desenvolvimento de doenças bem como o próprio adoecimento. (RODRIGUES E FRANÇA, 1999)

Estudos mais recentes realizados por Lipp (2000) identificaram mais uma fase para complementar as três fases propostas Selye, alarme, resistência e exaustão. Essa quarta fase encontrada por Lipp (2000) foi denominada como fase de quase-exaustão e ocorre entre a segunda e a terceira fase descritas por Selye (1965). A quase-exaustão caracteriza-se, pois, como a transição entre a fase de resistência e a fase de exaustão, e surge quando o organismo não consegue se adaptar ao agente estressor dando início ao processo de adoecimento pelo comprometimento das defesas imunológicas, atingindo inicialmente os órgãos de maior vulnerabilidade genética ou adquirida (LIPP, 2000). Desse modo, o modelo trifásico de estresse de Selye (1965), foi complementado pelo modelo quadrifásico de estresse de Lipp (2000), o qual é apresentado a seguir:

A fase de alerta é caracterizada pela fase positiva do estresse, na qual a pessoa se prepara para a ação e torna-se mais atenta e produtiva com a ação da liberação de adrenalina no organismo (LIPP, 2000).

A fase de resistência ocorre quando a fase de alerta se prolonga, e o organismo busca retornar ao estado de equilíbrio e impedir o esgotamento total do corpo e para isso, entra na fase de resistência. O corpo produz o hormônio cortisol, que acaba por reduzir drasticamente a produtividade e torna o organismo mais vulnerável a vírus e bactérias (LIPP, 2000).

A fase de quase exaustão consiste na incidência de uma tensão tão grande que o corpo já não consegue mais gerenciar e nem se manter em resistência, os índices de cortisol ficam cada vez mais elevados e o sistema imunológico cada vez mais enfraquecido, oportunizando o surgimento de doenças. (LIPP, 2000).

A fase de exaustão é a fase mais crítica, a qual configura-se como patológica, pois é comum a ocorrência de doenças como depressão, úlceras, pressão alta e psoríase. (LIPP, 2000).

Lipp (1996), tendo por base os estudos de Selye, define estresse como uma resposta do organismo frente a qualquer evento que seja interpretado pela pessoa como desafiante. Esse evento, provoca a quebra na homeostase do funcionamento interno do organismo, que por sua vez, cria uma necessidade de adaptação para preservar o bem-estar e o equilíbrio, por meio de reações físicas, psicológicas, mentais e hormonais, assim se inicia um longo processo bioquímico, com incidência de “taquicardia, sudorese excessiva, tensão muscular, boca seca e a sensação de estar alerta.” (LIPP, 1996, p. 20).

Para Selye (1965), o estresse à primeira vista parece algo desgastante, devastador e negativo, porém quando percebido como propulsor para defesa do organismo contra agentes que ameaçam seu funcionamento regular pode ser uma estratégia positiva do organismo. Para Rodrigues e França (1999), a vida sem estresse seria monótona e não existiria desenvolvimento pessoal ou científico. Lipp (1996) também se refere ao estresse como positivo ou negativo.

Para Lipp (1996), o estresse positivo, é aquele em fase inicial, na qual o corpo produz adrenalina e o indivíduo sente-se motivado para produzir, tem energia e alta produtividade. Assim, Lipp (2000) sugere a possibilidade de um estresse ideal, que seria caracterizado pela capacidade da pessoa em administrar o estresse. Nesse caso, o indivíduo gerencia a fase de alerta e não permite que a mesma se estenda por muito tempo e entra e sai da fase de alerta, sem que atinja os níveis de adoecimento. Já o estresse negativo, segundo Lipp (2000), ocorre quando a pessoa

perde a capacidade de adaptação e a produtividade fica prejudicada, seja porque o evento estressor é forte demais ou porque se prolongue além do que o corpo consegue suportar sem adoecer.

Fonte de estresse, estímulo estressor, agente estressor, situação que amedronte ou excite, foram algumas variações utilizadas pelos autores supracitados ao se referirem aos desencadeadores de estresse. Benvides-Pereira, (2002, p.26) define agente estressor como “elemento que vem a interferir no equilíbrio homeostático do organismo”, e este pode ter caráter físico, cognitivo ou emocional, sendo que o estresse é a resposta ao estímulo, que obriga o corpo a se adaptar diante das demandas, para retomar o estado de equilíbrio ou como também é chamado, homeostase. Assim, o estresse tem a função de regular o corpo, buscando sempre a homeostase, afim de garantir a sobrevivência.

Os estressores físicos são oriundos do ambiente físico ou condições que interferem consideravelmente no corpo dos indivíduos, podem ser: calor, frio, ruídos, uso de drogas, alimentação inadequada, dentre muitos outros. Os estressores cognitivos “são avaliados como ameaçadores à integridade do indivíduo, ou a seu patrimônio (físico ou psicossocial), tais como a iminência ou a vivencia de um assalto, envolvimento em uma discussão, seleção a um emprego, provas, etc”. Já os estressores emocionais, tem relação com fatores predominantemente afetivos, como: mudanças significativas no curso de vida, sentimentos de raiva, medo, entre outros. (BENVIDES-PEREIRA, 2002, p.27)

Segundo Lipp (1996, p.9), as fontes do estresse podem ser externas ou internas:

As fontes internas estão relacionadas com a maneira de ser do indivíduo, tipo de personalidade e seu modo típico de reagir à vida. Muitas vezes, não é o acontecimento em si que se torna estressante, mas a maneira como é interpretado pela pessoa. Os estressores externos podem estar relacionados com as exigências do dia-a-dia do indivíduo como os problemas de trabalho, familiares, sociais, morte ou doenças de um filho, perda de uma posição na empresa, não concessão de um objetivo de trabalho, perda de dinheiro ou dificuldades econômicas, notícias ameaçadoras, assaltos e violências das grandes cidades, entre outros. Muito frequentemente, o estresse ocorre em função dos diversos tipos de cargos, de ocupação que a pessoa exerce.

Tendo em vista que o estresse pode ser ocasionado tanto por fatores externos como internos, deve-se levar em conta o significado que o estressor tem para o

indivíduo em particular e o modo como o mesmo vai avaliá-lo e manejá-lo. Por isso, o estresse não é somente a reação do organismo, é:

Uma reação particular entre uma pessoa, seu ambiente e as circunstâncias as quais está submetida, que é avaliada pela pessoa como uma ameaça ou algo que exige dela mais que suas próprias habilidades ou recursos e que põe em perigo seu bem estar ou sobrevivência. (RODRIGUES E FRANÇA, 1999; p.31)

Portanto, o estresse apresenta em cada indivíduo um processo diferente de reações, em consonância as suas adaptações às tensões e pressões do dia a dia, frente aos agentes estressores, ou seja, conforme a maneira de cada um administra estas. Estas diferenças se dão devido a experiências anteriores, características da personalidade de cada um, múltiplos são os fatores que repercutem nas diferentes reações aos agentes estressores. (SELYE,1965; BENEVIDES-PEREIRA, 2002)

Na perspectiva aqui adotada, os seres humanos são um todo complexo, constituídos por três dimensões: biológica, psicológica e social e a inter-relação entre estas dimensões é inerente ao ser humano, apesar de as mesmas funcionarem de maneiras diferentes, são interdependentes. (RODRIGUES E FRANÇA, 1999)

A dimensão biológica corresponde as características físicas tanto hereditárias quanto adquiridas durante o curso de vida, inclui o corpo humano, o metabolismo, os sistemas e órgãos. A dimensão psicológica refere-se ao que constitui a personalidade de cada pessoa, aos processos afetivos, emocionais e intelectuais, conscientes ou não. Já a dimensão social é construída por valores, crenças, cultura e é construída a partir do contato com família, grupos sociais aos quais participa ao longo da vida, recebendo influencia também do ambiente físico e da localização. “Todas as dimensões são específicas, mas uma influência a outra, sempre. A cada situação de vida, o organismo responde como um todo, prevalecendo as reações em uma ou mais dimensões”. (RODRIGUES E FRANÇA, 1999, p.19)

O estresse pode estar relacionado com qualquer situação de vida, mas também há um tipo específico de estresse relacionado especificamente ao exercício profissional. O estresse que é diretamente relacionado ao trabalho, pode ser chamado de estresse ocupacional ou laboral e quando o indivíduo tem um extremo desgaste buscando lidar com o estresse ocupacional até que extrapola a sua capacidade e o seu repertório, desenvolve a síndrome de *burnout* (CARLOTTO, 2010; BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Com relação especificamente ao trabalho, o estresse laboral refere-se a situações em que o indivíduo percebe o ambiente de trabalho como ameaçador a sua saúde física ou mental, ou as suas necessidades de realização pessoal ou profissional. A relação com o trabalho ou com o ambiente de trabalho torna-se prejudicada à medida que existem demandas excessivas ou quando o indivíduo não tem recursos adequados diante das situações exigidas. (RODRIGUES E FRANÇA, 1999)

Para Rodrigues e França (1999, p.130) não existe trabalho sem esforço, por mais prazeroso e gratificante que seja, ele faz exigências em relação a dedicação, empenho, concentração e implica em desgaste físico e/ou mental. Rodrigues e França (1999) citam o hexágono vital de Kertesz e Kerman, trata-se de um modelo operacional para avaliação e manejo de estresse, no qual são dados seis aspectos que devem ser analisados e que revelam o estilo de vida do indivíduo. São eles: Alimentação; Atividade física regular; Tempo de repouso adequado; Espaço de lazer e diversão; Trabalho que contenha a possibilidade de realização; e Inserção em um grupo social. Estas atitudes podem ser consideradas estratégias de enfrentamento frente ao estresse, e serão discutidas mais adiante neste texto.

Um estudo realizado por Lipp e Sadir (2009) teve como objetivo levantar as principais fontes estressoras no trabalho e verificar sua intensidade nas diferentes profissões, idades e sexo afim de possibilitar o desenvolvimento de medidas de profilaxia e de intervenção, tornando o ambiente de trabalho mais saudável assim como verificar se em determinadas funções existem mais fontes estressoras.

A pesquisa desses autores contou com uma amostra constituída por 144 adultos, de 18 a 58 anos de idade, composta por 39 homens e 105 mulheres, que responderam um questionário enviado por correio eletrônico. As profissões dos participantes variavam entre gerente, assistente administrativo, empresários, psicólogos, estagiários, administradores, engenheiros, entre outros.

Na fase exploratória Lipp e Sadir (2009) elaboraram uma lista com 12 fontes de estresse no trabalho, elaborada especificamente para o estudo (figura 1). Na pesquisa, os participantes assinalaram quais fontes possuíam em seu trabalho, assim como a intensidade em que as percebiam.

Fontes de estresse no Trabalho
1 Excesso de atividades
2 Conflitos de interesses e valores
3 Dificuldades interpessoais
4 Ruídos no ambiente de trabalho
5 Dificuldade em lidar com cobranças
6 Pessoas desorganizadas ou sem preparo
7 Falta de planejamento
8 Falta de cooperação
9 Falta de reconhecimento do funcionário
10 Dificuldade em lidar com chefe
11 Problemas com recursos para trabalho
12 Problemas administrativos

Quadro 1 – Fontes de estresse no trabalho

Fonte: Lipp e Sadir (2009 p.118)

As fontes de estresse no ambiente profissional mais relatadas, e também com maior intensidade foram: Excesso de atividades, Falta de planejamento e Conflitos de interesses e valores, o excesso de atividades foi a fonte de estresse mais relatada em 7 das 13 categorias de profissões. Não houve diferenças significativas entre os gêneros e também entre os níveis de escolaridade.

Dentre as doze fontes estressoras levantadas pelo estudo, as autoras puderam identificar que a maioria envolve de alguma maneira as relações interpessoais, como por exemplo: dificuldades interpessoais, dificuldade em lidar com chefe, pessoas desorganizadas e sem preparo, conflitos de interesses e valores, falta de cooperação, entre outras. (LIPP e SADIR, 2009)

Na correlação entre os cargos, os profissionais que apontaram mais fontes foram os engenheiros, seguidos dos autônomos, administradores e profissionais de saúde, porém sem diferença significativa entre os mesmos.

A pesquisa de Lipp e Sadir (2009) mostrou que os participantes têm um número alto de fontes de estresse e muitas delas foram citadas na sua intensidade máxima, evidenciando que exercem grande impacto ao profissional.

A pesquisa de Cantos et al (2005) realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, teve como objetivo verificar quais as principais fontes de estresse para o professor universitário da instituição. A pesquisa buscou construir um retrato das condições de trabalho do professor para avaliar o reflexo dessas sobre a sua saúde.

A partir dos dados coletados, foi possível identificar que uma das principais fontes de estresse foi a sobrecarga quantitativa, resultado do excesso de atividades,

reuniões, carga horária, cobranças, responsabilidades, final de semestre, prazos, entre outras. O ritmo e excesso de trabalho nas atividades docentes foram dois dos principais itens apresentados e entre eles há forte relação (CANTOS et al. 2005).

Ainda sobre o mesmo estudo, entre os principais aspectos responsáveis pela geração de estresse assinalados pelos professores universitários e que interferem no processo saúde-doença estão a falta de recursos materiais e as más condições de trabalho. Os subitens do quesito que trata das condições de trabalho, vão da falta de ventilação ao ritmo de trabalho. (CANTOS et al. 2005).

A pesquisa de Servilha (2005) teve como objetivo investigar a presença de estresse em professores universitários e definir em que fase estavam e qual a sintomatologia predominante. E para isso se utilizou do mesmo instrumento utilizado neste trabalho para medir o estresse, o ISSL. Participaram da pesquisa 23 docentes universitários do sexo feminino da área de fonoaudiologia de uma universidade particular. Os resultados da pesquisa indicaram a incidência de estresse em 47,82% das participantes, todas estas em fase de resistência e a sintomatologia predominante foi física, porém com a ocorrência de sintomas psicológicos também.

O trabalho de Oliveira e Cardoso (2011) realizado com 91 docentes da área da saúde, teve como objetivo investigar as manifestações clínicas de estresse e os fatores estressantes no trabalho de docentes em saúde Universidade Federal do Amazonas. Foi observado através dos resultados que 24,2% dos participantes apresentaram manifestações clínicas de estresse, dentre os quais 95,4% encontravam-se na fase de resistência. Em relação à sintomatologia do estresse, verificou-se que 63,6% apresentavam sintomas físicos, e 36,4%, sintomas psicológicos.

Quanto à percepção do próprio estresse, identificou-se que 41,7% dos profissionais se percebiam muito estressados, sendo que para 47,2% dos profissionais o trabalho foi avaliado como fator muito estressante. Foi considerado pelos docentes como pouco estressante: trabalhar em equipe (49,4%); trabalhar diretamente com pessoas (42,9%); o contato com os alunos (67,0%); e o contato com os colegas de trabalho (58,2%).

Em relação à presença de indicadores de estresse, os docentes com filhos apresentaram percentagens significativamente maiores (30,6%) quando comparados aos docentes sem filhos (0,0%), ($p=0,005$). Porém, 69,4% dos docentes que tinham

filhos não apresentaram manifestações clínicas de estresse. (OLIVEIRA E CARDOSO, 2011)

As autoras identificaram correlação positiva entre as manifestações clínicas de estresse e a percepção do próprio estresse ($p < 0,05$). Também foi encontrada correlação positiva entre as manifestações clínicas de estresse e a percepção do estresse no trabalho ($p < 0,01$) e em relação ao ambiente e às condições de trabalho ($p < 0,01$). Deste modo as autoras supõem que o estresse vivenciado pelos docentes esta correlacionado a estressores no ambiente de trabalho.

2.1 SÍNDROME DE *BURNOUT* E SAÚDE OCUPACIONAL EM DOCENTES

Segundo Benvides-Pereira, (2002 p.14) “o *burnout* vai além do estresse”, trata-se da “resposta a um estado prolongado de estresse, que ocorre pela cronificação deste, quando os métodos de enfrentamento falharam ou foram insuficientes.” (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p.45), e está associado especificamente ao universo laboral.

Pesquisadores sobre o tema indicam Herbert J. Freudenberger (1974) como o precursor do uso do termo *burnout* para se referir ao esgotamento físico e mental, em seu artigo *Staff Burn-out*, no qual se referia a problemas vivenciados por profissionais da área de saúde. (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999; BENEVIDES-PEREIRA, 2002)

Conforme Codo e Vasques-Menezes (1999), síndrome de *burnout* (SB) em português, em uma tradução literal significa “queimar (para fora) completamente”. Apesar das tentativas de alguns autores, não há uma palavra em português, que sintetize o conceito da síndrome com precisão, por isso é preferível a utilização do termo em inglês. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Trata-se de um problema que acomete em especial trabalhadores encarregados de cuidar, profissionais que atuam na prestação de serviços e que trabalham em contato com os usuários. “O *burnout* instala-se insidiosamente. É um estado que vai corroendo progressivamente a relação do sujeito com sua atividade profissional”. (RODRIGUES E FRANÇA, 1999, p.50)

Pesquisas têm demonstrado que o *burnout* ocorre em trabalhadores altamente motivados, idealistas, perfeccionistas que em resposta ao estresse laboral, trabalham

ainda mais até que entram em colapso. Algumas definições também relacionam o *burnout* a diferenças entre o que o trabalhador investe no trabalho em relação ao que ele recebe em troca, como reconhecimento e resultados. Neste caso o *burnout* estaria mais relacionado com as discrepâncias entre a dedicação e os resultados conquistados. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; CODO e VASQUES-MENEZES, 1999).

Na síndrome de *burnout* as consequências podem ser mais evidentes do que no próprio estresse, tendo em vista que profissionais acometidos pela síndrome podem ter atitudes agressivas com clientes, alunos ou usuários dos seus serviços, pois certos recursos pessoais são perdidos, e a ironia torna-se frequente devido aos sentimentos presentes nos indivíduos. (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999)

A síndrome de *burnout* é composta por três dimensões e cada qual deve ser analisada separadamente pois cada uma pode apresentar níveis altos, moderados e baixos.

- 1) Exaustão emocional - situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 2) Despersonalização - desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinadas ao trabalho (usuários/clientes) - endurecimento afetivo, "coisificação" da relação.
- 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho - tendência de uma "evolução negativa" no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho, bem como a organização. (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999; p. 238)

A exaustão emocional, se refere ao esgotamento físico e mental e por isso é tido como fator central da síndrome e o resultante direto do estresse. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002) Segundo Rodrigues e França (1999), costuma tornar os profissionais intolerantes, com humor irritável e pessimistas. O profissional pode se mostrar insensível, e adotar rotinas rígidas e inflexíveis de modo a manter-se distante de qualquer envolvimento com colegas e clientes.

A despersonalização, segundo Rodrigues e França (1999, p.49), "é o desenvolvimento do distanciamento emocional que se exacerba, como frieza, indiferença diante das necessidades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada." Aspectos humanitários se perdem na relação interpessoal, o profissional deixa de perceber o outro como um semelhante e perde a capacidade de empatia e identificação com as pessoas. Questões relacionadas ao trabalho passam a significar transtornos, problemas para serem resolvidos, as atitudes tornam-se

carregadas de intolerância, irritabilidade e ansiedade. (RODRIGUES E FRANÇA, 1999) trata-se de uma tentativa de defesa do indivíduo, inadequada, porém uma alternativa diante do mal-estar experimentado. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002)

Na despersonalização o vínculo afetivo torna-se racional e prevalece o cinismo ou dissimulação afetiva. No caso do professor, o mesmo começa a desenvolver atitudes negativas, realiza críticas em relação aos alunos, e os responsabiliza pelo seu próprio fracasso. (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999, p.242).

A terceira dimensão é denominada como Reduzida Realização Pessoal e Profissional (rRP). Nesta situação o profissional apresenta-se com pouca energia para investir no trabalho e a qualidade e o rendimento decaem diante da deterioração das condições do trabalhador. A pessoa acometida pode ter sentimentos de inadequação, decepção e frustração, de modo que a realização profissional e pessoal fica comprometida e como consequência ocorre queda na autoestima, podendo chegar ao desenvolvimento de depressão (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; RODRIGUES E FRANÇA, 1999).

