

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**SIDELI BIAZZI**

**ESTRESSE, *BURNOUT* E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE  
UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL PRIVADA DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2013**

**SIDELI BIAZZI**

**ESTRESSE, BURNOUT E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE  
UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL PRIVADA DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica: Núcleo de Psicossomática e Psicologia Hospitalar, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Gimenez Ramos.

**SÃO PAULO**

**2013**

### Ficha Catalográfica

**BIAZZI**, Sidelí. *Estresse, burnout e estratégias de enfrentamento: Um estudo com professores de uma instituição educacional privada de São Paulo.*

**São Paulo:** 2013, 138 f.

**Dissertação (Mestrado)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Área de concentração:** Pós-Graduação em Psicologia Clínica

**Orientadora:** Professora Doutora Denise Gimenez Ramos

**Palavras-chave:** Estresse; *burnout*; estratégias de enfrentamento; professores; saúde ocupacional.

## **Banca Examinadora**

---

Dra. Marilda Emmanoel Novaes Lipp (PUC-Campinas)

---

Dra. Mathilde Neder (PUC-SP)

---

Dra. Denise Gimenez Ramos (PUC-SP)

## **AUTORIZAÇÃO**

Autorizo, para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução parcial ou total desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

São Paulo, ..... de 2013.

*Aos meus queridos pais, pela intensa dedicação para que eu me tornasse quem sou, por me incentivarem a seguir mesmo os caminhos mais difíceis. Vocês sempre serão a minha grande inspiração na transposição dos limites e das dificuldades da vida.*

*Ao meu marido, grande amor da minha vida, por sempre me incentivar a acreditar na concretização de sonhos e fundamentalmente pelo apoio afetuoso e carinhoso, que se constituiu em meu porto seguro.*

*Aos meus filhos Melanie, Nicholas e Nichole, desculpem pelas ausências e muito obrigada pelo carinho, paciência e incentivo durante essa caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por fortalecer-me a cada obstáculo, dando-me a honra de ter uma pequena participação na busca pela qualidade de vida do professor, agente humano com a função de servir ao futuro da humanidade.

À Profa. Dra. Denise Gimenez Ramos, minha orientadora, que me permitiu essa oportunidade, driblando o impossível. Agradeço pela orientação para a elaboração desse projeto de pesquisa, com grande admiração por sua competência profissional, capacidade pessoal e generosidade humana.

À Profa. Dra. Mathilde Neder, minha querida professora no Grupo de Psicologia Hospitalar e Psicossomática da PUC-SP, o reconhecimento que lhe é devido nesta pesquisa e nos demais trabalhos sobre psicossomática e psicologia hospitalar que se desenvolvem no Brasil, por sua inspiração pioneira e onde permanece como líder máximo.

À Profa. Dra. Marilda Emmanuel Novaes Lipp, que com competência, prontidão, rapidez, praticidade e incentivo contribuiu para o êxito deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Elias Ferreira Porto, por sua disposição, ajuda, sugestões e pelo maravilhoso apoio estatístico dispensado a esta pesquisa.

À Profa. Estela de Jesus Martins, por sua assistência inestimável nas revisões e carinho com este trabalho.

Aos meus colegas do mestrado, que me acolheram e ajudaram a cumprir todas as tarefas necessárias para a conclusão desta dissertação. Em especial a Ângela, Ana Paula, Carla Poppa, Carla Storch, Reinalda e Roberto, pelos conselhos e amizade construída ao longo do caminho.

Aos diretores e coordenadoras das escolas que nos apoiaram junto aos professores, e a estes por viabilizarem o estudo. Em especial, os agradecimentos ao Prof. Lourisnei F. Reis, Líder do departamento de Educação da Associação Paulista da IASD, que permitiu e apoiou a realização da pesquisa nas escolas.

A Vanderson Eduardo Domingues, presença amiga, de grandeza ilimitada, que transforma sonhos em ação, com paciência, competência, muito trabalho e um enorme coração.

***Ensinar é um exercício de imortalidade.  
De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos  
aprenderam a ver o mundo pela magia de nossa palavra.  
O professor, assim, não morre jamais.***

***Rubem Alves***

## RESUMO

O trabalho é um recurso de integração social que favorece o desenvolvimento pessoal e traz benefícios importantes, mas diante de fortes tensões pode gerar transtornos como o estresse e a síndrome do *burnout*. O estresse ainda é percebido como um fator de difícil controle e que afeta negativamente a vida dos trabalhadores, em especial dos que estão sob condições psicossociais adversas. O equilíbrio entre as atividades diárias de trabalho e o estresse é essencial para a saúde mental, merecendo cuidados especiais quando o trabalhador exerce influência na educação de pessoas, como ocorre com o professor. O objetivo desta pesquisa foi investigar a presença de sintomas de estresse e de *burnout* na população de professores da rede particular de ensino infantil ao médio, na Grande São Paulo, buscando possível relação com o uso de estratégias de *coping*. A pesquisa estudou uma população de 427 professores, por meio de ISS-LIPP, MBI e COPE-BREVE, para avaliar o impacto do estresse, *burnout* e estratégias de *coping* na saúde do professor. Os dados revelam que 50,53% dos sujeitos apresentaram estresse, a maioria na fase de *resistência* (40,7%) e com prevalência de estresse psicológico (32,5%). Além disso, indicam que 15,1% da amostra estava em *burnout*, evidenciando associação entre estresse e *burnout*. As mulheres, parcela predominante da população estudada (81,7%), apresentaram maior estresse na fase da *resistência* que os homens ( $p < 0,0001$ ). Verificou-se também que as habilidades de *coping* desempenham um importante papel na modulação entre estresse e *burnout*, pois quanto mais adaptativas e ativas são as escolhas das estratégias de enfrentamento dos professores, menores são os níveis de estresse e *burnout*. Os resultados observados validam as proposições teóricas iniciais do estudo e indicam oportunidade de aprofundamento do tema, a fim de ampliar o repertório de soluções em prol da melhoria de qualidade de vida do professor.