Quando o professor, devido à baixa realização no trabalho, não consegue alcançar os objetivos a que se propõe, é tomado aos poucos por sentimentos de impotência e incapacidade passando a se avaliar negativamente e o trabalho vai perdendo o sentido (CODO e VASQUES-MENEZES, 1999).

Para Codo e Vasques-Menezes, (1999) a combinação do nível de cada um dos três componentes determina o nível de *burnout* do indivíduo e mesmo a indicação de um nível moderado é sinal de alerta, pois o processo já se iniciou.

Benevides-Pereira, (2002) chama atenção para o diagnóstico diferencial entre depressão e SB, pois ambos têm em comum a disforia e o desânimo, porém, na SB a pessoa acometida percebe o trabalho como desencadeante do processo. Devido a semelhança dos quadros e também ao *burnout* ser menos conhecido que a depressão é possível que haja problemas em relação ao diagnóstico.

Estudos empíricos e estudos teóricos têm tentado relacionar aspectos que sejam desencadeadores ou facilitados da síndrome de *burnout*. A figura abaixo apresenta um resumo das principais características relacionadas ao surgimento da síndrome de *burnout*.

Facilitadores e/ou desencadeadores do <i>Burnout</i>	
<p>Características pessoais</p> <p>Idade Sexo Nível educacional Filhos Personalidade: -Hardness, a personalidade resistente ao estresse -Locus de controle -Padão de personalidade tipo A -Variáveis do 'Self' -Estratégias de enfrentamento -Neuroticismo -Tipo emocional -Otimismo X Pessimismo -Perfeccionismo Sentido de coerência Motivação Idealismo</p> <p>Características Organizacionais</p> <p>Ambiente físico Mudanças organizacionais Normas institucionais Clima Burocracia Comunicação Autonomia Recompensas Segurança</p>	<p>Características do trabalho</p> <p>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 de valores pessoais Falta de feedback</p> <p>Características sociais</p> <p>Suporte social Suporte familiar Cultura Prestígio</p>

Quadro 2 - Resumo Esquemático dos facilitadores e/ou desencadeadores do *Burnout*

Fonte: Benevides-Pereira (2002 p.69).

A síndrome de *burnout* tem causa multifatorial, sendo que os possíveis desencadeadores consistem em uma combinação de características pessoais, do tipo de atividade realizada e de variáveis oriundas da instituição. A combinação de fatores das três categorias pode mediar ou facilitar o processo de adoecimento. Porém, os fatores de personalidade e sociodemográficos, não são em si causadores da síndrome, mas diante de uma instituição problemática, podem impulsionar o desencadeamento da mesma (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

Estudos têm sido realizados a fim de traçar um perfil de educadores que seriam mais suscetíveis ao *burnout*, porém até o momento o que se conseguiu demonstrar foi que há uma maior incidência entre *wokaholics*, pessoas que dedicam a vida ao trabalho (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999). Alguns autores (CODO E VASQUES-MENEZES, 1999) percebem que outras fatores estariam associados ao

desenvolvimento do *burnout*, o ambiente de trabalho, salários baixos, a falta de perspectiva de progressão na carreira, violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes super lotadas, assim como a falta de uma rede social de apoio são fatores frequentemente associados ao *burnout*.

A síndrome de *burnout* caracteriza-se pela ocorrência de sintomas físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos. Benevides-Pereira (2002) apresenta um resumo esquemático da sintomatologia do *burnout*:

<p style="text-align: center;">Sintomas Físicos</p> <p>Fadiga constante e progressiva Distúrbios do sono Dores musculares ou osteomusculares Cefaleias, enxaquecas Perturbações gastrointestinais Imunodeficiência Transtornos cardiovasculares Distúrbios do sistema respiratório Disfunções sexuais Alterações menstruais para mulheres</p>	<p style="text-align: center;">Comportamentais</p> <p>Negligencia ou excesso de escrúpulos Irritabilidade Incremento da agressividade Incapacidade de relaxar Dificuldade na aceitação de mudanças Perda de iniciativa Aumento do consumo de substâncias Comportamento de auto risco Suicídio</p>
<p style="text-align: center;">Psíquicos</p> <p>Falta de atenção, de concentração Alterações de memória Lentificação do pensamento Sentimento de alienação Sentimento de solidão Impaciência, Baixa autoestima Sentimento de insuficiência Labilidade emocional Dificuldade de auto aceitação Astenia, desanimo, disforia, depressão Desconfiança, Paranóia</p>	<p style="text-align: center;">Defensivos</p> <p>Tendência ao isolamento Sentimento de onipotência Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo prazer) Absentéismo Ironia, Cinismo</p>

Quadro 3: Resumo Esquemático da Sintomatologia do *Burnout*

Fonte: Benevides-Pereira (2000 p.44)

A pessoa com SB não necessariamente apresenta todos os sintomas, pois estes podem variar de acordo com características individuais, assim como devido a fatores ambientais. Podem haver variações de acordo com os níveis em que a pessoa se encontra no desenvolvimento da síndrome. (BENEVIDES-PEREIRA, 2002)

É relevante salientar que a Lei nº 3048/99 reconhece a Síndrome de Esgotamento Profissional como doença de trabalho. Síndrome entendida como

sensação de estar “acabado”. Além disso, a síndrome de *burnout* pode ser enquadrada também na lei 8.213/91 de benefícios da previdência social, que se refere a transtornos mentais e de comportamento que se desenvolvem relacionados ao trabalho (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p. 16)

Em ampla pesquisa realizada em âmbito nacional por Codo e Vasques-Menezes (1999), com uma amostra de 39.000 trabalhadores em educação, foram identificados 31,9% apresentando baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25,1% já apresentavam exaustão emocional e ainda 10,7% com despersonalização. Nesta pesquisa a incidência em nível preocupante em pelo menos uma das três subescalas que compõe o *burnout*, foi identificado em 48,4% dentro da categoria pesquisada, ou seja praticamente metade da amostra estudada. A pesquisa concluiu que o *burnout* estava presente em todos os lugares e em todos os cargos em níveis preocupantes, sendo que os níveis mais elevados foram encontrados em docentes entre 10 e 15 anos na função.

Pesquisas têm demonstrado que a classe de professores é uma categoria bastante vulnerável a estresse e *burnout*, e nesta linha a pesquisa realizada por Carlotto (2010) é relevante, pois objetivou avaliar a relação entre a síndrome de *burnout* entre os níveis de ensino e algumas variáveis laborais. A pesquisa realizada em Porto Alegre e região metropolitana, contou com a participação de professores dos níveis infantil, ensino fundamental, ensino médio e universitário.

Os resultado obtido através de análise de variância identificaram que professores de ensino infantil apresentam menores níveis de exaustão emocional e despersonalização em relação aos demais níveis de ensino. O ensino médio apresenta maior índice de despersonalização que o nível infantil e universitário. Com relação à realização profissional, todos os níveis diferem entre si, sendo o mais elevado o de ensino infantil, seguido pelo fundamental e universitário, sendo o menor índice apresentado pelo ensino médio. (CARLOTTO, 2010)

Segundo a autora, os resultados encontrados em sua pesquisa são convergentes com outros dados de pesquisa já existentes na literatura e evidenciam que os níveis de *burnout* são diferentes de acordo com os diferentes níveis de ensino e por isso são necessárias ações diferenciadas de acordo com as necessidades e dificuldades específicas de cada nível, ou ainda de cada realidade. Sendo necessário

um olhar atento ao ensino médio, tendo em vista a prevalência, os índices médios obtidos nas dimensões de *burnout* e fatores associados. (CARLOTTO, 2010)

A investigação de Benevides-Pereira, Yamashita e Takahashi (2010), teve como objetivo avaliar a incidência de estresse e síndrome de *burnout* em 101 docentes da rede estadual do ensino fundamental do Município de Maringá, de 9 instituições educacionais que concordaram em participar do estudo. Como instrumento para a coleta de dados de estresse a pesquisa utilizou o ISE (Inventário de Sintomatologia de Estresse, de Benevides-Pereira e Moreno-Jiménez). E por não se tratar do mesmo instrumento aqui utilizado, vamos nos ater aos resultados relativos a SB, que foi avaliada com o mesmo instrumento utilizado no presente estudo.

Em relação ao *burnout* avaliado, 42,6% do grupo revelava elevação da escala de exaustão emocional, enquanto que 36,6% dos participantes denotavam reduzida realização pessoal em suas atividades profissionais e 31,7% já indicavam relacionamento impessoal e distante com possível cinismo e ironia com alunos e colegas de trabalho. Também foram identificados 13 docentes (12,87%) já em *burnout*, por apresentarem a combinação de elevada exaustão emocional, níveis altos de despersonalização e reduzida realização profissional. Houve também a ocorrência de 25 casos (23,76%), com duas das dimensões acima da média, o que pode ser interpretado como de suscetibilidade elevada para o desenvolvimento da síndrome. (BENEVIDES-PEREIRA, YAMASHITA E TAKAHASHI, 2010)

Um dado importante da pesquisa diz respeito à instituição de origem do participante. Os resultados indicaram diferenças gritantes em relação as medias das escalas do MBI nas diferentes instituições. Os menores valores em EE, DE, bem como a maior em RP, se deram em uma mesma instituição, indicando que provavelmente esta dispõe de melhores condições de trabalho aos profissionais que ali desenvolvem suas atividades. Duas das escolas estudadas destacaram justamente pelos resultados inversos, evidenciando a importância dos aspectos organizacionais nos processos de estresse e *burnout*. (BENEVIDES-PEREIRA, YAMASHITA E TAKAHASHI, 2010)

A tese de doutorado de Dallacosta, (2014) teve por objetivo avaliar a satisfação no trabalho e a presença de *burnout* em docentes da área da saúde de duas universidades privadas do sul do Brasil, utilizando respectivamente os questionários OSI (*Occupational Stress Indicator*) e MBI (*Malasch Burnout Inventory*).

A população foi constituída por professores que ministram aula em cursos da área da saúde na graduação e/ou pós graduação, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), campus de Joaçaba, e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com prática docente de no mínimo seis meses.

Participaram do estudo 139 professores, 51,1% mulheres, com idade média de 44,05 anos, tempo médio de docência 11,7 anos, dos quais 13,7% (19 pessoas) apresentaram elevados índices para despersonalização e exaustão emocional, e baixos índices para realização pessoal no trabalho, caracterizando-os em estado de *burnout*. Entre os 19 professores com *burnout*, 17 são professores da Unoesc (15% dos participantes da Unoesc) e dois da PUCRS (7% dos participantes da PUC). (DALLACOSTA, 2014) Novamente ficaram evidencias de diferenças entre as instituições pesquisadas.

Nas sub-escalas do MBI, foram encontrados índices altos de exaustão emocional em 28% dos professores, níveis altos de despersonalização em 26% e reduzida realização pessoal no trabalho em 64%.

Na pesquisa também foram analisadas as 22 questões do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) e algumas questões destacarem-se: 46% relataram que às vezes sentem que estão trabalhando demais, 50,3% algumas vezes sentem-se esgotados com o trabalho, 49% às vezes sentem-se fatigados quando levantam, 54% algumas vezes referem sentir-se esgotados ao final do trabalho e 56,1% algumas vezes sentem-se emocionalmente exaustos. Todas essas respostas têm em comum o cansaço físico e/ou psíquico. (DALLACOSTA, 2014)

Os resultados da pesquisa de Dallacosta, (2014) indicaram que os maiores valores de *burnout* foram encontrados em pessoas com baixa satisfação – quanto maior a satisfação no trabalho, menores os valores do MBI e quanto maior a pontuação no MBI, menor a satisfação. Quanto à satisfação, de modo geral, foi evidenciada uma pontuação média que classifica a população estudada com satisfação intermediária no trabalho.

Quanto ao sexo, não houve diferença significativa entre homens e mulheres quanto à presença de *burnout* ($p=0,10$), porém, as mulheres foram maioria no grupo com *burnout* (57,9%). Separando em uma escala de baixo, médio e alto, os homens correspondem a maioria no grupo com baixo *burnout* (64,3%) e as mulheres a maioria

no grupo com médio (62,7%) e alto (52,2%), sugerindo que há maior predisposição das mulheres em desenvolver a síndrome ($p=0,03$). (DALLACOSTA, 2014)

Em relação as características sociodemográficas, observa-se que a média de idade demonstra uma categoria relativamente jovem, e com predominância do sexo feminino. Quanto ao tempo de carreira docente, obteve média de 11,7 anos (DP 8,4), sendo que houve um professor com apenas 6 meses de experiência e outro com 45 anos de dedicação à docência.

Segundo Dallacosta (2014) os resultados obtidos no estudo estão de acordo com o descrito na literatura mundial, sendo os valores encontrados de *burnout* semelhantes a outros estudos realizados, havendo a predominância da síndrome em mulheres, profissionais jovens e com idade mais baixa. Ainda corroborando com a literatura mundial, profissionais com mais tempo de trabalho apresentaram menores pontuações no MBI, demonstrando que a síndrome tende a diminuir com o aumento da idade e com a experiência.

2.2 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DE ESTRESSE E DE *BURNOUT*

Para Rodrigues e França, (1999) o enfrentamento trata-se de um reforço para se manter em condições de agir e ajudar na manutenção do equilíbrio do organismo. Refere-se ainda ao que o indivíduo realmente pensa e sente e o que faria em determinada situação. Podem ser percebidas como estratégias, conscientes ou não, para ampliar a percepção sobre o que está acontecendo e assim verificar as melhores condições psíquicas para o processamento e manejo das informações.

Desta forma enfrentamento pode ser definido como: “conjunto de esforços que uma pessoa desenvolve para manejar ou lidar com as solicitações externas ou internas, que são avaliadas por ela como excessivas ou acima de suas possibilidades”. (RODRIGUES E FRANÇA, 1999, p.44)

O conjunto de estratégias utilizadas pelas pessoas para adaptação mediante circunstâncias adversas e os esforços que são despendidos para lidar com o estresse propiciam desenvolver o enfrentamento, ou *coping*. “O *coping* funciona como um mediador entre o estressor e o resultado advindo desse estressor” (ANTONIAZZI, et al 1998, p. 277)

A teoria de enfrentamento ou *coping* tem origem nos estudos dos anos 1970, sendo o mais conhecido o estudo de Lazarus e Folkman (ANTONIAZZI et al, 1998), os quais definem enfrentamento como esforços cognitivos e comportamentais em constante mudança, para administrar - entendido como minimizar, tolerar, aceitar, tentar controlar as situações - necessidade internas e/ou externas específicas que o organismo avalia como sobrecarga ou que excedam a capacidade da pessoa (ANTONIAZZI et al, 1998). *Coping*, traduzido para o português corresponde a “formas de lidar com”, ou “estratégias de confronto”. Ou seja, pode ser descrito também como estratégias de enfrentamento, e sendo assim utilizado no presente estudo.

Dentre as muitas estratégias de enfrentamento existentes, de acordo com as necessidades e vulnerabilidades individuais, Rodrigues e França (1999) selecionam algumas das que podem ser utilizadas para gerenciar os níveis nocivos de estresse:

Recursos para lidar com o estresse	
Físicos	Técnicas de relaxamento; Alimentação adequada; Exercício físico regular; Repouso, Lazer e diversão; Sono apropriado as necessidades individuais; Medicação, se necessário e sob supervisão medica.
Psíquicos	Métodos psicoterapêuticos; Processos que favoreçam o autoconhecimento; Estruturação do tempo livre com atividades prazerosas e ativas; Avaliação periódica de sua qualidade de vida; Reavaliação de seu limite de tolerância e exigência; Busca de convivência menos conflituosa com pares e grupos.
Sociais	Revisão e dimensionamento das formas de organização de trabalho; -mudanças no poder, com equalização deste e abolição do trabalho coercitivo e repetitivo; - aperfeiçoamento dos métodos de trabalho, com o sentido de incrementar o aumento da participação e da motivação; - melhoria das condições socioeconômicas. - investimento na formação pessoal e profissional. Aprimoramento, por parte da população em geral, do conhecimento de seus problemas médicos e sociais. Concomitância dos planejamentos econômico, social, e de saúde.

Quadro 4 – Recursos para lidar com o estresse

Fonte: Adaptado de Rodrigues e França (1999 p.143-144).

Rodrigues e França (1999), salientam que para que as estratégias acima citadas possam ser implantadas de forma efetiva em empresas, é necessário primeiramente conhecer de maneira detalhada as percepções e necessidades dos indivíduos e dos grupos específicos das organizações. Assim, posteriormente podem-

se implantar as ações mais indicadas para aquele contexto, criando um programa específico para aquela realidade. Os autores também pontuam que em função de ações inadequadas, programas de gerenciamento da saúde do trabalhador perdem credibilidade, após alcançarem baixos níveis de melhoria na qualidade de vida e saúde dos trabalhadores.

Para Garroza-Hernández, et al. (2002), tendo em vista que a SB é concebida como o resultado da interação entre um contexto laboral desfavorável, de características individuais e do tipo de enfrentamento utilizado, cada um destes aspectos tem um importante papel na prevenção e no tratamento do problema. Cada uma destas variáveis, de forma independente ou associada, deve ser trabalhada nos processos de intervenção e também em programas preventivos.

Programas centrados na resposta do indivíduo, consistem basicamente em aprendizagens de estratégias de enfrentamento utilizadas diante de situações estressantes, o foco das intervenções são as respostas do indivíduo (GARROZA-HERNÁNDEZ, et al. 2002).

Programas centrados no contexto organizacional focam na mudança de situações que desencadeiam estresse, em específico os aspectos relativos a organização, buscando melhorar o ambiente de trabalho e o clima organizacional (GARROZA-HERNÁNDEZ, et al. 2002).

Programas centrados na interação do contexto ocupacional e o individual procuram combinar estratégias de desenvolvimento do indivíduo e da organização, e consistem na busca por modificar condições organizacionais desfavoráveis e também a percepção do indivíduo e o modo como realiza o enfrentamento das situações negativas. Os três modelos de programas podem ser utilizados de maneira preventiva ou interventivo, dependendo de o *burnout* estar instalado ou não (GARROZA-HERNÁNDEZ, et al. 2002).

Em pesquisa realizada por Zambon (2014) com professores do ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre, RS, Brasil, foram entrevistados quinze professores com carga horária semanal acima de 20 horas semanais e mais de 10 anos de profissão. A pesquisa foi realizada como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e teve como objetivo aprofundar a discussão a respeito das estratégias possíveis de prevenção ao estresse ocupacional de

professores do ensino superior da rede privada. O autor se propôs a analisar que estratégias os educadores bem-sucedidos colocam em prática cotidianamente em suas vidas. Estratégias que os auxiliam a manter a qualidade de vida no exercício da profissão na qual grandes dificuldades são identificadas com frequência.

Os resultados revelaram cinco categorias a partir do relato dos sujeitos da pesquisa, estas categorias foram as principais estratégias mencionadas no enfrentamento ao estresse ocupacional dos professores participantes: tempo, motivação, atividades físicas, lazer e espiritual. Sendo, tempo constituído como gestão do tempo no ambiente profissional e do tempo livre e doméstico, disciplina e organização para a realização das demandas. Motivação, constituído por aspectos internos emocionais envolvidos na sua prevenção ao estresse ocupacional, sentido para a sua realização profissional. Atividades físicas, compostas por atividades que envolvam o exercício do corpo físico, tais como musculação, corrida, dança, etc. Lazer, composto por atividades como: viajar, passear, cuidar da casa, ver televisão, escutar música, relacionamento com atividades domésticas. E espiritual, categoria caracterizada por atividades como orar, rezar ou seja, praticar a sua espiritualidade independentemente de sua religião. (ZAMBON, 2014)

A categoria **Tempo**, evidenciou o grande número de atividades exigidas do professor atual, demandas burocráticas e administrativas somadas as demandas intelectuais e de criação, inerentes a profissão. Sete dos quinze professores focaram suas respostas com relação as suas estratégias de enfrentamento ao estresse ocupacional, focando as questões relacionadas à gestão do tempo.

A **Motivação** e aspectos psicológicos na atuação do professor sugere a necessidade de investimento das instituições de ensino superior em serviços de Psicologia e de Gestão de Pessoas. Dez dos quinze professores focaram suas respostas com relação as suas estratégias de enfrentamento, focando as questões relacionadas à motivação e aos aspectos psicológicos.

A **atividade física** apareceu na pesquisa de Zambon (2014) como uma frequente maneira de encontrar estratégias de prevenção ao estresse ocupacional, e apesar de toda a dificuldade de tempo para realizar estas atividades físicas, os professores percebem esta prática como significativa para a melhoria de vários âmbitos de sua saúde em geral. Sete dos quinze professores focaram suas respostas focando as questões relacionadas à atividade física.

O **Lazer** foi um dos aspectos mais abordados pelos professores para o enfrentamento dos momentos de estresse ocupacional. Onze dos quinze professores focaram suas respostas com relação as suas estratégias de enfrentamento ao estresse ocupacional em seu cotidiano, enfatizando as questões relacionadas ao lazer.

Em relação a **espiritualidade**, uma quantidade menor dentre os pesquisados focou suas respostas as questões relacionadas à espiritualidade, sendo apenas dois dos quinze participantes.

Zambon (2014) sugere a construção de um plano de desenvolvimento individual de competências comportamentais para a categoria docente, tendo em vista que as demandas de aptidões comportamentais são grandes e qualificar os professores apenas tecnicamente com metodologias e didáticas não é suficiente para que o mesmo realize as suas atividades sem comprometer a saúde. Para isso, apresenta um quadro com uma síntese sobre as possibilidades de intervenção junto aos professores em relação a cada categoria identificada:

CATEGORIAS	POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO	RESULTADOS ESPERADOS
TEMPO	Coaching Foco na gestão do tempo	Equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.
MOTIVAÇÃO	Coaching Psicoterapia	Ressignificação e melhoria no seu sentido da vida.
ATIVIDADES FÍSICAS	Personal Trainer Gestão do tempo	Melhor saúde física e mental.
LAZER	Gestão do Tempo Coaching / Psicoterapia	Maior participação e qualidade na sua vida doméstica e familiar.
ESPIRITUAL	Coaching Crenças individuais	Melhoria no seu sentido existencial de vida.

Quadro 5: Síntese sobre as possibilidades de intervenção

Fonte: Adaptado de Zambon (2014 p. 107)

Um estudo realizado com professores de duas instituições de ensino superior de Natal-RN, sobre os elementos que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência, bem como as estratégias de enfrentamento por eles utilizadas, afim de compreender como a adoção de estratégias individuais ou coletivas podem contribuir para o desenvolvimento ou fortalecimento da resiliência. (BARRETO, 2007)

Entre resultados e discussões de Barreto (2007) um ponto comum entre os participantes da pesquisa foi que todos os participantes reconheceram vivenciar o estresse nas ações como docentes. As más condições de trabalho e as cobranças institucionais apareceram como fatores que exercem influência ao estresse, ou seja, os estressores são em sua maioria de caráter coletivo e institucional.

Sobre as estratégias que adotam para enfrentar ou administrar os desafios do cotidiano surge nas falas dos participantes algumas estratégias de caráter individual como: oração; lazer; desabafo com familiares e colegas de ofício; enfrentamento racional; atividades físicas; planejamento pessoal; exaustão; saídas criativas; choro; fuga; alimentação excessiva; meditação e relaxamento. A autora relata que o individualismo nas estratégias de enfrentamento chamou a sua atenção e faz correlação com o estilo de vida de uma sociedade pautada neoliberalismo, onde tudo acontece e tudo se resolve na instancia individual, desta forma são desarticuladas possíveis estratégias de enfrentamento coletivas. O estudo concluiu que a adoção de estratégias de enfrentamento pode produzir adaptação positiva e fortalecimento ou desenvolvimento da resiliência. (BARRETO, 2007)

Barreto (2007) sugere que associadas as estratégias individuais, as instituições também deveriam desenvolver estratégias afim de facilitar ou favorecer o trabalho docente.

A pesquisa de Benevides-Pereira, Yamashita e Takahashi (2010), já mencionada no tópico anterior, com relação aos fatores descritos na literatura como moderadores dos efeitos do estresse e *burnout*, identificou que não houve diferença significativa entre aqueles que praticavam ou não atividades físicas. Entre os que haviam se submetido a psicoterapia como meio de resolução de seus problemas, apenas os que já a haviam concluído o processo (N=3) apresentavam médias significativamente menores do que os que ainda estavam passando por este processo (N=22) em exaustão emocional (*média para sim=20,33 e para não=34,50, t=-3,711; p=.006*) e desumanização (*média para sim=0,33 e para não=11,19; t=-5,369; p=.000*), indicando a importância da psicoterapia, desde que prossiga até o seu término.

Outra pesquisa realizada com docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2014, teve por objetivo apresentar os índices de *burnout* e investigar a correlação entre ela e características demográficas, laborais e condições de saúde e lazer. Foram entrevistados 155 docentes das áreas da saúde, exatas e

humanas. Como método, foi utilizado instrumento auto aplicado composto por variáveis demográficas, laborais e pela escala *Malasch Burnout Inventory* (MBI). (BORGES E LAUXEN, 2016)

Os resultados da pesquisa apontaram que a dimensão da exaustão emocional foi a que mais apresentou fatores associados, entretanto, apenas o sexo e a idade apresentaram significância estatística, ou seja, docentes do sexo feminino e os mais jovens apresentaram maior pontuação nesta dimensão. Com tudo, possuir outra função remunerada, exercer tarefas além da função, pensar em mudar de profissão e mudar de serviço ou função na instituição também se relacionam com maior exaustão. Em contrapartida, os docentes com bom relacionamento com chefes imediatos e alunos manifestaram menos exaustão.

Na pesquisa, o índice de despersonalização aumenta à medida que aumenta o número de pessoas com quem o professor lida diariamente e de horas trabalhadas semanalmente, entre os que pensam em mudar de instituição e os que apresentam um relacionamento de melhor qualidade com seus chefes superiores. Em contrapartida, os índices são mais baixos entre os que exercem função de representação da instituição, os que melhor se relacionam com colegas, com chefes imediatos e com alunos, os que exercem tarefas além da função e os que pensam em mudar de serviço ou função na instituição. (BORGES E LAUXEN, 2016)

Os dados mostraram que quanto mais cansaço o docente sente no exercício de suas atividades diárias e quanto mais horas livres em um dia útil da semana tem, maior é o nível de despersonalização. Em contrapartida, quanto mais horas de sono à noite em dias de semana e de horas semanais para recreação e lazer, menor é o nível de despersonalização.

Com relação à baixa realização profissional, segunda a mesma pesquisa, quanto melhor o relacionamento com alunos e poder contar com os recursos necessários para o trabalho, menor a baixa realização profissional. Já o cansaço no exercício das atividades diárias esteve diretamente relacionado com esta dimensão. As pesquisadoras concluíram que a sobrecarga de trabalho tem funcionado como fator de risco na vida dos docentes da UFRJ, os deixa vulneráveis ao desenvolvimento de *burnout*, principalmente, na dimensão da exaustão emocional. (BORGES E LAUXEN, 2016)

No estudo realizado por Carlotto (2002) com 280 professores de uma universidade privada, foram pesquisados os principais fatores estressores no ensino e cinco se destacaram: baixa preparação dos alunos para 43,6% do grupo; 41,8% apontaram o excesso de atividades compondo a carga horária prevista; 40,4% se referiram ao elevado número de alunos por disciplina; 36,4% atribuíram a necessidade de conciliar as atividades de pesquisa, ensino e extensão e por último, apontado por 32,1% ficou a falta de materiais e de recursos para a realização do trabalho. Nesta pesquisa também foi encontrada correlação entre os níveis de satisfação no trabalho e *burnout*, o que confirmou resultados semelhantes, quanto maiores os níveis de satisfação no trabalho, menores são os índices de *burnout*.

Na mesma pesquisa, Carlotto (2002) identificou que os professores que possuíam uma atividade de lazer específica apresentavam índices de *burnout* e de exaustão emocional significativamente menores do que os seus colegas que não praticavam uma atividade de lazer regularmente. Segundo a autora, estes resultados são condizentes com os estudos de Maslach (1982), que afirmam que profissionais que possuem uma atividade específica de lazer são menos vulneráveis a *burnout*.

Em um contexto em que os trabalhadores são cada vez mais exigidos e expostos a atividades cada vez mais intensas os olhares precisam se voltar para o bem-estar dos trabalhadores, e sendo assim, todos os movimentos para a manutenção da saúde dos mesmos são importantes. É por isso que as estratégias de enfrentamento são relevantes e despertaram a nossa curiosidade, mantendo o cuidado para não culpabilizar a vítima, podemos identificar estressores e estratégias eficazes de enfrentamento para tornar o cotidiano de trabalho sempre mais saudável.

3 METODOLOGIA

A pesquisa ora apresentada foi realizada com a utilização de métodos de pesquisa mistos, qualitativos e quantitativos. Pesquisas com métodos mistos são definidas por Johnson e Onwuegbuzie (2004) como a classe de pesquisas onde o pesquisador combina técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa, métodos, abordagens e conceitos em um único estudo, com o objetivo de ampliar ou aprofundar o conhecimento, pois para eles um método complementa o outro.

Johnson e Onwuegbuzie (2004) apresentam o método de pesquisa misto como o terceiro paradigma de pesquisa no campo educacional, tendo em vista que o mesmo não tem por objetivo substituir os outros métodos, pois pesquisa quantitativa e qualitativa são importantes e úteis. Em algumas situações, a abordagem qualitativa será mais apropriada, em outras situações a abordagem quantitativa será mais apropriada. O objetivo da pesquisa de métodos mistos consiste em utilizar-se de pontos fortes e minimizar os pontos fracos de ambas as abordagens em uma única pesquisa. Em muitas situações, os investigadores podem reunir conhecimentos e procedimentos de ambas as abordagens para produzir um produto de qualidade superior. Pois, a complexidade do objeto de pesquisa em alguns casos requer a complementariedade da pesquisa quantitativa e qualitativa.

O método quantitativo caracteriza-se pela quantificação e é frequentemente utilizado para estudos descritivos, que buscam descobrir e classificar a relação entre variáveis, afim de descobrir características de um fenômeno. Identificam-se primeiramente as variáveis específicas que possam ser importantes, para posteriormente explicar as complexas características de um problema. (RICHARDSON, 1999)

Neste estudo, após a coleta de dados estatísticos - quantitativos - nos utilizamos da abordagem qualitativa, porque esta atua no nível dos significados, das crenças e dos valores das pessoas e dos grupos, buscando entender as ações humanas e exigindo do pesquisador flexibilidade, capacidade de observação e interação com o grupo pesquisado, para que seja possível alcançar as finalidades de investigação (MINAYO, 2000). Assim como a utilização do método qualitativo é adequada para entender a natureza de um fenômeno social:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON 1999; p.80)

Assim, tendo em vista que o estresse e a síndrome de *burnout* são problemas complexos, com desencadeadores múltiplos e que envolvem aspectos subjetivos, utilizou-se a abordagem mista afim alcançar os objetivos propostos nesta investigação.

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Devido a singularidade da instituição pesquisada se faz necessário uma breve apresentação do histórico da instituição pesquisada. A instituição que sediou a presente pesquisa inicialmente foi idealizada como uma escola técnica. Em 1990, através do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico o então Centro Federal de Educação Tecnológica - Cefet-PR se expandiu para o interior do Paraná, e cinco unidades foram implantadas, dentre as quais, a Unidade de Pato Branco. (UTFPR, 2018)

Com o envolvimento de esferas federais e municipais se estabeleceu a então Unidade de Ensino de Pato Branco (UNED-PB) e posteriormente surgiu a proposta do CEFET assumir a Faculdade de Pato Branco, afim de melhorar a situação no Ensino Superior do município. (UTFPR, 2018)

No ano de 1994 houve, a incorporação da Fundação de Ensino Superior de Pato Branco - FUNESP à então Unidade Pato Branco. Este fato foi marcante, pois a instituição que foi concebida para ofertar ensino profissionalizante integrado do então 2º grau passa a ofertar cursos superiores e a contar também com professores de carreira de 3º grau, além dos então professores de 1º e 2º graus. (UTFPR, 2018)

Em 2005, ocorre a mudança sem dúvida mais marcante da instituição a transformação do CEFET/PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, a primeira especializada do Brasil. E ainda no ano 2010 tiveram início as obras de expansão decorrentes do projeto REUNI (Reestruturação e expansão das Universidades Federais) que ampliou ainda mais a instituição (UTFPR, 2018).

A singularidade da instituição está justamente no fato de a instituição ter sido idealizada e instalada inicialmente afim de disponibilizar estudo de nível médio e técnico e posteriormente ter se tornado uma instituição de nível superior tendo também um crescimento expressivo na diversidade de cursos de graduação e de pós-graduação e na quantidade de alunos. Atualmente professores antigos admitidos para Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), o qual ainda é ofertado na instituição, porém em menor quantidade, e professores do Ensino Superior (ES) coexistem na instituição. (UTFPR, 2018)

3.2 POPULAÇÃO

A pesquisa foi realizada com o corpo docente da UTFPR - Campus de Pato Branco, da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) e do Ensino Superior (ES). Segundo dados fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos do Campus, em outubro de 2016 havia 430 professores, de ambos os sexos entre efetivos concursados e temporários.

Participaram da pesquisa 69 professores de ambas as carreiras, 58% do sexo masculino e 42% do sexo feminino. Com idades entre 28 até 67 anos. Todos os que aceitaram participar da pesquisa e que responderam integralmente aos questionários enviados.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados mediante a utilização de quatro instrumentos: 1) Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL); 2) *Malasch Burnout Inventory* (MBI - ED); 3) Questionário Estruturado (QE); e 4) Entrevista. Os três primeiros instrumentos foram respondidos por todos os participantes, todos os quais eram identificados. O quarto instrumento, a entrevista, foi aplicado aos 10% dos respondentes que apresentarem maiores índices de estresse e de síndrome de *burnout* e aos 10% com menores índices ou ausência completa dos problemas.

Todos os professores da instituição foram convidados a participar da pesquisa, porém, para isso se fazia necessário aceitar os termos da pesquisa e

responder de forma afirmativa ao e-mail com o convite para a participação na pesquisa enviado através da comunicação interna da Universidade a todos os professores.

O primeiro instrumento, o ISSL, é um instrumento composto por 6 quadros, sendo os dois primeiros destinados ao levantamento de sintomas experimentados pelo paciente na primeira fase do estresse, fase de alerta e correspondem a sintomas apresentados nas últimas 24 horas, sendo 12 sintomas físicos e 3 sintomas psicológicos; os próximos dois quadros estão relacionados as fases de resistência e de quase exaustão, são compostos por 10 sintomas físicos e 5 psicológicos experimentados durante a última semana; e os dois últimos quadros correspondem à fase de exaustão e referem-se a sintomas experimentados no último mês, sendo 12 físicos e 11 sintomas psicológicos.

O ISSL apresenta 37 itens com sintomas somáticos e 19 itens com sintomas de natureza psicológica, porém, os sintomas se repetem algumas vezes, diferindo somente em sua intensidade. Desta forma, esse instrumento visa investigar de forma rápida e direta a sintomatologia apresentada pelo sujeito, avaliando a existência ou não de sintomas de estresse, a tipologia do estresse identificado e a fase em que se encontra. (VASQUES-MENEZES et al. 2004). Esse instrumento tem sido de ampla escolha na investigação sobre estresse em adultos no Brasil, como se pode observar nos trabalhos de Malagris et al. (2009), Lopes (2007), Malagris e Fiorito (2006), Oliveira e Cardoso (2011).

O segundo instrumento, o *Malasch Burnout Inventory (1986)* - MBI - foi utilizado para a coleta de dados relativos à síndrome de *burnout*. Trata-se de um questionário de auto-informe para ser respondido através de uma escala do tipo *likert* de 7 pontos, no qual “0” corresponde a “nunca” e “6” como “todos os dias” (BENEVIDES-PEREIRA, 2002 p.73). O instrumento é composto por 15 itens, dos quais cinco se referem à dimensão de Exaustão Emocional, quatro à dimensão Descrença e seis à dimensão de Baixa Eficácia Profissional.

O MBI é amplamente utilizado e reconhecido em todo o mundo nos estudos dedicados à síndrome de *burnout* (CARLOTTO, 2002) e tem sido um instrumento de ampla escolha em muitos estudos também no Brasil, a exemplo dos trabalhos de Carlotto (2002,2010), Carlotto e Câmara (2004), Benevides-Pereira (2002), e Codo (1999), Borges e Lauxen, (2016), Dallacosta, (2014).

O terceiro instrumento consistiu no Questionário Estruturado (QE) e teve por objetivo levantar dados sociodemográficos, identificar os principais agentes estressores aos quais os participantes estão submetidos, bem como investigar se os mesmos se utilizam de alguma estratégia de enfrentamento diante destes estressores e quais são estas estratégias. O instrumento foi elaborado com base na literatura, foi construído com dados obtidos em Lipp (2014); Barreto (2007); Lipp e Sadir (2009); Rodrigues e França (1999); Benevides-Pereira (2002).

Segundo Richardson (1999), os questionários cumprem duas funções, descrevem características e medem determinadas variáveis de uma população. Com relação ao tipo de pergunta, podem ser classificados em questionários de perguntas fechadas, de perguntas abertas e que combinam ambos os tipos de perguntas, que é o caso do questionário deste estudo. Para Richardson (1999) os questionários sozinhos podem não ser suficientes para alcançar a compreensão do fenômeno em profundidade, como pretendem pesquisas qualitativas.

A entrevista, quarto procedimento, é um frequente método qualitativo, teve por objetivo buscar compreender melhor a visão dos participantes sobre os objetivos da pesquisa. (MINAYO, 2000). Na entrevista semiestruturada são previamente formuladas questões com itens indispensáveis para o levantamento de informações sobre o tema pretendido, ou seja, trata-se de um instrumento utilizado como roteiro para uma “conversa com finalidade”. Através da entrevista é possível obter dados objetivos e subjetivos relativos a pesquisa (MINAYO, 2000).

Desta forma, o roteiro de entrevista foi composto de três temáticas, a saber: 1ª) Percepções do participante em relação aos agentes estressores identificados; 2ª) Percepções do participante em relação aos sintomas vivenciados; 3ª) Percepções do participante em relação às estratégias de enfrentamento utilizadas.

A entrevista visava analisar, em profundidade, as percepções dos participantes sobre essas temáticas e foi realizada com 10% da amostra que apresentavam os maiores índices (7 professores), de estresse e síndrome de *burnout* e com mais 10% dos que apresentaram os menores índices (7 professores). As mesmas foram gravadas e realizadas em datas e horários combinados com os participantes. A quantidade de entrevistados foi definida por conveniência, pois, era inviável para a pesquisadora entrevistar todos os participantes no tempo disponível para a pesquisa, por isso, se fez necessário um recorte, sendo assim se pesou em

analisar os índices mais expressivos para mais e para menos, para poder confrontar os resultados obtidos.

O envio dos e-mails, a aplicação dos instrumentos supramencionados bem como as entrevistas foram realizados entre maio e junho de 2017 após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres Humanos, da UTFPR.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise do ISSL é necessário verificar primeiramente o escore bruto das respostas dos sintomas psicológicos (P) e dos sintomas físicos (F) no quadro. E conforme orientações do manual do instrumento pode-se concluir que a pessoa tem estresse se: a) no quadro 1 a soma de P+F é maior do que 6, ou; b) se P+F no quadro 2 é superior a 3, ou ainda; c) se P+F no quadro 3 é superior a 8. Para identificar em que fase do estresse o participante se encontra, é necessário procurar os resultados brutos (somas de P+F por quadro) na tabela de correção 1 e verificar as porcentagens correspondentes. O maior valor percentual indicará a fase do estresse em que o participante está. O quadro 2 corresponde as fases de resistência e de quase-exaustão e por isso oferece a divisão entre porcentagens, sendo que índices menores e iguais a 50, indicam que a pessoa se encontra na fase de resistência, enquanto porcentagens superiores a 50 indicam a fase de quase-exaustão. Para verificar se o participante tem predominância de sintomas somáticos ou psicológicos é preciso verificar em que fase de estresse o participante se encontra e localizar nas tabelas de correção 2 e 3 as porcentagens correspondentes a sintomas físicos (F) e sintomas psicológicos (P) da fase em que a pessoa se encontra, a maior porcentagem revela se a sintomatologia do estresse está mais físico ou psicológico.