**Palavras-chave:** Estresse; *burnout*; estratégias de enfrentamento; professores; saúde ocupacional.

## ABSTRACT

Working is a resource of social integration that fosters personal development and brings important benefits, but in face of strong tensions it may lead to disorders such as stress and burnout syndrome. Stress is still perceived as a hard controlling factor that negatively affects workers' lives, especially those under adverse psychosocial conditions. The balance between daily working activities and stress is essential for mental health, deserving special care when the worker exerts influence in people education, as happens with teachers. The objective of this research is investigating the occurrence of stress and burnout symptoms in the population of teachers in private elementary schools in Greater São Paulo, seeking for a possible connection with the use of coping strategies. The research studied a population of 427 teachers with the aid of ISS-LIPP, MBI and Brief-COPE in order to evaluate the impact of stress, burnout and coping strategies on teacher's health. Data show that 50.53% of the subjects were stressed, mostly in the stage of resistance (40.7%) with prevalence of psychological distress (32.5%). In addition, they indicate that 15.1% of the sample were under burnout, evidencing an association between stress and burnout. Women were a predominant part of studied population (81.7%), showing a higher percentage of stress during the stage of resistance when compared to men ( $p < 0.0001$ ). It was also verified that coping skills play an important role in the modulation of stress and burnout, as the more adaptive and active are the choices of coping strategies for teachers, the lower the levels of stress and burnout. The results validate the initial theoretical propositions of the study and point out the opportunity for a more thorough study of the theme, aiming to expand the repertoire of solutions for the improvement of teacher's life quality.

**Keywords:** Stress, burnout, coping strategies, teachers, occupational health.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Prevalência de sintomas e sua classificação por gênero .....	72
<b>Figura 2</b> – Distribuição segundo as fases do estresse de acordo com o gênero .....	73
<b>Figura 3</b> – Número de alunos em relação à prevalência de sintomas de estresse de acordo com o gênero.....	73
<b>Figura 4</b> – Frequência de sintomas de estresse e sua classificação segundo o estado civil .....	74
<b>Figura 5</b> – Frequência de sintomas do estresse e sua classificação segundo a etnia .....	75
<b>Figura 6</b> – Análise da frequência dos sintomas do estresse entre os professores segundo a idade .....	75
<b>Figura 7</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse entre os professores segundo a classe social .....	76
<b>Figura 8</b> – Tempo de magistério segundo a existência ou não de estresse .....	76
<b>Figura 9</b> – Número de alunos versus professores com e sem estresse .....	77
<b>Figura 10</b> – Média de horas trabalhadas por semana segundo a existência ou não de estresse .....	78
<b>Figura 11</b> – Fases de estresse versus dedicação exclusiva a uma única instituição .....	78
<b>Figura 12</b> – Tipo de sintomatologia encontrado entre os docentes com e sem dedicação exclusiva a uma única instituição .....	79
<b>Figura 13</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que trabalham na educação infantil .....	80
<b>Figura 14</b> – Frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que trabalham no ensino fundamental I .....	80
<b>Figura 15</b> – Frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que trabalham no ensino fundamental II .....	81
<b>Figura 16</b> – Frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que trabalham no ensino médio .....	81
<b>Figura 17</b> – Percentual da amostra estudada com e sem <i>burnout</i> .....	86
<b>Figura 18</b> – Tempo médio de atuação no magistério para três grupos de professores segundo a classificação do estresse .....	86
<b>Figura 19</b> – Número médio de alunos para três grupos de professores segundo a classificação do <i>burnout</i> .....	87
<b>Figura 20</b> – Número médio de horas trabalhadas por semana para três grupos de professores, segundo a classificação do <i>burnout</i> .....	88
<b>Figura 21</b> – Percentual da amostra estudada que está em estresse com e sem <i>burnout</i> .....	88
<b>Figura 22</b> – Percentual de professores em <i>resistência, quase exaustão e alerta</i> que estão em <i>burnout</i> .....	89
<b>Figura 23</b> – Frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que estão em <i>burnout</i> .....	89
<b>Figura 24</b> – Frequência de sintomas do estresse apresentados pelos professores que não estão em <i>burnout</i> .....	90
<b>Figura 25</b> – Avaliação da frequência de sintomas do estresse, segundo a idade, para professores com <i>burnout</i> moderado .....	91

<b>Figura 26</b> – Avaliação da frequência de sintomas do estresse, segundo a idade, para professores com <i>burnout</i> alto .....	91
<b>Figura 27</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação a classe social para os professores com <i>burnout</i> alto .....	92
<b>Figura 28</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação a classe social para os professores com <i>burnout</i> moderado .....	92
<b>Figura 29</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação ao gênero para os professores com <i>burnout</i> moderado .....	93
<b>Figura 30</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação ao gênero para os professores com <i>burnout</i> alto .....	93
<b>Figura 31</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação ao estado civil para os professores com <i>burnout</i> alto .....	94
<b>Figura 32</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação ao estado civil para os professores com <i>burnout</i> moderado .....	94
<b>Figura 33</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação a etnia para os professores com <i>burnout</i> alto .....	95
<b>Figura 34</b> – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação a etnia para os professores com <i>burnout</i> moderado .....	95
<b>Figura 35</b> – Correlação entre <i>exaustão emocional</i> e <i>realização profissional</i> .....	96
<b>Figura 36</b> – Correlação entre o número médio de estratégias de enfrentamento utilizadas para os professores segundo a classificação das fases do estresse .....	96
<b>Figura 37</b> – Número médio do uso de estratégias de enfrentamento em relação aos professores classificados em <i>burnout</i> .....	97
<b>Figura 38</b> – Número de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores segundo a frequência e sintomas do estresse .....	98
<b>Figura 39</b> – Frequência de estratégias de enfrentamento (agrupadas) utilizadas pelos professores com e sem estresse .....	98
<b>Figura 40</b> – Frequência de estratégias de enfrentamento (agrupadas) utilizadas pelos professores com e sem <i>burnout</i> .....	99
<b>Figura 41</b> – Frequência de estratégias de enfrentamento (agrupadas) utilizadas pelos professores segundo o gênero .....	100