Para a análise do MBI foram considerados os índices fornecidos pelo próprio instrumento, sendo a pontuação máxima para: exaustão emocional: 54 pontos; despersonalização: 30 pontos; realização profissional: 48 pontos. A obtenção de pontuação alta nos dois primeiros aspectos e baixa no terceiro caracteriza a existência da síndrome.

Por fim, os dados do QE foram organizados em termos quantitativos absolutos e proporcionais.

Tendo em vista que os formulários desses 3 primeiros instrumentos foram preenchidos on line, os dados obtidos foram organizados por meio de programa computacional.

Após relacionar os resultados de ambos os testes, ISSL e MBI, foram selecionados 20% da amostra para participarem das entrevistas, 10% referentes aos menores e 10% aos maiores índices apresentados nas testagens.

Os menores índices correspondem aos participantes que não apresentavam índices de estresse e que também não apresentaram qualquer alteração em nenhum dos três eixos do MBI. Porém, atenderam a estes 2 critérios, 15 participantes, por isso foi necessário avaliar quais destes apresentavam menos sintomas de estresse e assim foram selecionados dentre estes aqueles que selecionaram menos sintomas relacionados ao estresse no ISSL, salientando que todos os 15 não indicaram a existência de estresse, porém os 7 selecionados relataram de zero até 3 sintomas no decorrer de todo o teste (ISSL), ou seja, um máximo 3 sintomas nas últimas 24 horas, na última semana ou no último mês.

Para a seleção dos participantes com os maiores índices, foram selecionados primeiramente aqueles que apresentaram índices relevantes em ambos os testes. Diagnóstico de *burnout*, ou seja, apresentavam alterações nos três eixos avaliados no MBI, concomitante a níveis de estresse. Foram selecionados 5 participantes com alterações nos três eixos do MBI, e com ocorrência de estresses concomitante, em níveis de estresse entre 25% de resistência até 67% de quase exaustão, que foram os níveis máximos de estresse encontrados. Posteriormente, foram incluídos os maiores índices de estresse (67% de quase exaustão) que apresentavam também alterações em pelo menos dois dos eixos analisados pelo MBI, totalizando assim os 7 participantes necessários para compor a amostra.

Por sua vez, os dados obtidos mediante a entrevista foram organizados após a transcrição das mesmas. A análise focou nas percepções dos participantes relativas aos temas da entrevista, visando à identificação de possíveis relações entre os níveis de estresse e *burnout* encontrados, os agentes estressores e as estratégias de enfrentamento mencionadas pelos participantes.

Os resultados obtidos na investigação serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 RESULTADOS DE ESTRESSE E SINDROME DE *BURNOUT*

Participaram da pesquisa 69 professores do campus da UTFPR de Pato Branco-PR. A amostra foi constituída por 58% de professores do sexo masculino e 42% do sexo feminino. Com idades entre 28 até 67 anos. Em relação ao estado civil dos participantes, 73,9% são casados; 15,9% encontram-se em união estável; 7,2% são solteiros e 2,9% são divorciados. O tempo de docência varia de 3 até 39 anos e a carga horária da grande maioria, 82,6%, é de 40 horas semanais, 2,9% declararam trabalhar apenas 20 horas e 14,4% declararam trabalhar entre 50 e 60 horas semanalmente.

Em relação a incidência de níveis de estresse, foram identificados 30 professores acometidos por estresse, 43,5% dos participantes. Em relação aos níveis, encontravam-se nas três primeiras das quatro fases possíveis: alerta, resistência e quase exaustão. Não foi identificado nenhum professor em estado de exaustão.

A fase de resistência é a mais frequente entre os professores acometidos por estresse. Fase esta, que se estabelece quando o alerta se prolonga e o corpo continua se desgastando em busca de manter o equilíbrio do organismo (LIPP, 2000). Outras pesquisas com a mesma população também identificaram a fase de resistência como a mais frequente entre os professores acometidos por estresse (OLIVEIRA E CARDOSO, 2011; SERVILHA, 2005). A quantidade de professores em cada fase por ser observado na tabela 1.

Tabela 1: Resultado do ISSL – Presença e níveis de estresse

Fases	Número de professores	% da amostra
Alerta	1	1,4
Resistencia	23	33,3
Quase exaustão	6	8,7
Exaustão	0	0
Total com níveis de estresse	30	43,5
Sem estresse	39	56,5

Fonte: Penachi, 2018.

Em relação a quantidade de professores acometidos por estresse, os índices encontrados na UTFPR podem ser considerados altos, pois quase metade dos

participantes apresentavam algum nível de estresse, 43,5%. Desconsiderando a fase de alerta que ainda pode ser considerada não prejudicial, o índice encontrado foi de 42,1%, dado ainda bastante relevante. Quando comparado com outros estudos da literatura, pode ser considerado um nível muito alto, pois outras pesquisas encontraram índices consideravelmente menores. Oliveira e Cardoso (2011), por exemplo, encontraram 24,2% docentes da área de saúde com níveis de estresse, na Universidade Federal do Amazonas. Já o estudo de Servilha (2005) realizado com professores universitários de fonoaudiologia de uma instituição particular encontrou índices próximos aos encontrados na UTFPR, 47,82% dos participantes apresentavam estresse, porém na pesquisa todos os 23 participantes eram do sexo feminino e também se diferenciam por serem de uma instituição privada.

Entre os professores por nós pesquisados e acometidos por estresse há uma maior incidência de sintomas psicológicos. Dentre os 30 professores com estresse, 18 apresentavam, sintomas predominantemente psicológicos, 7 tinham sintomas mistos e em 5 havia predominância de sintomas físicos. Dado que diverge dos resultados obtidos por Oliveira e Cardoso (2011) e Servilha, (2005) que identificaram a predominância de sintomas físicos.

Entre os participantes que apresentavam sintomas predominantemente psicológicos estavam 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Entre os que apresentavam sintomas predominantemente físicos estavam 4 professores do sexo masculino e 1 feminino e com sintomas mistos foram identificados 4 professores do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Para uma melhor visualização segue a tabela abaixo:

Tabela 2: Predominância dos sintomas de estresse – ISSL

Sexo	Sintomas Predominantes		
	Psicológicos	Físicos	Mistos
Femininos	9	1	3
Masculinos	9	4	4
Total	18	5	7

Fonte: Penachi, 2018.

Em nosso estudo, na primeira etapa da coleta de dados, uma questão do questionário estruturado trazia uma lista com diversos potenciais estressores, elaborada com base na revisão de literatura realizada para a pesquisa. Os

participantes deveriam assinalar com quais dos estressores citados conviviam em seu cotidiano de trabalho, poderiam assinalar quantos julgassem necessários e os mais frequentemente assinalados foram:

Tabela 3: Principais estressores

Principais Estressores	%	N
Excesso de atividades	75,4%	52
Excesso de burocracia	69,6%	48
Exigências relativas à alta produtividade científica	68,1%	47
Alunos mal preparados ou com grandes dificuldades	55,1%	38
Indisciplina dos alunos	43,5%	30
Conflitos de relacionamento entre colegas de trabalho	39,1%	27

Fonte: Penachi, 2018.

Na pesquisa de Lipp e Sadir (2009), citada anteriormente, as fontes de estresse no ambiente profissional também apontaram para “excesso de atividades” mesmo não se tratando do mesmo público, pois a pesquisa citada investigou indivíduos de diversas áreas profissionais. Na mesma pesquisa, ainda, as autoras citam que grande parte dos participantes apontam para as relações interpessoais como um potencial estressor. Assim, observam-se semelhanças entre os resultados obtidos por Lipp e Sadir (2009) e os nossos no que concerne a conflitos nos relacionamentos interpessoais, seja com alunos ou com colegas de trabalho.

Cantos et al (2005) que também pesquisaram profissionais docentes universitários, identificaram alguns dos mesmos estressores que identificamos, quais sejam: o excesso e o ritmo de trabalho.

Uma hipótese que justifique tal ocorrência pode ser o que já foi mencionado no primeiro capítulo, o sistema de educação superior no Brasil está passando por acelerada expansão e mudanças (MOROSSINI, 2000). E entre as mudanças que vem ocorrendo desde a década de 1990 estão um aumento nas exigências e responsabilidades dos educadores, que acarretaram na ampliação das atividades que agora obrigatoriamente abarcam: ensino, pesquisa e extensão. Associado ao aumento das exigências de trabalhos surge também uma maior necessidade relativa as avaliações (CARTOLLO, 2002). E o principal meio de avaliar o ensino superior é através das publicações e desta forma é desencadeada uma espécie de produtivismo acadêmico (LEITE, 2011), o professor está cada vez mais envolvido em uma série de

atividade e precisa publicar para manter bons índices em suas avaliações, ou seja cada vez mais trabalho e em um ritmo muito acelerado.

Sobre a síndrome de *burnout*, vale lembrar que se trata de um processo multidimensional, proveniente da cronificação do estresse laboral. É caracterizado por elevada exaustão emocional (EE), níveis altos de despersonalização e reduzida realização profissional (rRP). Conforme Codo e Vasques-Menezes, (1999), os três eixos podem ser avaliados separadamente, mas é a combinação do nível de cada um dos componentes que indica a gravidade do problema. Salientando que segundo os autores mesmo os níveis mais leves podem ser sinais de alerta, porque o processo de adoecimento já está em curso.

Com relação aos resultados referentes a síndrome de *burnout*, verificou-se em nossa pesquisa que 9 professores apresentaram critérios para diagnóstico de *Burnout*, altos índices de EE e DE associados a rRP, o que corresponde a 13% da amostra. Apesar de ser um índice alto, tal índice se aproxima de outros encontrados na literatura. Na pesquisa de Dallacosta (2014), 13,7% dos participantes apresentaram SB. O estudo de Benevides-Pereira, Yamashita e Takahashi (2010), encontrou 12,8% em professores do ensino fundamental. Porém, diversos estudos em diferentes organizações e culturas vem apresentando resultados bem variados (DALLACOSTA, 2014).

Considerando as sub-escalas do MBI, em nossa pesquisa foram encontrados índices muito altos de exaustão emocional em 47,82% dos professores, níveis altos de despersonalização em 26,08% e reduzida realização pessoal no trabalho (rRP) em 50,72% da população participante da pesquisa.

Outros autores também encontraram níveis expressivos nas sub-escalas do MBI. No estudo nacional de Codo e Vasques-Menezes (1999), realizado com trabalhadores da educação, foram identificados 25,1% com exaustão emocional, 10,7% com despersonalização e ainda 31,9% com baixo envolvimento emocional com a tarefa, índices bem menores do que os encontrados aqui.

Na pesquisa de Dallacosta (2014), foram encontrados 28% dos professores em exaustão emocional, 26% em despersonalização e 64% em reduzida realização profissional. Benevides-Pereira, Yamashita e Takahashi (2010) encontraram 42,6% de EE, 31,7% de DE e 36,6% de rRP. Na presente pesquisa a DE foi o eixo que apresentou valores mais aproximados com as duas últimas pesquisas citadas. Já os

níveis de EE foram muito expressivo diante dos dados encontrados na literatura e a rRP somente não foi maior do que a encontrada por Dallacosta (2014) que teve valores ainda maiores, mas mais da metade dos professores pesquisados apresentaram baixa realização profissional, índice extremamente alto.

Na figura 1, foram relacionados a quantidade de professores que apresenta índices altos em cada uma das três dimensões do MBI. Nos espaços de interseção foram distribuídos os professores que apresentam índices considerados altos em mais de um eixo. No centro da figura que faz interseção entre os três eixos foram incluídos os professores acometidos pela SB, por terem alterações em todas as três dimensões.

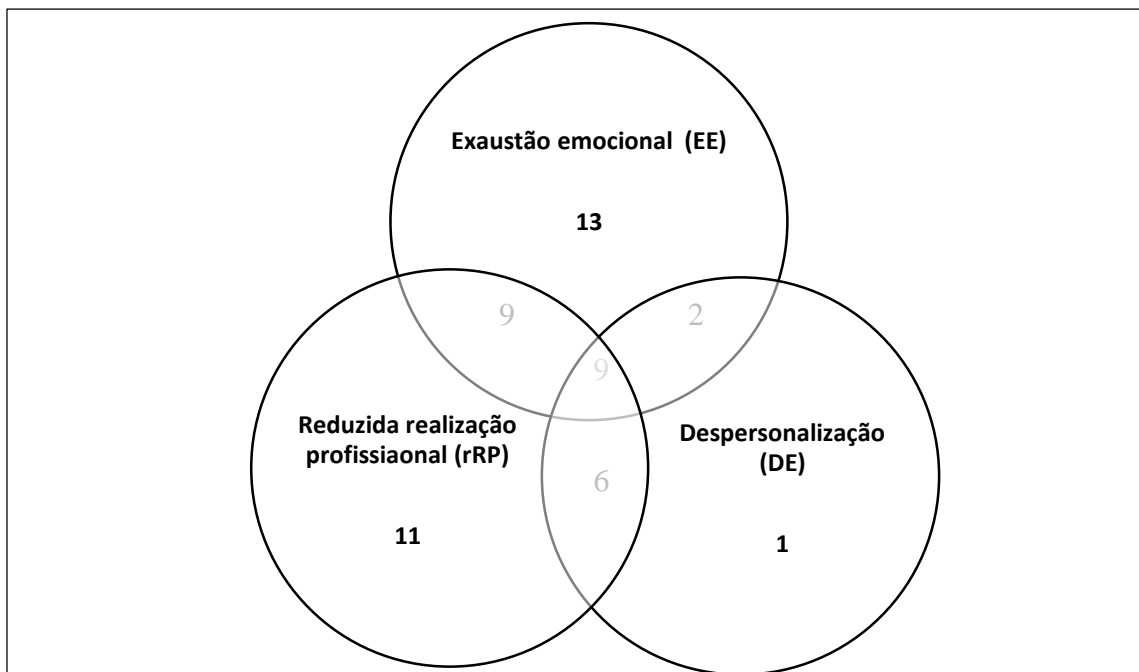


Figura 1: Conjunto com a distribuição dos professores em cada dimensão de acordo com os resultados do MBI.

Fonte: Penachi, 2018.

Como pode ser observado na figura 1, dois professores apresentavam elevados índices de exaustão emocional e despersonalização, 6 professores apresentavam despersonalização combinada a baixa realização profissional e ainda 9 professores apresentavam baixa realização profissional combinada a exaustão profissional.

Houve ainda a ocorrência de alterações em apenas um dos eixos para 25 professores. Ou seja, apenas 18 professores, o que corresponde a 26% de toda a

amostra, não apresentaram nenhuma alteração em nenhuma das três dimensões avaliadas pelo MBI.

Na pesquisa de Codo e Vasques-Menezes (1999) houve a incidência em nível preocupante em pelo menos uma das três subescalas que compõe o *burnout*, em 48,4% dos participantes, ou seja, praticamente metade da amostra estudada, o que já foi considerado, na ocasião, um dado preocupante pelos autores. Porém, como os resultados obtidos há quase duas décadas foram inferiores aos encontrados em nossa pesquisa, que apontam para 74% dos participantes com pelo menos uma das subescalas alteradas, cabe a conclusão de que o problema vem se agravando ao longo do tempo.

Para uma melhor visualização e análise dos casos mais graves relativos aos resultados de SB foram relacionados na tabela abaixo todos os participantes acometidos por *burnout* e todos os que apresentaram alteração em pelo menos duas das subescalas do MBI.

Tabela 4: Características dos professores com *burnout*.

Sexo	Idade	Estado civil	Filhos	Tempo docência	Carga Horária *Horas	Fase do Estresse	do MBI
Fem	54	União estável	3	23	40	Não	<i>Burnout</i>
Fem	38	Divorciado (a)	2	9	40	Quase exaustão	<i>Burnout</i>
Masc	54	Casado (a)	3	23	40	Resistencia	<i>Burnout</i>
Fem	44	Solteiro (a)	0	19	40	Resistencia	<i>Burnout</i>
Masc	42	Casado (a)	2	14	40	Resistência	<i>Burnout</i>
Fem	43	União estável	1	15	40	Resistência	<i>Burnout</i>
Masc	35	Casado (a)	0	6	50	Não	<i>Burnout</i>
Fem	34	União estável	0	3	40	Resistência	<i>Burnout</i>
Masc	51	Casado (a)	1	15	40	Alerta	<i>Burnout</i>
Masc	43	Casado (a)	2	16	40	Não	EE + rRP
Fem	37	União estável	0	9	40	Quase exaustão	EE + rRP
Masc	57	Casado (a)	3	23,5	40	Resistencia	EE + rRP
Masc	32	Casado (a)	1	11	40	Resistencia	EE + DE
Fem	35	Casado (a)	1	12	50	Quase exaustão	EE + rRP
Masc	56	Casado (a)	2	24	40	Resistencia	DE + rRP

Fem	52	Solteiro (a)	0	10	40	Resistencia	EE + rRP
Masc	41	Casado (a)	1	5	50	Resistencia	EE + rRP
Masc	42	Casado (a)	1	10	40	Não	DE + rRP
Masc	44	Casado (a)	1	20	40	Quase exaustão	EE + rRP
Masc	50	Casado (a)	2	25	40	Não	DE + rRP
Fem	33	Solteiro (a)	0	6	40	Quase exaustão	EE + DE
Masc	63	Casado (a)	1	27	40	Não	EE + rRP
Masc	37	Casado (a)	1	10	40	Não	EE + rRP
Masc	59	Casado (a)	4	24	40	Quase exaustão	DE + rRP
Masc	40	Casado (a)	3	9	40	Não	DE + rRP

Fonte: Penachi, 2018

Como pode ser observado na tabela, a grande maioria está casada ou em união estável e tem filhos. O tempo médio de trabalho na docência é de 14 anos, variando de 3 a 27 anos. A idade média foi de 44,6 anos, variando de 32 até 63. Um dado que chama a atenção é a inexistência de níveis de estresse em 7 destes professores, que não apresentaram níveis de estresse no ISSL, mas que no MBI tiveram 2 ou 3 subescalas alteradas.

Entre os professores já acometidos por *burnout* estão 5 mulheres e 4 homens. É frequente na literatura, haver maior incidência de *burnout* em professores do sexo feminino, porém, os resultados que obtivemos sugerem que o problema, na instituição pesquisada, ocorre em ambos os sexos. Considerando que a amostra foi composta por 58% de participantes do sexo masculino e 42% do sexo feminino é possível verificar que a incidência em mulheres ainda é maior, porém os homens estão bastante acometidos também.

Na Tabela 4, na qual foram relacionados todos os professores com síndrome de *burnout* e também aqueles que estavam com pelo menos duas das três dimensões alteradas pode ser observado mais uma vez a grande ocorrência de adoecimento no sexo masculino. Entre um total de 25 participantes que foram relacionados na tabela, 16 são do sexo masculino, ou seja, fica evidente que na UTFPR está ocorrendo a incidência da SB em professores do sexo masculino, o problema está acometendo tanto homens quanto mulheres.

Os resultados encontrados por Dallacosta (2014) indicam a predominância da síndrome em mulheres, profissionais jovens e com idade mais baixa, porém visualizando a tabela, é possível verificar que na presente pesquisa o processo de adoecimento do *burnout* está acometendo ambos os sexos, diferentes faixas etárias e também professores experientes, salientando que a média de tempo de docência da tabela foi 14 anos.

Quanto ao tempo de carreira docente, Dallacosta (2014) obteve média de 11,7 anos, com variação de 6 meses de experiência até 45 anos de dedicação à docência. O autor considera a média elevada, pois os professores em sua maioria já teriam ultrapassado as duas primeiras fases da docência, tomando como parâmetro a classificação de Tardif (2005) que denomina os primeiros três anos de docência como fase de exploração da carreira, período de experimentações e aceitações, que pode ser de entusiasmo ou decepção. E de três a sete anos como fase de consolidação, na qual o professor investe em formação e começa a ter reconhecido de outros membros da instituição, além de mais confiança, pois já domina diferentes aspectos do trabalho. (TARDIF, 2005 apud DALLACOSTA, 2014)

Ainda com relação aos professores relacionados na tabela 4, como estratégia de enfrentamento cada um podia assinalar quantas alternativas julgasse necessário sobre atitudes que mantinham afim de prevenir estresse e *burnout* e as estratégias mais assinaladas foram:

Tabela 5: participantes acometidos por *burnout* e todos os que apresentaram alteração em pelo menos duas das subescalas do MBI

Estratégias de enfrentamento apontadas pelos participantes relacionados na tabela 4		
	%	N
Suporte familiar	60%	15
Repouso	56%	14
Exercício físico regular	52%	13
Alimentação adequada	44%	11
Espiritualidade / Religião;	36%	9
Uso de Medicação;	36%	9
Investimento na formação pessoal e profissional;	36%	9
Estruturação do tempo livre com atividades prazerosas	32%	8
Busca de convivência menos conflituosa com pares e grupos	28%	7
Processos que favoreçam o autoconhecimento;	24%	6
Aperfeiçoamento dos métodos de trabalho;	24%	6
Métodos psicoterapêuticos e técnicas de relaxamento	16%	4
As demais alternativas foram assinaladas menos vezes.		

Sendo assim, é possível supor que há um movimento por parte dos professores pela manutenção da saúde e da boa qualidade de vida. Porém, tomando como base os altos índices encontrados nas testagens, somente as atitudes individuais dos professores não estão sendo suficientes para manter sob controle o estresse e o *burnout*.

Ao avaliar a carga horária de trabalho, não foi possível estabelecer relação entre os maiores índices de estresse e as maiores cargas horárias. No quadro abaixo estão relacionados todos os professores que informaram ter uma jornada de trabalho acima de 40 horas semanais e a respectiva incidência de estresse e de *burnout*.

Professor nº	Carga horária	Estresse	Resultado de <i>Burnout</i>
69	50 horas	Não	Baixa realização profissional (rRP)
62	60 horas	Resistência	Nenhuma alteração
56	60 horas	Não	Baixa realização profissional (rRP)
54	50 horas	Não	Em estado de <i>Burnout</i> .(EE + DE + rRP)
29	60 horas	Não	Nenhuma alteração
20	50 horas	Resistencia	Exaustão emocional e baixa realização profissional (EE + rRP)
17	50 horas	Não	Nenhuma alteração
15	50 horas	Não	Exaustão emocional (EE)
13	50 horas	Quase exaustão	Exaustão emocional e baixa realização profissional (EE + rRP)
4	50 horas	Resistencia	Exaustão emocional (EE)

Quadro 6: Professores com as maiores cargas horárias e os níveis de estresse e *burnout*.

Fonte: Penachi, 2018.

Em relação aos resultados obtidos através do MBI, é possível perceber que entre os professores com as maiores cargas horárias há grande quantidade de professores com alguma alteração em uma das três dimensões avaliadas pelo instrumento, fator que deve ser levado em conta por indicar que um processo de adoecimento já pode ter se iniciado. Porém, apenas 1 professor, entre todos os 10 que trabalham mais de 40 horas semanais, pode ser considerado com SB, e 2 apresentam níveis preocupantes, por apresentarem alterações em duas das três dimensões.

Na pesquisa de Dallacosta (2014) houve associação estatisticamente significativa quando relacionado número de horas dedicadas à docência e presença de SB. Já Benevides-Pereira, Yamashita e Takahashi (2010) não encontraram associação entre SB e o número de horas semanais, mas os autores salientam que não foram considerados no estudo o número total de horas semanais de trabalho e sim o número de horas dedicadas à docência.

4.2 ESTRESSORES E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Ao serem questionados sobre a utilização de estratégias de enfrentamento ao estresse, 31,9% dos participantes assinalaram a alternativa “não”, como se não praticassem nenhuma estratégia para o enfrentamento do desgaste cotidiano. Porém, uma questão posterior ofertava diversos itens identificados na literatura como estratégias de enfrentamento e os participantes selecionaram diversas alternativas que praticavam. Os itens mais frequentes foram:

Tabela 6: Principais estratégias de enfrentamento

Estratégia de enfrentamento	%	N
Suporte Familiar	65,2%	45
Alimentação adequada	56,5%	39
Exercício físico regular	56,5%	39
Repouso	50,7%	35
Lazer e diversão	50,7%	35
Espiritualidade/Religião	49,4%	34
Investimento na formação pessoal e profissional	49,4%	34
Sono apropriado as necessidades pessoais	43,5%	30
Estruturação do tempo livre com atividades prazerosas	42%	29
Busca de convivência menos conflituosa com pares e grupos	36,2%	25

*Outras alternativas foram citadas menos vezes.

Fonte: Penachi, 2018.

Entre as principais alternativas assinaladas pela amostra total a única alternativa que diverge um pouco do que foi mais frequentemente encontrado como estratégia de enfrentamento entre os professores relacionados na tabela 04, que reuniu os professores com os maiores índices, foi o uso de medicação, que entre o total da amostra não se encontrava entre as estratégias mais frequentes, mas que entre os professores relacionados na tabela é uma estratégia relativamente comum. Utilizada por 9 entre os 25 professores dispostos na tabela, ou seja, 36% dos

professores com os casos mais graves de *burnout* fazem uso de medicação enquanto 23% de toda a amostra afirmou fazer uso de medicação, índice que em ambos os casos é elevado e que pode indicar que o processo de adoecimento está em curso.

O quadro 7 reúne respostas para a questão aberta e de preenchimento não obrigatório “Existem outros fatores ou situações que contribuem para desencadear o estresse e/(ou) síndrome de *burnout* no exercício do seu trabalho? Quais?” (Instrumento de coleta de dados, 2017).

Incompetência de alguns colegas.
Não vejo nossa área de trabalho reconhecida. Não temos importância na Universidade. É uma Universidade voltada a apenas um tipo de conhecimento que tomam como verdadeiro. Não temos incentivos, a renda para viagens e eventos não é dividida com equidade. Há direcionamentos financeiros para determinadas áreas e outras não.
Sim, a falta de gestão de pessoas.
Atitudes das chefias, com impacto negativa, em minha profissão são tomadas sem conhecimento de causa.
Os valores que vejo na academia me chocam.
Não há fator(es) específico(s), nos períodos em que se entra em ciclo de pensamentos de tendência depressiva e autodepreciativa, o menor fator ou qualquer coisa insignificante aparenta ser problema ou justificativa. Não resolve de imediato "saber" (mensurar cognitivamente) a importância relativa dos eventos, embora isso ajude quando feito propositalmente como estratégia mental de médio prazo.
Cobrança para enquadrar nos padrões já estabelecidos na instituição.
Retrabalho, discussões recorrentes, falsa democracia, criação de grupos corporativos que esquecem da coletividade, vaidade dos colegas, egocentrismo exagerado dos colegas.
Greve e notícias sobre direitos de aposentadoria.
Colegas que acabaram de sair do estágio probatório chefes sem conhecer o sistema e passando por cima dos que trabalham a mais anos com mais experiência.
Excesso de vaidade de alguns profissionais.
Minhas crenças.
A cobrança por publicações internacionais, aliada a uma burocracia exagerada me desgasta muito.
O fato de se trabalhar com pesquisa e a sua característica inerente de incerteza quanto a resultados.
Conflitos pessoais com alguns colegas e/ou alunos.
Avaliar o desempenho dos alunos (o processo de avaliação);
Meu curso de origem, não é ministrado nesta Instituição, o que dificulta a satisfação no exercício de saberes ligados à área específica.
Discussão política.
Sim. Preparação de aulas. Correção de provas e trabalhos. Lidar com alunos mal-educados e que não respeitam os professores. Falta de laboratórios e política de utilização de laboratórios para pesquisa científica. Ter intervalo nas aulas. Tocar sirene igual escola no nível superior. Ter som no horário do intervalo.

Quadro 7: Estressores citados pelos participantes em questão aberta não obrigatória.

Fonte: Penachi, 2018.

Como é possível perceber pelas respostas reunidas na tabela, há várias críticas diferentes em relação ao que estressa e cansa cada professor. Porém, uma das características mais comuns está ligada ao relacionamento interpessoal e problemas com chefias e gestores. Há um aparente descontentamento com algumas questões institucionais, valores ou talvez a própria cultura da instituição. Fatores que podem ser trabalhados e alinhados com estratégias de gestão de pessoas, como uma das respostas sugere.

Nas entrevistas, realizadas com 20% da amostra, foi possível aprofundar vários assuntos já mencionados e também perceber motivos relativos a descontentamentos e quais as estratégias de enfrentamento estão sendo praticadas. Foi possível ainda identificar em que momento de vida cada professor estava e entender melhor os índices encontrados nas testagens.

Na primeira fase da pesquisa, entre os possíveis estressores, encontrava-se o item “alunos mal preparados ou com grandes dificuldades” e este foi selecionado por 55,1% dos participantes e o assunto foi melhor compreendido nas entrevistas, sobre o assunto os professores falaram o seguinte:

Isso não sou eu que falo, são todos, se você for falar com outros professores, acho que a maioria vai falar isso. O sistema SISU² contribuiu pra isso. Se nós pegarmos os alunos que nós tínhamos, um ou outro que vinha de fora, não é porque vem de fora que é mal preparado. Mas, muitas vezes, o aluno vem pra cá como uma terceira ou quarta opção. Vem com uma preparação deficiente. O nosso curso tem uma necessidade de matemática, de texto, o aluno terminando a faculdade não consegue escrever um TCC. Um conteúdo que você poderia trabalhar em 10 horas aula você gasta 18. Vem lá da base, os alunos tendo muita dificuldade, isso é uma realidade brasileira. Pra nós isso cria uma dificuldade a mais, me empenhei, passei a tarde preparando uma atividade e o aluno não entende. Quando essa falta de preparação é demais atrapalha a nossa atividade. (Participante 64)

Sobre os alunos, não é um problema só da UTFPR, eles estão chegando assim pra gente. Em uma questão até mais profunda, essas nossas aulas tradicionais, o professor chega lá, ele é o detentor do conhecimento, os alunos não aguentam mais a gente, esse sistema não funciona mais, eles já, de um sistema falido de ensino médio, e eles estão aqui e nós temos que aprender a lidar, gera um estresse, mas tem que ver o que vamos fazer, a atitude vem de nós, mas também tem que vir da instituição. É uma situação que a gente vai ter que contornar. (Participante 48)

Há muito jogo de interesses, ele quer que o professor de a aula e ele aprenda sem fazer nenhum esforço. (Participante 28)

^{2 2} O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual **instituições públicas de ensino superior oferecem vagas** para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) - <http://sisu.mec.gov.br/>

O despreparo dos alunos, deixa a gente preocupada em como que a gente pode fazer com que os alunos aprendam, se eles vem sem base nenhuma, não conhecem quase nada de matemática. (Participante 29)

Os alunos não sabem o básico, é difícil pra você ensinar a matéria. Eu percebi que tinha essa dificuldade e daí perdi um mês de aula, só pra passar a parte básica, química básica, matemática básica. É frustrante. (Participante18)

O problema é nacional, os alunos estão sem preparo, a indisciplina, os alunos estão vindo hoje como se fossem colega de trabalho dos professores, eles não respeitam mais como era antigamente, hierarquia não se respeita mais, o professor pra eles é um qualquer, sai um entra outro. (Participante 45)

Vale salientar que cada frase citada acima foi dita por um professor diferente, ou seja, foi um tema recorrente nas entrevistas. Outra professora coloca que o despreparo não é de aprendizagem e sim de maturidade.

Aqui na UTFPR de Pato Branco eu vejo muito o despreparo emocional e o despreparo de maturidade dos alunos. Você chegar, propor uma atividade diferente e o aluno dizer – tome cuidado, porque eu tenho a avaliação do professor pra fazer. Sabe, essas coisas assim? Por que que ele está fazendo isso? Porque ele deve estar inseguro devido a falta de maturidade. O problema da avaliação de desempenho é a forma como ela é executada, como se fosse uma ferramenta, uma arma ou uma armadilha, entende, que o aluno se sente empoderado, - eu interfiro na avaliação dele então ele vai ficar com medo da avaliação se não fizer do jeito que eu quero. (Participante 57)

No que diz respeito ao tema citado pela professora 57, no *site* da instituição há uma definição do processo de avaliação do docente pelo discente. Segundo o mesmo, trata-se de uma importante ferramenta de monitoramento que contribui no planejamento de ações de Gestão de Pessoas por possibilitar dados que permitam rever ações administrativas, técnicas e pedagógicas; que os alunos participem efetivamente do processo de aprimoramento do ensino; que os docentes recebam devolutiva sobre o seu desempenho profissional e também oportuniza que os resultados obtidos orientem coordenadores de curso e outras chefias ligadas ao ensino na busca por aperfeiçoamento pedagógico. (UTFPR, 2017)

Contudo, o que a instituição concebe como sendo um importante instrumento de gestão de pessoas, apareceu na pesquisa como um estressor. Com efeito, a avaliação é proposta com o objetivo de aprimorar os trabalhos na instituição, porém nas questões referentes as práticas avaliativas e ao processo de avaliação do docente pelo discente, 30% dos professores participantes consideraram as políticas de avaliação de desempenho como um fator estressor. A avaliação do docente pelo

discente foi considerada estressor por 18,8% dos participantes. Foram também avaliados como fatores estressores os resultados das avaliações do docente pelo discente para 18,8% da amostra e ainda o feedback do coordenador após a avaliação do docente pelo discente gera estresse em 7,1% dos professores. O assunto também foi abordado por outros professores entrevistados.

O processo de avaliação, eles fazem o processo, mas a maioria dos alunos não participa, e não é feito um retorno, porque que o aluno te avaliou daquela maneira, entende, o cara fala que você trata eles mal, mas como que eles te tratam, te criticam, mas não recebe uma resposta. Não vai até o fim, não é feito uma devolutiva em relação ao processo. (Participante 45)

Os alunos colocam lá que você nunca traz material didático, acho que eles nem sabem o que é isso. Colocam coisas que o professor nunca fez (...) é...é uma avaliação totalmente em termos de.... de vingança. Tanto é que eu parei de ler pra não me estressar mais. Nunca fui de maltratar, ou destratar um aluno. Mas chega uma hora que dá vontade. Você fica até altas horas preparando uma aula, pra que o aluno aprenda, pra poder passar aquele conhecimento e é esse retorno que você tem, isso me deixa bem chateado. (Participante 18)

(...) Aí as vezes o aluno é maldoso na avaliação do docente pelo discente(...) o professor que é bem avaliado lá na avaliação as vezes é um professor maleável, tem muitas questões que estão aí(..) (Participante 28)

Se a avaliação funciona como um estressor para vários professores, pode estar funcionando como uma alavanca negativa, como se refere Paquay et. al.(2012), ao contrário do seu objetivo de desenvolvimento, está gerando estresse e preocupação para alguns docentes e sendo assim pode deixar de atingir um dos seus principais objetivos, a melhoria de ensino, através da qualificação das práticas docentes.

Zanelli e Bastos (2004) sugerem que as exigências do mundo do trabalho contemporâneo provocam impactos sociais e humanos e entre as exigências que ocorrem estão as exigências avaliativas. Os resultados do processo de avaliação do docente pelo discente na instituição pesquisada se mostrou paradoxal, pois está causando impacto humano negativo, pois é estressor para vários docentes, deixando de servir como uma alavanca positiva.

A história da UTFPR pode ser considerada um fator de grande impacto no dia a dia, lembrando que a mesma tem uma história muito particular, pois é uma das poucas instituições com essa característica, tendo passado de Centro Federal de Educação tecnológica (CEFET) para uma Universidade Tecnológica Federal

(UTFPR). Respostas da questão aberta na primeira fase da pesquisa trazem isso à tona, como por exemplo, na fala do participante 2: “Cobrança para enquadrar nos padrões já estabelecidos na Instituição.”; “...Ter intervalo nas aulas. Tocar sirene igual escola no nível superior. Ter som no horário do intervalo” (Participante 57).

A temática da cultura organizacional está presente também no discurso de muitos dos professores entrevistados. Por diversas vezes docentes mais antigos mencionaram o passado, fazendo comparações e, na grande maioria das vezes, esse comparativo acontece no sentido de que no passado era melhor. Mas não se trata apenas de saudosismo, trata-se, isto sim, de que a entrada de um grande número de professores novos em pouco tempo, provocou e tem provocado mudanças que nem sempre são percebidas como melhores:

A gente tá numa renovação grande de grupo, chegaram muitas pessoas novas, e eu sinto uma dificuldade de inserção nas culturas, os que estão saindo estão saindo esgotados, frustrados, então o grupo está assim, diferente do normal, a gente vinha em um outro ritmo, numa época que eram lotados aqui outros professores (ela cita professores), era multidisciplinar, mas era mais homogêneo em termos de objetivos e nos esforços. Hoje nós temos um grupo mais homogêneos em termos de formação, mas está muito eclético em termo de objetivos e de propósitos. (...) o pessoal que está chegando agora acha que tudo que tem aqui não é importante, mas o que tem aqui, a gente construiu ao longo deste tempo, é um curso de 42 anos e a gente acha que ele é importante, tem que crescer e aí os que vem novos tem outra percepção. (Participante 39)

Antes, no nosso departamento tínhamos muito problema de discussões muito acaloradas, por questões de discussões ideológicas, era um grupo muito polêmico, hoje nós não temos mais isso, mas é muito pior, pois hoje há a indiferença, decidam o que decidirem. Eu tenho minha pesquisa, minha bolsa atividade, nem vou me dedicar a esse tipo de discussão, isso é uma forma individualista e vaidosa de pensar. (Participante 32)

Na universidade antigamente, todos conviviam entre nós, agora virou grupos, grupo da química, da elétrica, o grupo da mecânica, não existe mais aquela convivência, não é mais aquela clima, aquele ambiente como era no nosso tempo, teria que mudar um pouco isso aí. (Participante 45)

Certamente a renovação no ambiente universitário é salutar. Contudo, esses excertos, tirados do conjunto dos dados como exemplo sugerem outro paradoxo: infere-se a partir das falas que antes os professores eram agrupados em departamentos heterogêneos, de modo que diferentes formações dialogavam entre si mais intensamente. Isto é, havia homogeneidade de objetivos e de esforços na heterogeneidade da formação, como disse um participante. Atualmente as contratações de professores têm propiciado formar um quadro mais amplo e

homogêneo em várias áreas, mas se está perdendo a visão mais global que se tinha da universidade em geral, da formação profissional, em específico.

Pode-se supor que o fato de os docentes mais experientes terem mencionado o fato da homogeneização como potencial gerador de estresse não seja mero saudosismo de outros tempos. Ao que parece, se trata aí de que a experiência vai propiciando perceber o fato epistemológico quase óbvio de que o conhecimento se produz na heterogeneidade e que a especialização, por mais importante que possa ser nas aplicações, pode ser tornar perniciosa na formação. Isso acaba afastando os profissionais uns dos outros e permitindo quase que a criação de “feudos” departamentais, como se depreende da fala que menciona hipoteticamente a química, a elétrica, a mecânica. Alie-se isso ao individualismo que marca a sociedade liberal e que se aprofunda cada vez mais, à cultura da meritocracia, tão cara à instituição pesquisada, às exigências sempre crescentes por produtividade acadêmica – leia-se por publicações “qualificadas” e defesas de mestrado e doutorado, dentre outros aspectos do cotidiano docente universitário, que o quadro vai se completando. Os docentes vão adoecendo e ficando insensíveis e indiferentes em relação aos pares e alunos: daí o lamento justo do participante que prefere o debate acalorado, marcado por posições ideológicas, à indiferença e às diversas formas de expressão da vaidade acadêmica.

Benevides-Pereira, (2002) relacionou vários fatores que seriam desencadeadores ou facilitadores da SB, e entre eles ela coloca algumas características organizacionais como: Ambiente físico; Mudanças organizacionais; Normas institucionais; Clima; Burocracia e Comunicação. Características que podem ser identificadas entre os problemas trazidos pelos professores.