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Descrição das características sociodemográficas dos professores .....	69
<b>Tabela 2</b> – Descrição das características ocupacionais dos professores .....	70
<b>Tabela 3</b> – Descrição da amostra para o grupo que está em estado de estresse .....	71
<b>Tabela 4</b> – Distribuição da amostra de acordo com a sintomatologia do estresse predominante .....	72
<b>Tabela 5</b> – Descrição das características ocupacionais segundo fases do estresse e resultado dos testes de associação .....	82
<b>Tabela 6</b> – Descrição das características ocupacionais segundo a frequência de sintomas do estresse .....	84
<b>Tabela 7</b> – Descrição das características sociodemográficas segundo fases do estresse e resultado dos testes de associação .....	85
<b>Tabela 8</b> – Análise da frequência de utilização de estratégias de enfrentamento segundo o <i>burnout</i> .....	101
<b>Tabela 9</b> – Análise da frequência de utilização de estratégias de enfrentamento em relação à sintomatologia do estresse .....	103

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 EDUCAÇÃO E TRABALHO</b> .....	<b>24</b>
1.1 Mal-estar docente e o mundo do trabalho: um problema atual .....	24
<b>2 ESTRESSE E <i>BURNOUT</i>: DEFININDO OS CONSTRUCTOS</b> .....	<b>31</b>
2.1 Conceitos sobre o estresse .....	31
2.2 Subdivisões do estresse .....	34
2.3 As fases do estresse .....	35
2.4 Conceituação de <i>burnout</i> .....	38
2.5 Síndrome de <i>burnout</i> , estresse e o trabalho docente: revisão de pesquisas .....	40
<b>3 A RESPOSTA PSICONEUROFISIOLÓGICA AO ESTRESSE</b> .....	<b>48</b>
3.1 Psicofisiologia do estresse .....	49
3.2 Estresse agudo e estresse crônico: o Espectro do Estresse .....	51
<b>4 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE E DO <i>BURNOUT</i> (<i>COPING</i>)</b> .....	<b>54</b>
<b>5 MÉTODO</b> .....	<b>61</b>
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>68</b>
6.1 Análise descritiva.....	68
<b>7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>105</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>127</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>135</b>
Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	135
Anexo 2 – Ficha de Identificação .....	136
Anexo 3 – Classificação Socioeconômica .....	137

## INTRODUÇÃO

### **Onde se encontram as motivações desta caminhada...**

Era uma vez... Um barulho de sirene foi tomando conta da tarde até ocupar o todo espaço, tornando-se terrivelmente estridente. Corri à janela. Era muito criança e morávamos em Vista Alegre, Curitiba.

“- É aqui que mora o pastor da igreja adventista?”

“- Sim, respondi quase num murmúrio diante daquela novidade cheia de barulho e pisca-pisca.”

“- Eu tenho um doente aí”. O homem apontou para a ambulância. “-Sua mãe está?”

Muito surpresa, vi quatro homens avançarem porta adentro, conduzindo um estranho volume escondido no fundo de um lençol.

Já sentados no sofá da sala, a senhora que os acompanhava explicou para minha mãe e eu, agarrada à sua saia, ouvindo:

“- É febre reumática. Meu filho está assim há mais de oito meses, grita se a gente tocar nele, já perdeu o ano de estudo e nenhum tratamento resolve.”

A criança estava encolhida, magrinha, rosto inchado e cheia de dores.

Ouvi encantada minha mãe conversando devagar, explicando o que poderia ser feito: de início, três dias com sucos frescos de três em três horas forneceriam vitaminas, sais minerais, elementos curativos, vitalizadores e calmantes. Um banho de imersão em chá de eucalipto e sal grosso, cada dia mais emplastos e fomentos para aliviar as dores. Frases positivas e ambiente descontraído seriam garantias para a tranquilidade e atitude psicológica favorável. Ouvi quando minha mãe falou repetidas vezes:

“- A sua casa precisa estar tranqüila, não force o menino, fale o quanto ele é especial, corajoso, forte. Coloque música alegre, deixe a janela aberta ou flores na casa e no quarto”.

A ambulância daquela cidadezinha vizinha de Curitiba ainda fez algumas viagens até minha casa. Depois, nunca mais ouvi sua sirene.

O menino, fiquei sabendo, adotou dieta vegetariana; os banhos, os tratamentos tornaram-se dispensáveis, e o próximo ano letivo encontrou-o na escola sem dores, curado!

Cresci vendo minha mãe atender aos mais diversos casos de sofrimento e doenças.

Tantos sofredores procuravam nossa casa em busca de cura e alento, que por uns tempos tivemos, meu irmão e eu, nossas camas levadas para o quarto de meus pais. Vimos o nosso quarto transformar-se, com cama hospitalar e outros objetos, para melhor atender aos hóspedes doentes.

Havia uma fila! Pessoas entravam com seus sofrimentos e causas perdidas (pois a maioria era desenganada pelos médicos, doentes terminais, sem esperança).

Uma senhora com câncer no abdômen, em estado terminal, sofria com dores e não conseguia dormir, apesar dos remédios.

A cama hospitalar foi substituída por uma banheira, o quarto adaptado com mangueiras para saída e entrada de água. Aquecedores elétricos garantiam a temperatura da água e chás calmantes (recordo, cheiro de alfazema, capim santo, hortelã e eucalipto) contribuíam para o conforto e o bem-estar da doente. Colocaram suportes dentro da banheira e a senhora, cheia de gemidos, conseguia relaxar e dormir dentro da água! Às vezes permanecia sonolenta, sem dor por oito horas seguidas dentro da banheira enquanto minha mãe velava e controlava a temperatura da água.

Essa mulher enfraquecida com câncer terminal, passados três meses (os que os médicos prognosticaram de vida para ela) não morreu! Foi se fortalecendo, fortalecendo, e após um ano foi declarada curada.

Quando perguntavam para minha mãe porque não cobrava os aconselhamentos, respondia:

“- De graça recebeste, de graça dai...”

Cresci vendo pessoas sendo atendidas e curadas de suas dores físicas e espirituais. Adolescente, sentia espanto ao ver pessoas transformadas pelo toque, pela palavra de fé, carinho e atenção.

Eu via a dor, o sofrimento, a desesperança, a sombra, e depois, via surgir a calma, o conforto, a alegria!