Há queixas sobre o ambiente físico da instituição, também há uma grande quantidade de reclamações relativas as mudanças ocorridas nos últimos anos, sobre a cultura da organização, sobre a burocracia e sobre os relacionamentos entre os pares dentro da instituição, cooperação e relacionamento. Os grandes índices de estresse e de *burnout* encontrados na instituição pode ser motivado pela combinação de fatores: pessoais, características sociais e do trabalho somadas a estas características organizacionais que acabaram por ficar evidentes nas entrevistas.

Os problemas relativos ao ambiente físico não são os principais, foram citados com menos intensidade pelos professores, mas ainda assim foram lembrados. O

participante 57 mencionou “No bloco onde eu vou dar aula, não tem ventilação, de tarde é calor, os alunos lá vermelhos, eu me sinto incomodada.” E o participante 39 também mencionou problemas relativos ao ambiente físico “A gente tem dificuldade até de banheiro, não tem banheiro exclusivo, não temos ar condicionado, não tem uma sala exclusiva para atender aluno, não tem equipamento na instituição, você tem que trazer o teu”. (Participante 39)

Com relação aos problemas de relacionamento, no questionário havia a seguinte alternativa entre os possíveis estressores “conflitos de relacionamento entre colegas de trabalho” e este item foi selecionado por 39,15% dos participantes. Além disso, durante as entrevistas foi possível identificar que existem críticas referentes aos comportamentos dos próprios colegas, o que sugere que as dificuldades de relacionamento estão dentre os estressores identificados na instituição.

Não sei se não tem muitas vaidades aqui e as vaidades atrapalham (...) Não poderia dizer que gosto de todo mundo, mas convivo muito bem com todo mundo, aceito bem todas as diferenças, as críticas que me fazem, quando estou errado eu reconheço, quando não estou errado, eu argumento, mas não fico defendendo a minha posição como se ela tivesse que prevalecer. (Participante 35)

Nos últimos anos, na universidade, os professores que entraram são classificados somente por títulos, né, e como entram com mestrado e doutorado, acham que são os top, mas esquecem que não tem experiência nenhuma no ensino, e as vezes sabem menos que os alunos. O aluno sai daqui e daqui quatro anos estão aqui com o doutorado e nunca deu aula, mas acha que o título dele é o que conta ai eles se colocam muito acima dos alunos, e não tem aquela troca de informações, estão aqui só para mostrar que são doutores em algum assunto, esse que é o mau da universidade. (Participante 45)

A minha percepção é de que o professor universitário de uma forma geral, é uma acusação até meio forte pros meus colegas, mas eu acho que o professor universitário, quem tem doutorado e tal, me parece que o professor perde a humildade, e o ego aumenta, eu tenho uma certa dificuldade em trabalhar com meus colegas, eles sempre tendem a defender a sua área de interesse, a sua disciplina, se perde um pouco o espirito coletivo. Quando um professor tem um assunto extremamente relevante pra formação do aluno, pra qualidade de ensino, da pesquisa e da extensão, mas se não vai afetar o laboratório daquele professor, ele já nem discute, como se tirasse a importância daquele assunto. Isso existe aqui e eu acho que não poderia acontecer de forma alguma. Às vezes reunião, tem professores que vem na reunião, abre o seu computador e ficam fazendo as suas coisas, e na reunião nós estamos vendo o futuro dos nossos alunos, coisas super importantes, ele fica fazendo as coisas dele. Seria vaidade, ou individualismo, ou egocentrismo, ele quer saber onde o nome dele vai aparecer, se é uma coisa coletiva, que não vai favorecer ele, ele tenta não desprender a mesma energia. (Participante 32)

Eu vejo isso nos departamentos acadêmicos, você vai medir o ranking do departamento, podem até existir os grupos de pesquisa, mas as ações são isoladas, não trabalham em cooperação, as vezes a cooperação é só colocar o nome no seu artigo e você colocar o meu nome no seu, por ser um ambiente de universidade poderia ser bem melhor. (Participante 57)

Os resultados também permitem inferir que os participantes da pesquisa estão demonstrando dificuldades de adaptação aos novos modelos, aos novos colegas e até mesmo os novos processos de seleção de professores e de alunos. Esta mudança da cultura causou e ainda causa grandes impactos no cotidiano da instituição e pode ser percebido em muitas falas e este choque cultural possivelmente é proveniente da mudança da instituição que era CEFET e passou a ser UTFPR.

Neste momento iniciamos a análise de alguns professores em particular. Dois dos professores que responderam ao questionário que compunha a primeira etapa da pesquisa, responderam ao mesmo questionário por duas vezes, assim, inicialmente haviam 71 questionários respondidos. Porém, tendo em vista que os questionários eram identificados os repetidos puderam ser eliminados e a primeira participação de cada um destes professores foi mantida, sendo assim, foram considerados os 69 diferentes participantes. Tal fato pode ser considerado um indicador, pois ambos os professores que responderam em duplicidade apresentavam níveis elevados de estresse e alterações na avaliação de SB. Tratam-se dos participantes 04 e 31.

O participante 04, declarou uma carga horária de 50 horas semanais, e de acordo com as respostas relativas a sua primeira participação, apresentava estresse em nível de resistência (42%) com predomínio de sintomas psicológicos. Em relação aos resultados obtidos no MBI, uma das dimensões avaliadas apresentava alteração, o índice de exaustão emocional. Exatamente 31 dias depois, o mesmo professor atendeu à solicitação novamente e respondeu ao questionário mais uma vez. As respostas obtidas neste momento indicaram estresse em fase de resistência novamente, porém com um percentual um pouco menor, 33%. Já os resultados do MBI apresentavam alterações em duas das três dimensões, exaustão emocional e reduzida realização profissional.

Por sua vez, o participante 31 declarou uma carga horária de 40 horas semanais. E de acordo com as respostas do primeiro questionário respondido o participante estava com estresse em fase de resistência (50%), com sintomas mistos, ou seja, tanto psicológicos quanto físicos. Quanto aos resultados do MBI o teste

indicou a presença de síndrome de *burnout*, pois todas as três dimensões avaliadas estavam alteradas, EE; DE e rRP. Exatos 28 dias depois o participante 31 respondeu ao questionário mais uma vez, apresentando estresse em fase de resistência (42%) e novamente SB, com alteração nos três eixos.

Responder inadvertidamente um mesmo instrumento por duas vezes em um período de aproximadamente um mês é um dado importante, tendo em vista que ambos os participantes que o fizeram apresentavam níveis elevados de estresse e de *burnout*. Assim, o dado em questão parece indicar problemas relativos à atenção e à memória, os quais são sintomas relacionados ao estresse e ao *burnout* (Benevides-Pereira, 2002; Lipp, 2014).

Outro dado importante é que entre os professores entrevistados, do grupo dos maiores índices de estresse e de SB, foi possível perceber a incidência de sintomas físicos relacionados ao estresse. O participante 18 estava com uma inflamação no dente, visível devido ao inchaço em seu rosto e que também foi comentado por ele próprio, que argumentou dizendo que o seu nível de estresse o faz ranger os dentes com tanta frequência e intensidade que um dente havia inflamado e o professor havia retornado há pouco de um atendimento odontológico.

Outra professora, a participante 28, enquanto respondia a entrevista espirrava e tossia constantemente e também comentou sobre a própria saúde, afirmando que estava adoentada há dias. Ou seja, sintomas relacionados a baixa imunidade do organismo estavam aparentes em alguns professores.

A mesma professora também afirmou “tenho a percepção, na sala de aula, que tenho um esgotamento mental, as vezes eu não consigo dar conta de lembrar uma palavra, me sinto lenta.” Esta fala deixa evidente mais sintomas de estresse, relativos a dificuldades de atenção e de memória (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; LIPP, 2014), ou ainda relativos a dimensão de exaustão emocional da SB.

A participante 28, apresentava índice de estresse de quase exaustão e as três dimensões de *burnout* alteradas, o que constitui SB e em sua fala, ficou evidente uma espécie de visão negativa de tudo o que ela comentava em relação ao trabalho. Frases como: “O que eu vejo é que os professores já vem mau humorados pra uma reunião.” Usou também frase de desesperança como “Não tem como resolver isso.”

Em relação aos alunos, a participante 28 comentou:

Você nunca vai conseguir obter 100% de aprovação, dos seus alunos. Às vezes o professor que é bem avaliado, lá na avaliação, é um professor maleável, tem muitas questões que estão aí, talvez eu seja muito intransigente neste ponto, mas se eu for maleável, será que estarei ensinando? (...) O aluno, ele quer passar, independente dele saber ou não. Aí as vezes o aluno é maldoso, na avaliação, mas não me machuca mais o que o aluno escreve aí. Eu fico contente com o meu trabalho quando eu sei que estou formando um bom profissional, mesmo que isso acarrete xingamentos e desafetos. Os alunos ficam com raiva se o professor dá uma prova difícil, ou se reprova.

É possível perceber em sua fala a despersonalização, pois ela se mostra distante dos alunos, com pouca empatia e com dificuldade em manter uma boa interação interpessoal com eles. Realiza críticas e os responsabiliza pelo próprio fracasso, exatamente como os autores descrevem a despersonalização. (RODRIGUES E FRANÇA, 1999; BENEVIDES-PEREIRA, 2002 e CODO e VASQUES-MENEZES, 1999). Também é possível perceber sentimentos de inadequação ou de frustração em relação ao trabalho, o que pode estar associado a reduzida realização profissional (BENEVIDES-PEREIRA, 2002), que de acordo com os resultados do seu MBI estavam baixos.

Ao falar sobre a licença capacitação, da qual a participante 28 havia retornado recentemente a mesma também fez reclamações, relativas aos cursos e a burocracia para conseguir recursos para participação de eventos. Ao avaliar o seu discurso é possível visualizar que a profissional realmente está acometida pelo *burnout*, pois, além de os resultados nos dois testes revelarem estresse alto e síndrome de *burnout*, em seu discurso a mesma se mostrou insensível, com humor irritável e com posturas rígidas (RODRIGUES E FRANÇA, 1999).

Outro professor do grupo de professores com os maiores índices, participante 32, apresentou um nível considerado baixo de estresse, fase de alerta, porém no MBI teve como resultado, síndrome de *burnout*, as três dimensões alteradas. Este resultado é surpreendente, tendo em vista que a SB é considerada um estresse crônico relacionado ao trabalho (BENEVIDES-PEREIRA, 2002), porém ao entrevistá-lo foi possível verificar que o professor realmente aparentava estar com *burnout*. Por outro lado, as medidas que ele vinha aplicando devido a ter percebido o seu esgotamento, aparentemente estava surtido efeitos e os sintomas físicos estavam bem controlados, e possivelmente por este motivo os níveis de estresse não estavam

muito alterados e a sua aparência e estado de saúde podiam ser considerados bons, mas em suas falas é possível perceber características de SB:

Uma coisa que eu acho importante colocar, é que teve períodos que eu tinha muito mais demandas de trabalho. O que eu sinto hoje é que eu tô desanimado, minha intensidade de trabalho está diminuindo e eu não tô melhorando a minha qualidade de vida, no sentido de eu estar mais harmônico, mais relaxado. Antes eu tinha muito mais demandas e eu resistia. Hoje, eu tenho muito menos atribuições, comparando com outros momentos, mas sinto que tenho menos produtividade.”

Para complementar as evidências de *burnout* no participante 32 segue mais uma frase do mesmo professor.

(...) a gente acaba se envolvendo com diversas atividades e acaba que eu não faço um trabalho bem feito, o sentimento que eu tenho hoje é que as minhas aulas, são aulas... bom, até que as aulas estão mais ou menos. De que a minha pesquisa é medíocre, medíocre no sentido de ser mediana, a minha extensão é medíocre, eu não faço nada muito qualificado. É a percepção que eu tenho.

Sem o conhecimento técnico específico, ele descreve perfeitamente sintomas de *burnout*. Dispondo de pouca energia para investir no trabalho ocorre a consequente queda na qualidade e no rendimento. Diante da deterioração do trabalho, surgem sentimentos de inadequação, frustração e a realização profissional fica comprometida e como consequência ocorre a queda na autoestima, passando a se avaliar negativamente (BENEVIDES-PEREIRA, 2002; RODRIGUES E FRANÇA, 1999; CODO e VASQUES-MENEZES, 1999)

Sobre o enfrentamento, sobre estar em processo de mudanças, se submetendo a processo terapêutico e suporte medicamentoso o professor disse:

Por ter decidido, um tempo atrás, desacelerar o trabalho, porque eu estava com sobrepeso, sedentarismo e já estava começando com algum problema coronário. Estava com uma combinação de fatores para ter uma saúde ruim. Aquele nível de estresse tão grande, foi até bom, porque a pressão foi tão grande que fez eu ter essa atitude, de comprar uma bicicleta, de procurar um psicólogo, me alimentar melhor. A pressão foi tão grande que eu pensei que se eu seguisse nesse ritmo, meu filho nem ia me conhecer. Então a minha saúde está boa. Ainda estou buscando, essa capacidade de não me irritar, eu tô evoluindo nisso, mas já melhorei. (Participante 32)

O que ele diz, pode justificar os baixos índices no ISSL, pois ele já vem aplicando diversas atitudes de enfrentamento afim de melhorar a sua saúde e qualidade de vida, atitudes estas que possivelmente já vem surtindo efeito.

O professor 39 teve como resultados na primeira fase da pesquisa, estresse em fase de resistência (33%) e síndrome de *burnout*. O mesmo está fazendo doutorado, porém não conseguiu afastamento e por isso está com um grande acúmulo de atividades, o que em partes justifica a existência dos altos índices. Ele disse:

Eu estou sem nenhum final de semana de folga, terei um e vou visitar a minha mãe, para recarregar as energias. Eu sinto a imunidade muito baixa, rinite, cansaço, eu engordei 6 Kg este ano, mas a minha expectativa é que é uma fase e que vai passar.” (...) “Às vezes acordo 3, 4 horas da manhã, daí consigo dormir lá pelas 6 ou 7 horas, daí tenho que levantar, passo o dia inteiro cansado. (Participante 39)

Na fala de 39 é possível identificar vários sintomas psicológicos e físicos relacionados ao estresse e a SB, está com alterações no sono, cansaço e sintomas físicos decorrentes da baixa imunidade, porém neste caso, o mesmo também relatou problemas familiares e também um grande acúmulo de problemas que vem enfrentando nos últimos anos, inclusive de ordem judicial, fatores múltiplos que podem estar contribuindo para a elevação do estresse e desencadeando SB.

Um fator comum entre os professores entrevistados com os maiores índices de estresse e SB está a grande quantidade de reclamações e descontentamentos relativos a instituição e ao trabalho. Sobre os estressores o participante 39 disse:

Sexta feira, tenho que trabalhar e tenho que ir num congresso, reservei o veículo e depois vi que não tenho mais o veículo, vou ter que ir com o veículo próprio, sem diária e pagar as despesas. (...), agora nós estamos assim, por exemplo, nós temos a caixas de som, mas não tem o cabo para ligar o som, ontem a noite os alunos queriam áudio e eu tive que falar pra eles que não tem o cabo. Gente, eu só não fui comprar o cabo por falta de tempo, mas vou ter que ir lá, 15 ou vinte reais, ter que tirar do bolso.

O desenvolvimento da síndrome de *burnout* é atribuído à confluência de fatores organizacionais, relativos às relações no trabalho, associados a características do tipo de atividade realizada e ao perfil de personalidade dos indivíduos (BENEVIDES-PEREIRA, 2002). É possível perceber que os estressores descritos por ambos os grupos são basicamente os mesmos, tanto para os professores acometidos por estresse e SB quanto para os mais saudáveis. Os estressores são identificados em ambos os grupos, porém uma parte da amostra sofre com tais situações enquanto os outros mesmo tendo a percepção dos problemas não estavam tão afetados pelos mesmos a ponto de adoecer.

Vários estudos já tentaram identificar quais os perfis mais acometidos pelo *burnout*. Codo e Vasques-Menezes (1999) sugerem que *wokaholics* - profissionais altamente comprometidos e dedicados ao trabalho - assim como a falta de uma rede social de apoio são fatores frequentemente associados aos *burnout*.

A fragmentação do saber é um problema macro, muito maior que a instituição pesquisada, pois trata-se de uma característica da racionalidade vigente, característica essa que está presente na instituição, e pode ser percebida nos relatos dos professores.

Um professor colocou na questão aberta sobre estressores:

Não vejo nossa área de trabalho reconhecida. Não temos importância na Universidade. É uma Universidade voltada a apenas um tipo de conhecimento que tomam como verdadeiro. Não temos incentivos, a renda para viagens e eventos não é dividida com equidade. Há direcionamentos financeiros para determinadas áreas e outras não. (Participante 9)

Outro professor, argumentou:

Meu curso de origem, não é ministrado nesta Instituição, o que dificulta a satisfação no exercício de saberes ligados à área específica. (Participante 70)

Ambos os fragmentos fazem menção a disciplinariedade na educação e no conhecimento e para dificuldades decorrentes dela.

O ritmo da reflexividade da modernidade, das novas informações e novos hábitos, como propões Giddens (1991, p.21) está presente no cotidiano da Universidade também. Existem frequentes queixas sobre a burocracia, o uso das tecnologias e plataformas impostas aos professores, porém o que pode ser percebido pelas entrevistas também são as atualizações dos professores, atualizações constantes, tanto técnicas quando de ordem pessoal ou até mesmo de crenças.

São pessoas reflexivas, pessoas ligadas a ciência, algumas especificamente as ciências exatas, mas que mesmo assim estão se interessando por questões como o desenvolvimento pessoal, psicoterapia e psicanálise. É um ambiente constituído por pessoas em constante desenvolvimento, 49,3% afirmaram que usam o investimento em formação pessoal ou profissional como estratégia de enfrentamento contra os estressores e as dificuldades do dia a dia.

A racionalidade moderna, a verdade científica trazida pela modernidade não soa absoluta, é possível perceber a reflexividade no ritmo das atualizações -

mestrados, doutorados, pós-doutorados, especializações, licenças capacitação - a que os professores se submetem. Porém, a razão não substitui a tradição, pois 36,2% dos professores ainda buscam a espiritualidade / religião como uma estratégia de enfrentamento ao estresse e as diversidades do cotidiano. Foram citadas também outras estratégias não tão hegemônicas quanto a ciência e a sua racionalidade, como reiki, microfisioterapia e outras atividades introspectivas e de desenvolvimento pessoal.

Em relação a necessária alta produtividade, na presente pesquisa 68,1% dos professores assinalaram as “exigências relativas à alta produtividade científica” como um dos fatores estressores em seu cotidiano de trabalho. Porém, além da grande exigência relativa as publicações, existe também uma multiplicidade de tarefas, que contemplam ensino, pesquisa e extensão. Tal acúmulo aparece no relato do participante 32:

Você tem que ter projeto, e precisa ter publicação pra você conseguir dinheiro e tem que ter dinheiro para executar os projetos (...) Excesso de tramites burocráticos vão minando a gente no dia a dia, e cobranças de diversos níveis, vão estimulando a nossa ansiedade e os níveis de estresse. Por exemplo, as exigências da CAPES (...) é fácil falar que o professor tem que fazer sempre mais coisas, mas nunca é tirada nenhuma atividade, somente incluem-se outras. (Participante 32)

A demanda da LDB, que faz exigências relativas as atividades dos professores distribuídas entre ensino, pesquisa e extensão (MOROSSINI, 2000; PEREIRA, 2008 e CARTOLLO, 2002) é um fator que aparece como um estressor, pela dificuldade de execução das três atividades concomitantemente no cotidiano da universidade. A exigência de alta produtividade se torna mais difícil quando o professor possui um grande número de aulas, por motivos diversos, como por exemplo o afastamento de colegas por motivos de doença ou para qualificação, o que faz com que em alguns cursos, os professores tenham que assumir algumas aulas de disciplinas que não são habituais aqueles professores e nem mesmo de sua preferência, exigindo um maior desgaste para que o professor execute tal tarefa. Sobre este acúmulo o participante 64 diz:

Nós somos poucos professores, isso nos dá uma carga horária média razoável, 10 a 12 aulas, esse excesso de atividades que eu coloquei, não é muito a questão docente, por exemplo, hoje nós temos 2 colegas afastados para o doutorado, dois dedicação exclusiva, que ajudavam a fazer o curso

andar e esses dois, hoje são substituídos por dois substitutos de 20 horas, que ajudam mais nas atividades docentes. Nós temos mais um colega que está em um cargo de direção, a atividade dele dentro do departamento não gerou substituição, das 12 aulas ele tem hoje uma ou duas disciplinas, eu estou na chefia de departamento e outro colega está na coordenação do curso com redução de carga horária. O Excesso de atividades é neste sentido, na chefia de departamento, você tem várias atividades, planilhas, prazos, atividades administrativas, e por isso impactam a atividade docente. E toda a atividade de pesquisa, publicação, fica um pouco de lado, atividades secundárias, falando em termos de docência, te tomam muito tempo. (Participante 64)

Ocorre que vários professores se dedicam mais há uma das áreas, ensino, pesquisa ou extensão e as demais são deixadas um pouco de lado, porém por serem exigências, tornam-se estressores, pois é comum que não haja tempo suficiente para dedicar as três atividades.

Hoje pela manhã nós tivemos uma reunião aqui que a CAPES avaliou o nosso Programa. A gente tem que melhorar (...) tem que evoluir a nota, tem que publicar mais, tem que internacionalizar o programa, tem que fazer convênios, tem que aumentar professores com bolsa produtividade, tem que aumentar arrecadação de recursos externos a universidade através de projetos (...) tem que publicar em inglês. Por outro lado, semana que vem eu vou receber aqui acampados do MST, então eu tenho toda essa cobrança em nível regional do sudoeste do Paraná, questões sociais, a gente tem que fazer de tudo. Não posso me vincular apenas a uma atividade, a gente acaba se envolvendo com diversas atividades (...) (Participante 32)

A alta exigência e a diversidade de tarefas para as quais o professor tem que se dedicar é um estressor e um adversário com o qual o professor tem que lutar todos os dias.

Foi possível perceber um processo de acomodação após certo tempo na instituição, uma espécie de relaxamento das expectativas e no envolvimento com questões que os professores percebem que são difíceis ou que não tem perspectiva de mudança. Trata-se possivelmente de uma estratégia de enfrentamento, uma estratégia negativa, mas útil para a manutenção da saúde, uma espécie de conformismo que pode ser observada nas expressões abaixo e também em outras falas já dispostas ao longo do texto.

Eu cheguei na UTFPR e estou me adaptando ao que tem aqui, no fundo eu sempre gostei muito de pesquisa, a falta da infraestrutura de laboratório me causa uma certa frustração na pesquisa, porque ela não anda como eu gostaria. Hoje eu estou me amadurecendo neste sentido, pensando o que realmente eu vou trabalhar com pesquisa para que eu consiga me adaptar ao ambiente aqui do sudoeste, pra que eu consiga continuar exercendo a minha

atividade como pesquisadora. Uma das estratégias minhas é tentar atacar temas que não sejam mais da área experimental (...) (Participante 57)

Eu procuro não entrar em debate infrutífero, tem coisas que dá pra mudar e tem coisas que não dá pra mudar, entro pra discutir coisas que eu considero importantes, inclusive para a formação dos estudantes, mas não vou as últimas consequências, (...), então não entro em conflitos desnecessários. (Participante 35)

Eu evito entrar em uma situação de estresse; (...) não seria fugir, mas evitar, eu pago para não entrar em uma briga. (Participante 63)

Diante das crescentes demandas que a universidade faz aos seus docentes (PEREIRA, 2009 p.38), uma das estratégias identificadas não é exatamente positiva, pois o afrouxamento pelas batalhas diárias no trabalho docente e científico representa déficits em relação ao que cada um destes professores saturados poderiam oferecer para a ciência e para os seus alunos. O professor se desgasta e passa a fazer apenas aquilo que é possível, e muito do seu potencial é desperdiçado.

Por outro lado, entre os professores pesquisados há muitas estratégias positivas em relação aos estressores que enfrentam no seu cotidiano de trabalho. Entre os professores entrevistados, 4 relataram estarem buscando conhecimentos terapêuticos, um estava bastante envolvido em um processo terapêutico cognitivo comportamental, outro havia feito um curso extracurricular de psicanálise, outro já havia feito psicoterapia e tinha intenção de retomar e mais um referiu fazer uso de terapias diversas como *reiki* e microfisioterapia.

O “investimento na formação pessoal e profissional” foi assinalado por 49,4% da amostra total. Nas entrevistas foi possível perceber que esta é uma estratégia intensamente praticada entre os participantes e que para eles tem sido de grande valia.

Eu já estive várias vezes em contato com psicóloga, eu leio muito sobre o assunto, leio Augusto Cury e procuro cursos, programação neolinguística, por exemplo. E agora estou participando de um treinamento do SEBRAE, de líderes. O problema disso tudo é que você gera um monte de atividades, e você fica estressado porque você tem um monte de atividades. Mas o outro lado, é que você tem contato com profissionais excelentes, e desenvolve habilidades comportamentais, individuais, de autoconhecimento, de gestão. (Participante 57)

Esse acompanhamento psicológico, (...) está me ajudando, policiar os pensamentos, pra gerar emoções mais positivas, pra tentar uma vida melhor, menos brigas na família e mais atividade física. (Participante 32)

Dois dos professores entrevistados, citaram um curso de análise transacional ofertado pela instituição no início do ano aos professores que ocupariam cargos de liderança.

Teve um curso muito bom, que foi daquela análise transacional, foi muito bom, veio uma pessoa, no sentido prático da coisa, não focar no problema, focar na solução. O curso foi dois dias inteiros, foi extraordinário, a instituição ofereceu pra quem estava entrando nos cargos de chefias. (Participante 48)

Um curso que a gente fez no início do ano, sobre análise transacional, no primeiro encontro a instrutora nos perguntou quais são suas metas, eu hoje posso dizer assim, eu sou uma pessoa realizada, tenho ambições, claro, mas eu gosto do que eu faço, me sinto realizado, tenho uma família que eu gosto, tem uma boa estrutura. Não dá pra dizer que não tenho o aquele momento que eu queira jogar tudo isso pra cima, o que que eu to fazendo aqui, mas esses momentos são poucos, felizmente são poucos. (Participante 64)

A atitude da universidade em ofertar esse tipo de capacitação e de oportunidade de desenvolvimento aos professores foi muito bem vista e causou uma ótima impressão aos professores que participaram, ambos se referiram ao curso como uma ação positiva, e estavam em processo de crescimento pessoal, de aprendizagem, mesmo um deles apresentando elevados índices e o outro com índices dentro de padrões de normalidade.

Vale ressaltar que um desses professores, havia assumido o cargo de chefia no início do ano de 2017, logo, houve uma grande mudança nas suas atribuições e estas mudanças eram recentes e haviam causado grande impacto.

A questão das tecnologias, você tem que fazer do jeito que tem que fazer, conforme a gente vai mexendo, a gente vai aprendendo, já consigo mexer melhor na plataforma, estava sendo, mas isso já não é mais um problema pra mim. A questão das novidades, das responsabilidades, na chefia de departamento, o dinheiro de todas as atividades docentes, eu não posso perder um prazo, das requisições, fica tudo na minha responsabilidade, é sempre um fator que vai pesar. (Participante 48)

Este professor relata ter se percebido estressado e esgotado durante o ano, pois as exigências relativas a nova função o preocupavam, porém ele acredita estar se dando bem, tem aprendido muito e se desenvolvido profissionalmente e pessoalmente e por isso acredita que daqui para frente será menos problemático estar na função e poderá recuperar-se dos elevados índices encontrados durante a pesquisa.

O outro professor que já está na função há mais tempo, identifica diversas dificuldades, porém, não apresenta níveis elevados nem de estresse e nem de

síndrome de *burnout*, possivelmente já lida melhor com as atribuições extras que o cargo lhe impõe. É o mesmo professor que falou anteriormente sobre o reduzido número de professores no departamento.

Conforme descrito pela literatura, a experiência é um fator importante em relação ao *burnout*, e durante as entrevistas a experiência é citada enumeras vezes como um fator importante que auxilia no enfrentamento das dificuldades na carreira.

Eu não sei se talvez isso conta, mas acredito que os anos de experiências contem, já enfrentei situações muito estressoras, (relata diversas situações de estresse), talvez eu tenha aprendido desde criança, com o meu pai e minha mãe, a se virar em situações difíceis, aquilo que é possível resolver, resolver, aquilo que não é possível resolver, fazer da melhor forma possível e não entrar em atrito desnecessários. (Participante 35)

De uns 15 anos pra cá eu não me estresso por mais nada, pra mim é um lazer ir dar aulas, já estou para me aposentar, mas continuo vindo aqui porque eu gosto. Antigamente, me estressei(...) (Participante 45)

O que facilitou foi a experiência, no início não era muito fácil, aí tinha reclamações de alunos, didática, mas foi um ano. Não sei se o pessoal se acostumou comigo ou se eu fui melhorando, talvez os dois, foi melhorando e cada vez menos e menos e menos. (Participante 67)

Quando a gente começa a dar aula, você tem uma ideia, eu pretendo ser rigorosa os prazos são esses, não vou abrir, ai você vai adaptando, no outro ano você já está diferente(...), quando você começa a dosar isso, você sente que melhora essa relação, até mesmo da questão da indisciplina, eu percebo que quando você bate muito de frente com o aluno, você acaba não tendo o retorno que você esperava. Eu converso muito com os professores mais experientes, sobre situações. (Participante 65)

A experiência pode mesmo propiciar maturidade e maior habilidade nos trabalhos, o que pode ser um fator que facilita o controle do estresse e previna a ocorrência do *burnout*, e alguns participantes têm esta percepção. Porém, ao visualizar a tabela 4 que reuniu professores com SB e com pelo menos duas das dimensões do MBI alterados é possível verificar que entre os casos mais graves estão justamente professores experientes. Por conseguinte, os resultados obtidos sugerem que somente a experiência profissional não é suficiente para a garantia da saúde dos docentes e que diversos outros fatores estão influenciando negativamente nesse aspecto na instituição pesquisada.

Outro fator importante e muito citado nas entrevistas é o prazer e a realização em relação ao trabalho, especialmente entre os professores com os menores índices,

alguns usam como justificativa pelos baixos índices e controle de estresse esta realização pelo que fazem.

A origem desta tranquilidade pode estar no fato de eu realmente gostar muito do que eu faço, é bom estar aqui, é bom dar aulas. (Participante 63)

Em sala de aula, me dou super bem com os alunos, o pessoal é super respeitoso. Eu gosto muito de dar aulas, os alunos elogiam bastante nas avaliações, e eu me sinto realizado com isso. (Participante 67)

Tem que ter um prazer de vir aqui, não venho aqui só porque eu passei num concurso, eu gosto(...) me sinto realizado. (Participante 64)

Há um movimento por parte dos participantes na busca de aliviar as tensões do dia a dia, estratégias comuns são adotadas para aliviar a carga de trabalho, como por exemplo, não levar mais trabalho para casa, apoio da família, a prática diária de atividade física e adoção de hábitos alimentares mais saudáveis. Seguem diversas manifestações a este respeito:

Ultimamente, há uns 3 anos eu não levo mais trabalho para casa, meu expediente é de segunda a sexta, pronto. (Participante 35)

Antes em qualquer horário eu estava trabalhando, agora eu planejo diferente, de manhã vou ao supermercado, academia, não vou nem abrir e-mail da instituição e o meu trabalho eu to tentando organizar tarde e noite, o que não der tempo de fazer faço depois, outro dia. (Participante 28)

Uma estratégia que eu tenho feito é, abstrai, não vou levar isso pra casa, vou deixar isso alí na sala de aula. (Participante 63)

Às vezes dou uns gritos, dou umas mijadas, mas depois esqueço, não levo isso pra casa, é uma fase que depois eles vão lembrar da gente com prazer. (Participante 45)

Ao longo dos meus anos de estudo, eu dava muito pouca importância para atividade física regular, hoje eu e meu esposo, damos muito mais foco para isso, cuidados com a alimentação, fazer a nossa própria comida (...) Já comecei a dizer não para muitas coisas, hoje já estou avaliando se eu posso. É uma questão de amadurecimento. (Participante 57)

Alimentação e atividade física estão diretamente relacionados, e tá aí uma situação que eu fui meio obrigado a entrar nela. Mais recentemente a agenda de atividades acaba não priorizando a fazer isso. Há um tempo atrás, tive uma alteração em exames, e o cardiologista me encaminhou para uma nutricionista, com isso, organizei o cardápio, não cortei nada, mas com isso em 1 ano eu perdi peso e percebo que melhora a qualidade de vida. (Participante 64)

Eu to fazendo coisas pra tentar ter uma qualidade de vida melhor, to tentando ler outras coisas, to fazendo parte de um grupo. To fazendo uma pós graduação em psicologia. Daria pra puxar essa coisa da espiritualidade, eu to tentando ir um pouco nesse lado. E de certa forma eu estou desacelerando

as atividades dentro da universidade. Mas acho que ainda não to me sentindo mais tranquilo, menos estressado. (Participante 32)

Atividade física e cuidados para manter uma alimentação saudável são características bastante comuns entre os professores da instituição, possivelmente por se tratarem de profissionais intelectualizados, sabem da importância de tais práticas no cotidiano, especialmente por trabalharem com demandas de ordem intelectuais e perceberem a importância de manter hábitos saudáveis para conviver com os desgastes do dia a dia.

4.3 O MANEJO DO PROBLEMA

Considerando que os estressores são problemas macro, ou institucionais, ou dificuldades da própria exigência da prática docente, o enfrentamento individual, com técnicas de desenvolvimento pessoal, com cuidados com a saúde, como atividade física e cuidados na alimentação se encaixam com perfeição na definição de Rodrigues e França, (1999), que propõe que as estratégias de enfrentamento seriam o conjunto de esforços que uma pessoa desenvolve para manejar situações internas ou externas que estejam acima das suas possibilidades, ou seja o desenvolvimento de uma maneira personalizada para lidar com algo que está posto.

Porém, o que mais poderia ser realizado no sentido organizacional, ações maiores, ações coletivas que viessem de encontro com as ações individuais que já são praticadas, mas que sozinhas não estão dando conta de manter os índices sob controle?

É o que propõem Garroza-Hernández, et al. 2002 e Barreto (2007), que apontam que se faz necessário combinar as estratégias individuais com um programa organizacional, que foque em mudar situações que desencadeiam estresse, especialmente em aspectos relativos a organização, com o propósito de melhorar o ambiente e o clima organizacional.

A pesquisa de Barreto (2007) que também avaliou as estratégias de enfrentamento em organização de ensino superior chegou a conclusões parecidas as que encontramos aqui, as estratégias individuais se sobrepõe a qualquer estratégia coletiva, que são mais raras. As medidas utilizadas como estratégia de enfrentamento também são semelhantes as encontradas tanto por Barreto (2007) quanto por Zambon

(2014), a gestão do tempo, o empenho de cada um em gerir melhor os seus horários afim de conciliar trabalho, lazer e família aparecem em ambas as pesquisas e aparecem intensamente neste estudo também.

Na pesquisa de Borges e Lauxen, (2016) os docentes com bom relacionamento com chefes imediatos e alunos manifestaram menos exaustão emocional. O mesmo acontece na presente pesquisa, porém com uma visão sistêmica sobre o problema pode-se questionar o que ocorreu primeiro, os professores já tinham dificuldades e posteriormente adoeceram ou devido a estarem doentes as dificuldades estão se intensificando.

A pesquisa de Borges e Lauxen (2016) também apontou que quanto melhor o relacionamento com alunos e poder contar com os recursos necessários para o trabalho, menor a baixa realização profissional. Na presente pesquisa também é possível perceber que o grande número de reclamações e descontentamento frequentemente vem do grupo dos professores com os maiores índices de *burnout*. É o que aponta a pesquisas de Carlotto (2002) quanto maiores os níveis de satisfação no trabalho, menores são os índices de *burnout*.

A psicologia se interessa pela relação cotidiana entre o trabalho e as pessoas, pois esta ciência se propõe a analisar e intervir em dimensões múltiplas que constituem a vida das pessoas, dos grupos e das organizações. A psicologia organizacional e do trabalho se posiciona no campo do trabalho para contribuir com o crescimento e com as transformações complexas do universo do trabalho possibilitando a manutenção e a busca pela qualidade de vida e o bem-estar das pessoas. (ZANELLI e BASTOS, 2004)

Neste sentido é que as práticas da psicologia organizacional e do trabalho podem contribuir para a melhora da qualidade de vida e das condições de trabalho e até mesmo dos processos de trabalho dentro das organizações.

A história do Brasil auxilia na compreensão da constituição do campo de trabalho no país e a psicologia organizacional se constituiu em suas teorias e práticas ao longo desse processo. Os colonizadores descreviam os nativos como preguiçosos e a elite desde o princípio buscou a submissão aos seus valores e poder. A economia brasileira foi escravocrata até o final do século XIX e posteriormente, com o início do fluxo migratório europeu, os processos de trabalho se mantiveram pautados na

desconfiança, na rígida hierarquia e na exploração das relações de trabalho. (ZANELLI e BASTOS, 2004)

A psicologia do trabalho no Brasil surge neste cenário, em que vigorava uma espécie de “prolongamento do controle escravocrata” (ZANELLI e BASTOS, 2004 p.473). Ganhou espaço devido ao interesse de aplicar as técnicas da ciência afim de potencializar os processos produtivos, como por exemplo, a utilização de testes com a finalidade de selecionar os melhores trabalhadores. Inicialmente a psicologia se submeteu aos objetivos econômicos e de aumento de produtividade. (ZANELLI e BASTOS, 2004)

No período que se seguiu à segunda guerra mundial, houve um aumento das organizações produtivas no país, porém, a mão de obra ainda se mantinha desqualificada, o que dificultava a produtividade e a qualidade da produção industrial, situação que permitiu mais uma vez a participação de profissionais de psicologia, para contribuir na formação da mão de obra especializada. (ZANELLI e BASTOS, 2004).

A atuação da psicologia organizacional e do trabalho por muito tempo se ocupou somente de atividades como: recrutamento, seleção, treinamento e avaliação de desempenho e ainda hoje estas são as principais demandas do mercado para a área, apesar de as possibilidades de atuação irem muito além destas, pois a área pode contribuir nos processos de: “planejamento e execução de projetos, diagnósticos situacionais e as funções de assessoria e consultoria” atividades mais amplas, direcionadas a problemas complexos e globais das organizações. (ZANELLI e BASTOS, 2004)

Os processos mais básicos da área frequentemente são aplicados sem que sejam frequentemente reavaliados, os processos são implantados e a sua utilização algumas vezes perde o sentido e os objetivos deixam de ser alcançados, como é o caso da avaliação do docente pelo discente na presente pesquisa.

Tendo como base todo este processo que trouxe a psicologia organizacional e do trabalho para o mercado brasileiro é que se propõe avaliar as necessidades de intervenções com relação ao estresse organizacional.

Kompier e Kristensen (2003) propõe que atualmente as intervenções são uma função tanto da situação do trabalho como das características pessoais do trabalhador. O modelo de intervenção proposto pelos autores proporciona a estrutura para intervenção e prevenção, por duas vias. Em primeiro lugar, intervenções podem

ser dirigidas tanto para a situação de trabalho, mudando a situação do trabalho, ou para a capacidade de *coping* do trabalhador, mudando o trabalhador. Em segundo lugar, intervenções podem buscar eliminar, reduzir ou alterar estressores no contexto do trabalho. Podem também evitar que os trabalhadores que já apresentam sinais de estresse fiquem doentes, através do aumento de sua capacidade de *coping*; ou ainda tratar aqueles trabalhadores que já apresentam problemas sérios de estresse e reabilitá-los após o adoecimento.

Em resumo, trata-se de mudar a situação de trabalho *versus* mudar a pessoa e eliminar riscos *versus* evitar que as reações piorem. Uma estrutura conceitual é apresentada pelos autores, indicando quatro tipos de prevenção e de intervenção (Figura 2).

		Prevenção	
		Primária	Secundária/Terciária
Intervenção	Ambiente de trabalho	1	2
	Indivíduo/Grupo	3	4

Figura 2: Uma estrutura para a intervenção sobre o estresse e para a sua prevenção.