Exatamente desse passado surgiu o desejo por uma atuação capaz de realizar o toque dessas mudanças. Quando estou diante de uma dor, atendendo a uma pessoa, ouço, em algum lugar de minha mente, algumas instruções práticas:

“- Coloque seus pés num balde com água quente que atinja até a barriga da perna”. “Faça uma fricção fria nos braços, peito e costas”. “Prepare um chá de valeriana, tília, maracujá...”

Os recursos simples envolvem o paciente, aliviando-o e mostrando perspectivas diferentes, cheias de cuidados atenciosos e promessas...

Esse corpo que busca ajuda, aquebrantado pela dor e pelo sofrimento, é parte do indivíduo, é a materialização de todas as suas esferas constitutivas, é o próprio indivíduo em toda a sua totalidade. Logo, não é o corpo que padece, mas o indivíduo em sua integralidade.

A complexidade do trabalho clínico desafia profissionais da área para um constante repensar de suas práticas, na tentativa de buscar novas formas de investigação e intervenção terapêutica.

Nessa perspectiva surgiu meu interesse pelos estudos em psicossomática. Essa área da ciência possibilita a análise do organismo como um sistema complexo, e não como um feixe de sistemas isolados. Uma verdadeira “sociopsicofisiologia” ganha espaço, sendo feita sem reducionismo e disputas que caracterizam a oposição “corpo x mente”.

A escolha do tema deste trabalho remonta, indiretamente, a 2007, ano em que comecei a atuar como psicóloga escolar. Como profissional desta área, pude perceber que a demanda por tratamento psicológico por parte da equipe docente das escolas era imensa.

Ao saberem de minha formação em psicologia, os professores passaram a me procurar não apenas para encaminhar alunos “problemáticos” (o que pouco acontecia), mas sobretudo para se queixarem, geralmente de suas condições de saúde, falando especialmente sobre estresse e depressão, ocasionados por fatores relacionados ao seu dia a dia na escola. O fato de que o número de pacientes professores crescia me despertou o interesse para entender melhor o que ocorria com a profissão, para que pudesse auxiliar de maneira efetiva os profissionais que procuravam ajuda terapêutica.

Comecei a entender como as condições de trabalho às quais os professores estão submetidos levam ao estresse crônico e os deixam cada vez mais cansados e sem perspectivas, finalmente levando-os à exaustão, sintomas próprios da síndrome de *burnout* que cresce rapidamente entre os educadores.

Estes fatos me inquietaram, pois tenho por convicção que todo profissional ligado à saúde tem um comprometimento ético, político e social. Entretanto, senti que necessitava aprofundar conhecimentos para que pudesse contribuir de maneira efetiva. Era preciso buscar aportes teóricos. Foi assim que cheguei ao mestrado em Psicologia Clínica no Núcleo de Psicossomática da PUC-SP.

Em uma das discussões acadêmicas em aulas da Dr<sup>a</sup>. Denise Ramos, minha orientadora, vim a compreender que o desenvolvimento do psiquismo nos indivíduos está atrelado à cultura. Dessa forma, as alterações culturais afetam diretamente os mecanismos psicofisiológicos. Compreendi que não se pode estudar a saúde do professor desvinculando-a das políticas públicas, aqui compreendidos os contextos social, econômico, político e histórico.

O professor transita em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e imprevisível. As exigências específicas dessa profissão aumentaram em função das demandas tecnológicas e sociais, mas as mudanças não propiciaram compensações paralelas no apoio do ambiente profissional ou da política educacional, nem mesmo em sua formação, que pudessem garantir um equilíbrio. O professor precisa lidar com problemas sociofamiliares dos alunos, em uma sociedade com desigualdades gritantes; precisa atuar em uma multiplicidade de tarefas que superam a carga diária contratada (tais como preparação de aulas, correção de provas etc.); precisa ter conhecimentos multidisciplinares para atender às necessidades dos alunos na esfera biopsicossocial, além da proposta informativa e cultural inerente ao cargo. E para maximizar seus infortúnios, o professor se

martiriza quando ocorre o fracasso do aluno, ao ser – por todos – responsabilizado (MELEIRO, 2008).

Todas as atribuições e conflitos que se acumulam no trabalho do professor repercutem em sua saúde mental. A saúde do professor não se inclui na lista de seus afazeres profissionais, embora inevitavelmente se reflita neles. A Psicologia cresceu em suas descobertas e possibilidades, mas ainda não chegou plenamente às escolas, tampouco à administração pública ou privada no campo da Educação, seja como presença obrigatória ou como recurso necessário à Saúde Mental do professor (VALLE, 2011).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 2001) define que a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social: não se trata, portanto, da simples ausência de doença. Os conceitos de Saúde Mental envolvem o bem-estar subjetivo, a autoeficácia, a autonomia, a competência, a dependência operacional e a autorrealização do potencial emocional do indivíduo na vida particular e no trabalho.

A Saúde Mental depende de atitudes positivas em relação a si mesmo e ao outro, especialmente para as ocupações que exigem liderança – como ocorre com o professor. A Saúde Mental não depende, no entanto, apenas do sujeito, mas de contingências socioculturais.

A maioria dos programas públicos que estruturam a educação em nosso país está voltada para a formação continuada do professor, como se a eficiência no trabalho dependesse de treinamento, simplesmente. Segundo Mattos e Gentilini (2011), “do ponto de vista da análise política, existe o argumento de que, em busca da qualidade do ensino, estes programas tendem a desconsiderar aspectos relevantes da ação docente, como, por exemplo, a relação entre qualidade de desempenho dos professores e a própria noção de profissionalidade” (p. 18). Nenhum recurso tecnológico ou de treinamento poderá substituir o caráter singular de criatividade profissional que a dedicação do professor exerce.

O sistema nacional de formação está articulado com o MEC, o CNE, as Universidades, as Secretarias de Educação e as Escolas para a melhoria da aprendizagem, para redimensionar os indicadores de desempenho (VALLE *et al.*, 2011). Há uma preocupação com o saber específico, limitado ao exercício de preparação do docente para repassar “conhecimentos” definidos pelos currículos específicos de seus contratos. A preocupação com o estresse na docência e o *burnout*, assim como o fortalecimento

psicossocial dos professores e, conseqüentemente, dos alunos que deles dependem, não estão presentes nas propostas (VALLE, 2011).

A autora ressalta que no contexto do campo do ensino, a Saúde Mental deve ser uma preocupação que ainda não se tornou consciente nos projetos e medidas assumidas na política pela qualidade do ensino. Os professores seguem ouvindo reclamações sobre o seu desempenho, mas não se cogita perguntar sobre suas condições psicológicas de trabalho. As respostas seriam um pré-requisito essencial para se alcançar algum esclarecimento sobre as relações entre a saúde mental e o desempenho do professor, que representam a possibilidade de melhores resultados para os alunos.

Em 2009, os alunos brasileiros se destacaram novamente pelo baixo desempenho do país em relação às outras nações do mundo. O Brasil conseguiu algum progresso, mas permanece entre os últimos lugares nessa classificação do PISA (Programa para Avaliação Internacional dos Estudantes), colocando-se em 53º lugar em Leitura, 55º em Matemática e 53º em Cultura Científica, entre os 65 países que participaram, de acordo com a edição de Panorâmica da Educação 2010.

Como apontam Valle *et al.* (2011), o problema se arrasta. Em 2003, em pesquisa internacional sobre competência de leitura (UNESCO-OCDE, 2002), a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), em associação com a UNESCO, acrescentou mais cinco países à lista dos 36 previamente avaliados. Mesmo assim, o Brasil decepcionou. Dos 41 países pesquisados, sendo 14 deles em desenvolvimento, o Brasil ficou na 40ª. posição (em penúltimo lugar, só à frente do Peru) em desempenho escolar em matemática e ciências, e na 37ª. posição em competência de leitura (só à frente de Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru).

Por conseguinte, nos últimos anos as mudanças propostas não foram suficientes para melhorar o aprendizado dos alunos. O Brasil conseguiu algum progresso, mas ainda permanece entre os piores do mundo.

Torna-se relevante discutir alguns aspectos da relação entre o trabalho docente e suas repercussões nas instituições escolares, mais especificamente na sala de aula. O papel do professor parece não existir de forma independente, mas sempre vinculada ao do aluno. O que se observa, segundo Malagris (2008), é o professor fazendo parte de uma relação com o aluno na qual há uma reciprocidade de influências que, ao longo do tempo, contribui para a construção do conhecimento do aluno e para o crescimento profissional do

professor. Conforme a autora, a relação professor-aluno vai se constituir não só em uma troca de conhecimentos, mas também em uma troca de valores, ideias e princípios de vida, que serão fundamentais na formação da personalidade da criança.

É hora de refletir criticamente sobre a importância de repensar a participação da Psicologia na esfera social, integrando os esforços na compreensão das necessidades biopsicossociais do professor, em benefício dos alunos e de toda a sociedade, visando contribuir para a formação do profissional de qualidade, com um saber ativo e de significado.

A pesquisa científica, apontada para a saúde mental dos professores, poderá contribuir para a construção de um desempenho com autonomia, análise e iniciativas de melhoria do próprio desenvolvimento profissional do docente.

Como vimos, o professor se depara com uma grande necessidade de adaptação e de desenvolvimento de novas habilidades para absorver o ritmo e o significado de transformações, positivas ou negativas, que influenciam todos os aspectos da vida dos indivíduos e que requerem esforços físicos, psicológicos e emocionais (MEIRA, 2008). Esse esforço de adaptação gera o fenômeno do estresse, muito presente na contemporaneidade, e, portanto, um sério campo de estudo.

O estresse tem sido reconhecido como um problema atual nas atividades de risco, entendendo-se que estas não se limitam aos perigos de vida, específicos de determinadas profissões – como policiais, bombeiros ou enfermagem –, mas envolvem situações de trabalho que desafiam a capacidade de adaptação e realização (LIPP, 2008).

O estresse interfere no desempenho ocupacional, nas relações sociais e na saúde do trabalhador, problema que tem sido ignorado nas empresas e na sociedade, especialmente nas instituições educacionais. Vasconcellos (2010) explica que, quando se trata do risco ocupacional, a psicoterapia trabalha com o risco que o indivíduo não sabe dimensionar. "A psique é quântica e pode mudar a qualquer instante, influenciada por variáveis sem controle, entre elas o fator genético e hereditário". As influências individuais se somam aos problemas que ocorrem no ambiente de trabalho na atualidade. Segundo o autor, os caminhos para a superação estão na busca do equilíbrio do componente profissional com o pessoal, que envolve lazer, alimentação saudável e vida afetiva. "Pessoas resilientes, que têm capacidade de superar as adversidades impostas, geralmente superam as situações mais pelo fator intuitivo, que é diferente do cognitivo, que é baseado em estratégia pensada". Lipp (2008) ressalta a importância de se buscar soluções criativas

(físicas, sociais e psicológicas) para lidar com o estresse. O estresse representa, então, um risco bastante complexo, determinado por diferentes causas e formas de enfrentamento das situações de trabalho.

Diversos fatores como a globalização, a modernização tecnológica e o redimensionamento do quadro de trabalhadores, que provocam desestabilidade e insegurança de ação, se encontram entre os determinantes ou antecedentes mais contributivos à geração do estresse emocional nas organizações, interferindo na saúde dos trabalhadores (MARRAS e VELOSO, 2012).

Os professores são trabalhadores diariamente expostos a situações de estresse, tanto como um operário que tem metas a cumprir, quanto como um agente social – um papel que o sobrecarrega de expectativas por parte da comunidade, dos colegas, superiores ou alunos. Pensar no educador como um agente de informações, simplesmente, nos remete a um atraso na evolução científica, em relação – pelo menos – às descobertas relacionadas ao estresse no trabalho (VALLE, 2011).

As condições atuais de trabalho precisam ser compreendidas conforme as mudanças verificadas que interferem na saúde mental dos trabalhadores. Segundo Marras e Veloso (2012), a sociedade pós-industrial, em razão das suas demandas, tem minado a saúde dos trabalhadores, que se encontram em situação de vulnerabilidade para enfrentar as complexas pressões que sobre eles são exercidas. Tais circunstâncias – enfatizam ainda os autores – repercutem em custos evidentes para o setor público e na rentabilidade das organizações. No caso do professor, em função de seu papel formador na sociedade, o estresse deve ser motivo de preocupação.