Fonte: Kompier e Kristensen (2003).

As prevenções primárias seriam atitudes preventivas, podendo ser implementadas mesmo antes do acometimento do trabalhador. As intervenções secundárias se dão quando já existem problemas, podendo ser preventivas ou já curativas. As intervenções terciárias se dão quando o trabalhador já adoeceu e o processo precisa ser revertido para que o mesmo possa ser reinserido no trabalho e possa voltar a ser produtivo sem adoecer novamente. (KOMPIER E KRISTENSEN, 2003)

Kompier e Kristensen (2003) trazem exemplos de medidas de cada quadrante. No primeiro quadrante, podem ser: Atividades de desenvolvimento de carreira, aumento do suporte social dentro da organização, reformulação do trabalho,

melhorias ergonômicas, novos arranjos de trabalho e de descanso e introdução de grupos autônomos.

No segundo quadrante podem ser: medidas semelhantes, porém dirigidas aos trabalhadores que já apresentam sinais de estresse. Por exemplo, esquemas especiais de trabalho para empregados mais velhos ou trabalhadores em recuperação de doença. (KOMPIER E KRISTENSEN, 2003)

No terceiro quadrante podem ser: seleção, exame médico pré-admissional, programas de promoção de saúde e bem-estar e programas de treinamento. (KOMPIER E KRISTENSEN, 2003)

No quarto quadrante podem ser: reabilitação após afastamento do trabalho por doença, programas de assistência ao estresse pós-traumático, psicoterapia, técnicas como relaxamento dirigidas a sinais e sintomas. Quando comparadas as medidas do quadrante 3 e do quadrante 4 pode-se dizer que as primeiras são mais coletivas quanto as outras são medidas mais personalizadas. (KOMPIER E KRISTENSEN, 2003)

O conceito da Figura 2 de Kompier e Kristensen (2003), possibilita procurar sistematicamente por estratégias efetivas contra o estresse do trabalho e possibilita mudanças na situação de trabalho e no trabalhador, e foca o profissional “saudável” e o “doente”. Tal modelo poderia ser utilizado na instituição, pois os índices de estresse e SB estão muito elevados, e há grande quantidade de descontentamento por parte dos professores, e as estratégias de enfrentamento identificadas são em sua maioria de caráter individuais, tendo sido identificada apenas uma atitude institucional que foi o curso de análise transacional ofertado aos líderes de departamento.

A realidade encontrada na UTFPR de Pato Branco coincide com o que Kompier e Kristensen (2003) relatam, tendo como base o modelo retratado na figura 2, as intervenções atuais de estresse constituem-se principalmente em prevenção secundária e terciária, ou seja, elas são de natureza curativa. Segundo esses autores a prevenção primária, que se constitui em extirpar os riscos, medidas no primeiro quadrante da figura, são raras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou identificar e analisar estratégias de enfrentamento do estresse e da síndrome de *burnout* utilizadas por professores da UTFPR do Campus Pato Branco. Para tanto, foi necessário identificar a ocorrência e os níveis de estresse e de *burnout*, agentes estressores e por fim estratégias de enfrentamento utilizadas pelos participantes da pesquisa.

Mesmo esperando níveis relativamente altos como resultado da presente pesquisa, vale salientar que os dados obtidos foram ainda maiores do que se poderia imaginar, tanto é que após iniciar as discussões se fez necessária a revisão das correções dos instrumentos ISSL E MBI, pois os resultados estavam altos demais e não era essa a sensação que eu tinha ao conhecer a realidade institucional como discente. Porém, após revisar toda a correção dos testes foi possível constatar que os resultados eram estes mesmos, dados elevados em relação ao estresse e também a SB e no decorrer das entrevistas foi possível perceber que existem muitas questões que tornam o dia a dia de trabalho do professor da instituição estressante.

O trabalho do professor exige grande comprometimento, dedicação e capacitação e talvez este seja um dos motivos pelos quais esta categoria seja suscetível ao estresse e a síndrome de *burnout*, pois entre as características referidas na literatura às pessoas mais propensas ao *burnout*, é possível atribuir várias dessas características aos docentes.

Os resultados relativos ao estresse obtidos na pesquisa podem ser considerados altos, pois se aproximam dos mais elevados disponíveis na literatura em populações semelhantes. Mais de 43% dos participantes com índices de estresse é um número bastante expressivo e por isso sugere-se um olhar mais atento para esta população, pois a população pode estar adoecendo.

Apesar da grande quantidade de professores acometidos por estresse, não foram identificados professores em estado de exaustão. Porém, é possível supor que o profissional em nível de exaustão possivelmente não estaria trabalhando ativamente e/ou ainda não se disponibilizariam a participar de uma pesquisa como esta. Vale salientar que houve um professor com estresse e SB que ao ser procurado para a

entrevista encontrava-se afastado por motivo de doença e por isso não foi possível entrevistá-lo.

Entre os professores por nós pesquisados e acometidos por estresse há uma maior incidência de sintomas psicológicos, dado divergente do que é frequentemente encontrado na literatura. Outro dado que chama a atenção é a inexistência de níveis de estresse em alguns professores com *burnout* ou que no MBI tiveram duas subescalas alteradas, uma hipótese para interpretar tais fatos podem ser os altos níveis de cuidados com a saúde que os professores da instituição declararam manter, é possível que estes hábitos saudáveis amenizem os sintomas físicos de estresse.

Em relação aos estressores identificados os principais foram: excesso de atividades, excesso de burocracia, exigências relativas à alta produtividade científica, alunos mal preparados ou com grandes dificuldades, indisciplina dos alunos e conflitos de relacionamento entre colegas de trabalho. Tais resultados foram reforçados como os principais estressores durante as entrevistas e corroboram com dados citados pela literatura sobre o assunto.

Com relação aos resultados do MBI, a quantidade de professores acometidos por síndrome de *burnout* foi de 13% valor aproximado aos resultados encontrados por outros pesquisadores, porém foram identificados dados muito relevantes no estudo com relação as subescalas do MBI.

O valor mais expressivo encontrado, diante de um comparativo com outras pesquisas, refere-se ao nível de exaustão emocional, que pode ser considerado muito elevado. Porém, mais da metade dos participantes estarem com reduzida realização profissional foi um dado ainda mais surpreendente. Tendo em vista que se trata de uma carreira especializada, que demanda grande empenho e dedicação para ser alcançada, com estabilidade e bons rendimentos financeiros, pois isso, trata-se de um dado que chama muita atenção.

Ainda em relação as dimensões do *burnout*, um dado preocupante foi o fato de apenas 18% da amostra não terem nenhuma alteração nas subescalas do MBI. O que possivelmente indica um grande processo de adoecimento em curso.

O uso de medicação foi uma estratégia de enfrentamento que merece ser destacada. Entre a amostra total da pesquisa 23% afirmou fazer uso de medicações. E entre os professores relacionados entre os casos mais graves é uma estratégia relativamente comum, utilizada por 9 entre os 25 professores relacionados, ou seja,

36% dos professores com os casos mais graves de *burnout* fazem uso de medicação, o índice que em ambos os casos é elevado.

Levando em conta o objetivo de identificar e analisar estratégias de enfrentamento do estresse e da síndrome de *burnout* utilizadas por professores do Campus Pato Branco da UTFPR, foi possível perceber que o grupo pesquisado se utiliza de estratégias de enfrentamento, porém que as estratégias, em sua maioria, são individuais. Portanto, baseados nos resultados obtidos, podemos concluir que as estratégias utilizadas isoladamente não estão sendo efetivas, pois os índices de estresse e de SB estão elevados e sendo assim, somente as estratégias de enfrentamento praticadas não tem se mostrado eficientes.

Diante da utilização de métodos mistos de pesquisa, com coleta de dados quantitativos e qualitativos, algumas questões puderem ser aprofundadas a fim de avaliar melhor quais os sentimentos dos professores e qual a realidade percebida por eles. Foi possível perceber que existem estressores comuns a todos os professores. Os problemas da instituição são recorrentes entre professores adoecidos e saudáveis, ou seja, a grande maioria tem uma percepção semelhante sobre as dificuldades da docência, porém alguns conseguem conviver com os estressores sem o adoecimento como consequência e outros não. O mesmo ocorre com o fator experiência. Para alguns, esse é um fator que contribui para lidar com os estressores com maior maturidade e prática, porém, entre os professores acometidos por estresse e por síndrome de *burnout* há também professores com experiência relevante. Ou seja, não há nenhum padrão que se mantem na instituição, os problemas acometem professores indiscriminadamente, independentemente da idade, sexo e tempo de experiência.

Avaliando o conteúdo das entrevistas foi possível perceber que além das questões institucionais e relativas ao trabalho, outras mudanças importantes na vida, como iniciar em uma nova função, mudar para uma nova instituição, problemas familiares, se dedicar a um programa de doutorado ou o nascimento de um filho, podem gerar respostas de estresse nos indivíduos. Foi possível através da entrevista avaliar que alguns professores estavam passando por eventos específicos do ciclo de vida que poderiam estar associados ao nível elevado de estresse e ao *burnout*.

Entre as estratégias de enfrentamento mais indicadas pelos professores da instituição estão: Suporte Familiar; Alimentação adequada; Exercício físico regular;

Repouso; Lazer e diversão; Espiritualidade/ Religião; Investimento na formação pessoal e profissional; Sono apropriado as necessidades pessoais; Estruturação do tempo livre com atividades prazerosas; Aperfeiçoamento dos métodos de trabalho e Busca de convivência menos conflituosa com pares e grupos; Estratégias muito relevantes diante de uma profissão com tão grandes exigências cotidianas.

O primeiro capítulo desta dissertação apresentou uma discussão sobre os aspectos da modernidade e as possíveis consequências destes na educação, na universidade e até mesmo na saúde do professor. Foi proposto um olhar macro sobre os fatores relacionados ao cotidiano da universidade e estes ficaram aparentes nas entrevistas realizadas na última fase da pesquisa.

Como já foi mencionado o despreparo dos alunos foi apontado como um importante estressor para os participantes da pesquisa. E um professor, durante a entrevista, ao ser questionado sobre o nível de exigência dos professores respondeu que, para ele, o nível dos alunos baixou desde que o sistema SISU, foi implantado. Com a implantação do SISU, houve um processo de ampliação do público que pleiteava as vagas, como se a instituição fosse antes, regional e passasse a ser nacional e ainda em alguns poucos casos internacional.

Neste sentido, o processo de globalização, a ampla utilização da internet, traz atualmente para a UTFPR-PB um contingente de alunos oriundos de diversas partes do país, o que provoca consequências nos níveis educacionais, em alunos residindo longe das famílias e outros fatores que mudaram o perfil dos estudantes da instituição nos últimos anos e que tem causado impactos também na rotina dos professores.

Segundo o que foi comentado nas entrevistas, quando os alunos não estão devidamente prontos para receber os conhecimentos, os professores não conseguem ensinar o conteúdo proposto e precisam, muitas vezes, retroceder para conteúdos de séries anteriores para que somente então possam ser ensinados os conteúdos previstos na ementa.

A reforma do ensino, resultado de uma reforma de pensamento, proposta por Morin (2003), vem de encontro com algumas queixas dos professores participantes. Os modelos de ensino, disciplinar, a ciência cartesiana que isola o conhecimento em pequenas partes, dentre muitas outras práticas do atual sistema de ensino é que resulta em alunos “mal preparados”, pois os alunos que entram nas universidades são

alguns dos melhores frutos do sistema de ensino vigente, e todo este amplo processo de escolarização é fruto da modernidade.

Partindo do pressuposto de que a SB é concebida como o resultado da interação entre um contexto laboral desfavorável, de características individuais e do tipo de enfrentamento utilizado e que cada um destes aspectos tem um importante papel na prevenção e no tratamento do problema. (GARROZA-HERNÁNDEZ, ET AL; 2002). Os dados mostraram que para vários participantes há um contexto laboral desfavorável na instituição pesquisada. Em contrapartida há um movimento por parte dos participantes em trabalhar características pessoais, mas estas estão sendo trabalhadas de forma independente bem como algumas estratégias de desenvolvimento da instituição também são trabalhadas de forma independente e ainda são pequenas ações isoladas, como foi o caso do curso de análise transacional.

Conclui-se que existem esforços individuais para se manter em condições de agir e ajudar na manutenção do equilíbrio do organismo, ou seja, estratégias de enfrentamento (RODRIGUES E FRANÇA; 1999), mas somente estes, não tem se mostrado resolutivos e os níveis de estresse e SB na instituição são considerados altos.

Sugere-se para a instituição pesquisada a implementação de programas interventivos e preventivos centrados na interação do contexto ocupacional e o individual buscando combinar estratégias de desenvolvimento do indivíduo e da organização, na busca por modificar condições organizacionais desfavoráveis e também a percepção do indivíduo e o modo como realiza o enfrentamento das situações negativas. (GARROZA-HERNÁNDEZ, et al. 2002)

O presente trabalho será encaminhado para a Direção Geral do Instituição com o intuito de que possa ser utilizado como ferramenta que justifique a necessidade de um investimento da instituição em ações voltadas para a melhoria da cultura organizacional, na melhoria das relações interpessoais entre os funcionários, professores, alunos e gestores.

Compreender a organização como um fenômeno psicossocial, uma construção histórica e social, pressupõe trabalhar com mudanças a partir do que já existe buscando combater o autoritarismo, as injustiças visando o bem da coletividade. (ZANELLI e BASTOS, 2004) e a isso que se propôs a presente pesquisa, que em momento algum teve intenção de criticar ou denegrir a imagem de tal

instituição ou de qualquer envolvido na pesquisa e sim de contribuir para que os envolvidos no processo de ensino desta instituição possam ter uma maior realização profissional e pessoal, além de uma vida mais saudável sem estresse e síndrome *burnout* e uma melhor qualidade de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTONIAZZI, Adriane Scomazzon, DELL' AGLIO Débora Dalbosco; BANDEIRA, Denise Ruschel. **O conceito de coping: Uma revisão teórica**. Estudos de Psicologia, 3(2), 273-294.1998.

BARRETO, Maria da Apresentação. **Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário**. Tese de doutorado não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2007

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ed. 34; 2010.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASCH, Scott. **Modernização reflexiva: Política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1995.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria. T.(Org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria. T. Burnout, por quê? Uma Introdução. In: _____ (Org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.p.13-20

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa; YAMASHITA, Danielle; TAKAHASHI, Rogério M. E os educadores como estão? **REMPEC – Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, v.3, n.3, p.151-170, 2010.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil.

BORGES, Rosimar Souza dos Santos; LAUXEN, Iarani Augusta Galúcio. **Burnout e fatores associados em docentes da universidade federal do rio de janeiro**. Saúde em Redes. 2016; 2 (1): 97 – 116

CANTOS, Geny A.; SILVA Maurício. R.; NUNES Sônia. R. L. **Estresse e seu Reflexo na Saúde do Professor**. Saúde em Revista. Piracicaba 7 (15): 15-20, 2005.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de *Burnout* e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: Benevides-Pereira. A. M. T. (org.) **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.p. p. 187-212.

CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de *Burnout*: Diferenças segundo níveis de ensino**. *Psico/PUCRS*, 41(4), 495-502, 2010.

CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de *Burnout* em professores de instituições particulares de ensino**. *Aletheia*, 17/18: 53-61, 2003.

CARLOTTO, Mary Sandra; CAMARA, Sheila Gonçalves. **Análise fatorial do Maslach *Burnout Inventory* (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares**. p.499-505. *Psicol. estud.* vol.9, n.3. 2004.

CODO, Wanderley; SORATTO, Lucia & VASQUEZ-MENEZES, Iône. Saúde mental e trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 276-299

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DALLACOSTA, Fabiana Meneghetti. **Avaliação do nível de satisfação no trabalho e dos sintomas de *burnout* em docentes da área da saúde**. Tese doutorado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Medicina da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Aprovada em: 04 de setembro de 2014.

DENZIN, Nornam K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Brasília: Plano, 2001. p.109-135

GARROZA-HERNÁNDEZ, Eva; BENEVIDES-PEREIRA Ana Maria, MORENO-JIMÉNEZ, Bernardo; GONZÁLEZ, José Luis. Prevenção e intervenção na Síndrome de *Burnout*: como prevenir (ou remediar) o processo de *Burnout*. Em A. M. T. Benevides-Pereira (Org.), **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador** (p. 227-271). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002.

GUIMARÃES, Roberto. P. A ética da sustentabilidade e a formulação de políticas de desenvolvimento. In: VIANA, G; SILVA, Marina; DINIZ, N. (orgs). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil**. (p. 43-68) São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991. Cap. 1 - pg 8-52

JOHNSON, Burke, & ONWUEGBUZIE, Antony **Mixed methods research: A research paradigm whose time has come**. Educational Researcher, 33, 2004, p.14-26

LEITE, Janete L. **As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários**. Universidade e Sociedade. Ano XXI, n. 48, p. 84-97. DF: ANDES, jul. 2011.

LIPP, Marilda. E. N. **Manual do Inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2000.

LIPP, Marilda. E. N. **Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LOPES, Clédia. **Estresse, burnout e bem-estar subjetivo entre professores universitários**. Dissertação (mestrado) – Centro Universitário do Triângulo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985a. Livro 1, v.1, t.1. (Os economistas).

MASLACH, Chistina, JACKSON, Susan E. (2nd ed). **Maslach Burnout Inventory**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1986.

MALAGRIS, Lúcia Emmanoel Novaes; FIORITO, Aurineide Canuto Cabraíba. Avaliação do nível de stress de técnicos da área de saúde. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 23, n. 4, p. 391-398, Dec. 2006.

MAZON, Vania; CARLOTTO, Mary Sandra; CAMARA, Sheila. **Síndrome de *Burnout* e estratégias de enfrentamento em professores**. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, p. 55-66, abr. 2008 .

MEDEIROS, Bianca Valente de (2011). **Síndrome de *Burnout* e a centralidade do trabalho na docência: Estudo de caso numa universidade pública** (Dissertação de mestrado). Universidade Potiguar, Natal, Rio Grande do Norte.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Ed. Revista e modificado pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Maria das. G. M; CARDOSO, Cármen. L. **Stress e trabalho docente na área de saúde**. Estudos de Psicologia. Campinas, vol.28, n.2, 2011. p 135-141.

PDI - **Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR 2013 – 2017**. Aprovado pela DELIBERAÇÃO Nº 12/2013, de 12 de dezembro de 2013 do Conselho Universitário da UTFPR. Curitiba: Editora da UTFPR, 2013.

PAQUAY, Lèopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). A avaliação, freio ou alavancado desenvolvimento profissional? In: **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 42-54.

PEREIRA; Elisabete Monteiro de Aguiar. **A Universidade Da Modernidade Nos Tempos Atuais**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

RODRIGUES, Avelino Luiz; FRANÇA, Ana Cristina Limongi;. **Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1999

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um Discurso sobre as Ciências**. 9.ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin. **Estresse em professores universitários na área de fonoaudiologia**. Revista de Ciências Médicas, Campinas, Pontifícia Universidade Católica de. Campinas, Centro de Ciências da Vida, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./fev. 2005.

SADIR, Maria Angélica; LIPP, Marilda E. Novaes. **As fontes de stress no trabalho**. Revista de Psicologia da IMED, 1(1), 114-126. 2009.

SELYE, Hans. **Stress, a tensão da vida**. São Paulo: Ibrasa - Instituição Brasileira de Difusão Cultural. 1965.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994

UTFPR. (2017). **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Avaliações dos cursos. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/avaliacoes-dos-cursos/avaliacao-docente-pelo-discente>> Acesso em 15 de Jun.2017.

UTFPR, (2018). **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. Histórico do campus de Pato Branco. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/o-campus/historico>> Acesso em 11 de Maio de 2018.

ZANELLI, José Carlos; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Inserção profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A.

V. B. Bastos (Orgs.), **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil** (pp. 466- 491). Porto Alegre: Artmed, 2004

ZAMBON, Everton; Claus Dieter Stobäus. **Estratégias De Prevenção Ao Estresse Ocupacional De Professores Do Ensino Superior Privado**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.