De acordo com Lipp (2008), o estresse ocupacional que atinge o indivíduo em seu trabalho é um processo que leva o sujeito a perceber e interpretar seu ambiente como insuportável e sem possibilidade de mudanças. Todos os trabalhadores estão sujeitos ao estresse, o que pode gerar transtornos mentais, somáticos ou sociais. O magistério é uma categoria de trabalho de vulnerabilidade em relação ao estresse, com consequências em prejuízo da saúde mental, conforme demonstram os estudos de Batista (2010) com professores do Ensino Fundamental.

Segundo a autora, o magistério é uma das profissões mais estressantes na atualidade. Identificada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma profissão de alto risco, é considerada a segunda categoria profissional, em nível mundial, a

portar doenças de caráter ocupacional. Desse modo, a tarefa do professor mudou, assim como o mundo à sua volta. Entretanto, as mudanças no processo de ensinar e no de aprender, que impelem o professor a encontrar meios alternativos para responder às demandas educacionais, não podem, sem cair em contradição, afetar a sua qualidade de vida e a saúde mental, que comprometeria diretamente a qualidade da educação.

Precisa-se conhecer mais sobre o estresse, as estratégias de enfrentamento e o *burnout* nos professores para apoiá-los em seu trabalho, prevenindo transtornos e promovendo sua saúde mental. O estresse, banalizado pelo uso corrente da palavra na atualidade, merece ser analisado com atenção.

Diante dessas constatações, o presente trabalho objetiva Investigar a presença de sintomas de estresse e de *burnout* na população de professores da rede particular de ensino infantil ao médio, na Grande São Paulo, buscando possível relação com o uso de estratégias de *coping*.

Faz-se necessário desenvolver o conhecimento da Psicologia sobre esses processos, visando colaborar com estudos interdisciplinares que possam prevenir transtornos de saúde mental e promover a qualidade de vida de professores, em benefício de toda a sociedade. Para tanto, este trabalho consiste na produção de dados empíricos em uma população de professores que vive plenamente as condições profissionais dessa atividade educacional.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro trata de educação e trabalho, e faz uma breve apresentação dos aspectos históricos e sociais do trabalho e sua importância no processo de adoecimento do professor.

O segundo discorre sobre estresse e *burnout*, e apresenta uma revisão de pesquisas recentes na área. Nesse momento, o estresse é destacado para uma análise dos aspectos que o envolvem, como começa a ser observado na história, quais os riscos ou não que representa. A síndrome de *burnout* é investigada com seus aspectos históricos, conceituais e sintomatológicos.

Os mecanismos neuropsicofisiológicos do estresse é o assunto abordado no terceiro capítulo, com uma descrição das principais respostas fisiológicas desencadeadas frente a um estímulo estressor. Fatores de proteção (*coping*) que modificam, melhoram ou alteram as consequências das respostas ao estresse e ao *burnout* são descritos no quarto capítulo.

O quinto capítulo trata da estratégia metodológica, juntamente com a pesquisa bibliográfica para a análise de aspectos conceituais sobre o estresse, *burnout*, *estratégias de enfrentamento* e trabalho do professor, com a utilização de instrumentos que possam elucidar as questões propostas. Para tanto, serão definidas a população de professores e os instrumentos que servirão para avaliar o impacto do estresse, do *burnout* e *das estratégias de enfrentamento* na saúde do professor.

O sexto capítulo traz a análise dos dados e o sétimo a discussão dos resultados obtidos.

A pesquisa foi realizada no período de fevereiro de 2011 a janeiro de 2013, com a leitura de artigos acadêmicos relacionados aos temas. Os sites de buscas utilizados foram: BIREME e PUBMED, acrescidos dos serviços do Google Acadêmico, Biblioteca Nadir Gouvêa Kfoury – PUCSP e Biblioteca Dante Moreira Leite – Psicologia USP. Como bases de dados consultadas, recorreremos a: MEDLINE, LILACS, SCIELO e periódicos CAPES. As palavras-chaves, sejam isoladas e/ou em cruzamento com outras, foram: doenças dos professores (*teachers diseases*), trabalho docente (*teachers work*), estresse e trabalho (*stress and work*), *burnout* em professores (*burnout among teachers*), estratégias de enfrentamento (*coping strategies*) e síndrome do *burnout*, estresse e estratégias de enfrentamento em professores (*burnout syndrome, coping strategies, teachers*).

Optamos por considerar os trabalhos descritos em língua inglesa, portuguesa ou espanhola. Dentre estes, selecionamos artigos empíricos, epidemiológicos, conceituais e de revisão que relacionassem *burnout* aos seus aspectos conceituais e suas comorbidades aos docentes, ou a sua incidência nos ambientes educacionais.

No que tange aos artigos, deu-se preferência àqueles que abrangiam outros tipos de profissões, desde que também abordassem a educação ou o ambiente organizacional de ensino. Em seguida, selecionamos para leitura livros, teses, dissertações e textos de livros que pudessem ajudar na composição do referencial teórico do presente estudo.

# Capítulo 1 - EDUCAÇÃO E TRABALHO

## 1.1 Mal-estar docente e o mundo do trabalho: um problema atual

O trabalho e a construção do seu significado ao longo da história da humanidade contribuíram para a formação da subjetividade do homem, compreendendo-o como uma forma de inserção do homem na sociedade, que reconhece a sua existência pelo que produz, onde o valor do trabalho pode ser associado ao significado construído culturalmente e pela relação que se constituirá entre a organização do trabalho e o sentido que é dado pelo trabalhador (MARRAS e VELLOSO, 2012).

A educação e o mundo do trabalho refletem os desafios da produção da existência em face do avanço tecnológico e da globalização que ocasionam nas sociedades contemporâneas. Segundo Ianni (2006, p.13), “a Terra mundializou-se de tal maneira que o globo deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais plenamente sua significação histórica”; com isto, houve uma ruptura drástica nos modos de ser, sentir, agir e pensar.

A globalização do capital tem gerado transformações nas instituições que já não são vistas como geradoras de segurança e proteção, mas de incertezas e instabilidades. Há quem fale que se está na era de uma sociedade de risco (MARRAS, 2011), que passou a ser definida pela incerteza ou irracionalidade do mercado.

Perante esse cenário impõe-se um novo perfil do profissional da educação, no sentido de produzir um agente de formação humana capaz de preparar a juventude para o mundo globalizado e incerto, em que as pessoas são cada vez mais submetidas à instabilidade do mercado que se ajusta constantemente para ampliar seus lucros.

As modificações recentes na área da educação afetaram a imagem do docente em face da sociedade. Em estudos sobre o trabalho do professor, Codo (2006, p.70) menciona que, no passado, dizer “eu sou professora ou professor trazia à tona uma identidade carregada de orgulho profissional”. A profissão de educar tinha prestígio social. A valorização da profissão remetia a um importante papel atribuído à educação na integração social, no contexto da formação do Estado nacional e dos esforços destinados a produzir uma identidade nacional.

Ensinar sempre foi uma arte de prestígio e reconhecimento social. Desde nossa remota história destacaram-se os profetas, filósofos e sábios, que exerciam o papel de ensinar ou de conduzir as pessoas através de seus ensinamentos.

Com o passar dos tempos, a noção de um profissional altamente preparado para disseminar os valores culturais foi perdendo o seu significado. Isso se deveu sobretudo à massificação do ensino, à sua expansão sem qualidade, em que prevaleceu a precarização das condições de atuação dos docentes (MELEIRO, 2008).

Este conceito de organização do trabalho escolar está compreendido sob a luz da economia capitalista em que os recursos, objetos e meios de trabalho não se apresentam de forma aleatória, estão submetidos ao signo do capital e estão voltados para o incremento da produtividade e do lucro. Mesmo tratando-se de escolas públicas, é importante considerar o modo de produção, pois a escola reflete a maneira como o trabalho é organizado na sociedade (VALLE, 2011).

A economia política gera um trabalho alienado, pois não analisa essa relação entre o trabalhador, o trabalho e a produção. A alienação não está somente no produto, mas também no modo de produção pois, ao alienar-se na atividade produtiva, o trabalhador aliena-se de si mesmo (ZANELLI, 2010).

A vida perde o sentido, pois o indivíduo passa a fazer de sua própria vida um simples meio de subsistência, invertendo com isso a relação que teria com o trabalho. Desta forma, o trabalho alienado termina por aliená-lo do seu próprio gênero. A alienação é, sobretudo, a forma mais brutal de sofrimento do trabalhador (MARRAS e VELLOSO, 2012).

A nova estruturação do processo produtivo, atrelada a outras alterações, desemboca em processos de precarização das condições de trabalho. Segundo Dejours e Abdoucheli (2007), o processo de precarização traz como consequência o estabelecimento do sofrimento físico e psíquico, apesar da frequente negação desses sentimentos.

De acordo com Meleiro (2008), dentro desta nova realidade a escola passa a ser percebida como consequência da alienação em relação ao conteúdo e ao processo no ensino. O estudante não encontra satisfações intrínsecas no processo de aprendizagem, nem nos conhecimentos a adquirir. Torna-se motivado por meio de notas, férias, presentes recebidos ao ser aprovado de uma série a outra. Assim, aprende a se desinteressar pelo

conteúdo do seu trabalho, primeiramente o escolar e depois o produtivo, ajustando-se a um sistema extrínseco de recompensas, com fortes tendências capitalistas.

Neste contexto de mudanças, em que se prioriza o caráter reprodutor e impositivo da educação, o professor também fica reduzido a um mero imitador do sistema. Ao estabelecer uma prática dos mecanismos de reprodução, a imagem da escola toma uma posição pessimista: ela é vista como uma instituição estruturalmente de exploração. Conseqüentemente, o trabalho docente é interpretado como determinado univocamente pelo capital e suas determinações (CALDAS, 2007).

Para Zanelli (2010), o trabalho transcende o ato de trabalhar ou vender força de trabalho em busca de remuneração. Há também uma remuneração social, ou seja, o trabalho enquanto forma de pertencer a grupos e ter direitos sociais. O autor considera que o trabalho também possui uma função psíquica, pois reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, além de estarem relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade.

O trabalho é fundamental para a subjetividade humana por ser uma das fontes de realização de importantes necessidades do homem, tanto do ponto de vista da produção material da vida, quanto da manutenção de relações interpessoais e da autorealização (DURIGUETTO, 2009).

A política educacional brasileira, especificamente no Estado de São Paulo, vem passando por mudanças importantes que se veem refletidas na micropolítica das escolas, como por exemplo, a preocupação com a recuperação de alunos das primeiras séries do ensino fundamental II e a capacitação de professores.

Entretanto, Mariano e Muniz (2006) afirmam que o cenário educativo brasileiro ainda apresenta quadro deficitário no que se refere às questões relacionadas à saúde dos professores e às condições de trabalho, formação e prática profissional docente.

Fica evidente, no trabalho de Krawczyk (2009), a relação estreita entre as políticas e condições de trabalho nas escolas pública e privada, a formação docente e os resultados que os alunos vêm apresentando. A autora destaca com veemência a problemática das políticas educacionais e a questão do financiamento da educação, que refletem diretamente sobre a formação de professores e o acesso dos alunos ao Ensino Médio.

Acrescente-se ainda a esse cenário a baixa remuneração profissional, pois – segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010) –, o professor brasileiro recebe um dos menores salários do mundo, estando à frente apenas do Peru e da Indonésia.

A questão docente é sempre destacada nos estudos como uma das mais importantes para que mudanças possam ser realizadas e avaliadas na aprendizagem dos alunos. O profissional docente é cada vez mais solicitado a ser o protagonista da complexidade do cotidiano, que vai desde sua formação profissional, passando pela desorganização institucional, a violência contra sua pessoa e culminando na baixa remuneração que vem recebendo. Segundo Campos (2005, p.8) existe a necessidade de “fortalecimento do papel protagonista dos docentes, para atender às necessidades de aprendizagem de seus estudantes, participarem das mudanças e contribuir para transformar os sistemas educacionais”.

A situação laboral do professor e o quanto ela favorece ou não o exercício das atividades docentes têm sido foco de questionamentos e reflexões. Pinto-Silva e Heloani (2009) concluem que, na atual configuração do trabalho do professor, existem perdas para a saúde e prevalecem os prejuízos à vida sociofamiliar desse profissional. Tais prejuízos estariam intimamente relacionados aos aspectos socioinstitucionais, como gestão educacional heterônoma, a intensificação e precarização do trabalho. Os autores destacam também os aspectos psicossociais, tais como o não reconhecimento do trabalho (professores da Educação Básica), a competitividade, o desgaste e os conflitos presentes nas instituições de ensino.

As exigências físicas, as jornadas duplas e triplas de trabalho, a exposição frequente às avaliações de alunos, gestores, parceiros e pais põem à prova não só os conhecimentos didáticos acadêmicos desse docente, mas também a sua capacidade humana de autogerenciamento. Essa condição resulta em várias consequências adversas, entre elas o adoecimento desse professor. Em direção ao excesso de trabalho para além do número de aulas efetivamente dadas semanalmente, o professor faz trabalhos administrativos, participa de reuniões pedagógicas, seminários de reciclagem, preenche relatórios, participa do controle patrimonial da escola e orienta individualmente os alunos (CARLOTTO e CÂMARA, 2009).

Krawczyk (2009) aponta outra dificuldade enfrentada pelas escolas, o absenteísmo ou ausência sistemática dos docentes, que compromete a qualidade e a produtividade da

instituição. Leite e Souza (2011), ao debaterem o assunto, recorrem ao mal-estar da profissão docente, relacionando-o às mudanças nas exigências profissionais e às situações de violência e de indisciplina associadas à desvalorização da carreira.

Comentando a questão do bem-estar e mal-estar docentes, Esteve (2005) afirma que a descrição de mal-estar é a que mais se aproxima do sofrimento relatado pelo professor. Ele não se acha doente a ponto de se afastar das atividades, como se estivesse com febre, dor de cabeça ou garganta; mas sente-se mal, apesar de não saber identificar o porquê, e adota estratégias para recuperar o equilíbrio tanto pessoal quanto profissional. O não enfrentamento efetivo das causas do mal-estar evolui para a precarização das condições físicas, que pode determinar a necessidade de afastamento temporário ou definitivo das atividades docentes.

Entretanto, mesmo sem o afastamento do professor da sala de aula, o prejuízo para a atividade docente é inequívoco. As expectativas da sociedade, o aumento de exigências sobre os professores, a desvalorização social da profissão docente, a ruptura de consenso social sobre a educação e a fragmentação do trabalho do professor têm contribuído cada vez mais para a modificação das condições do trabalho docente, cujos problemas passam a ser vistos como naturais (ESTEVE, 2005). A naturalização das difíceis condições de trabalho dos docentes (PINTO-SILVA e HELOANI, 2009; FERREIRA, 2010) aumenta a possibilidade de resultados negativos no exercício da função, afastando ainda mais esses profissionais da docência.

As exigências do cotidiano docente, tais como o compromisso com os resultados dos alunos, as relações interpessoais estabelecidas nos espaços educativos, a avaliação institucional de seu desempenho, a autoavaliação e o nível de participação nas políticas da escola relegam as tarefas acadêmico-pedagógicas a um patamar mínimo. Essa mudança de foco da atuação docente tem gerado necessidades nesses profissionais que vão além do domínio do conteúdo e o manejo de sala de aula (CARLOTTO e CÂMARA, 2007).

Investigando essa questão, Gatti e Barreto (2009) verificaram que, por nível de ensino, os professores de ensino médio têm dois ou mais postos de trabalho, ou seja, um em cada quatro professores encontra-se nessa situação de jornadas duplas ou triplas de trabalho.

A mudança social acelerada também tem influenciado fortemente o processo de ensino. Novas demandas de diferentes papéis a serem desempenhados pelo professor

confrontam-se com antigas rotinas de manejo da sala de aula advindos de sua formação, o que resulta em críticas aos professores pelos constantes fracassos dos alunos (ESTEVE, 2006).

Se a questão a pensar se volta para a educação especial, então as exigências ao professor aumentam proporcionalmente às necessidades especiais do aluno. Um estudo realizado por Ribeiro e Lima (2010) faz uma reflexão sobre as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, levando em conta as diferenças entre os que o conseguem e os que permanecem limitados à condição de incapacidade. Os resultados da pesquisa confirmam a grande influência social e familiar no desenvolvimento das pessoas com deficiência e o papel do trabalho nessa adaptação, que não se faz sem a atuação do professor em colaboração com a família.

Para esses alunos, a preparação do professor em habilidades específicas é muito necessária, mas a capacidade de lidar com as limitações impostas pela deficiência do aluno não dispensa o fortalecimento psicológico e o apoio ao professor (MEIRA, 2008).

Considerando a evidência de fatores causadores do estresse docente, convém mencionar que os estudos sobre a história da Educação apontam para a feminização da docência, configurando-se na atualidade como uma tarefa quase que exclusivamente feminina.

Dados recentes apontam que uma característica básica da força de trabalho na educação infantil é o fato de se constituir em uma ocupação de gênero feminino. No Brasil, 97% dos professores que atuam nessa etapa do ensino são mulheres (BRASIL, 2009).

De acordo com a Sinopse sobre Professores da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2009), que sistematiza dados do Censo Escolar de 2007, as redes públicas e privadas somam 1.882.961 professores, sendo que 81,9% são mulheres. Desse total de professores que atuam na educação básica, 17,9% encontram-se na educação infantil. Nas creches trabalham 95.643 pessoas e nas pré-escolas, 240.543. Nessa etapa do ensino, a presença de mulheres supera a encontrada em toda a educação básica. Enquanto nas creches 97,9% são mulheres, a pré-escola ocupa 96,1%.

Segundo Silva *et al.* (2010), as atividades relativas ao espaço doméstico ainda se concentram, majoritariamente, nas mãos femininas. Dessa forma, as mulheres enfrentam

uma dupla jornada de trabalho que se materializa em uma dupla opressão. Sem tempo de cuidarem de si mesmas, acabam mais vulneráveis ao estresse.

Essas mudanças sociais têm que ser enfrentadas na velocidade avassaladora com que vêm se processando. O professor está inserido no ambiente laboral que constrói e que ao mesmo tempo é por ele construído. Para Marras e Veloso (2012), grande parte da realidade das pessoas é estruturada pelo trabalho cotidiano, maior fonte de identidade pessoal e de autoestima.

No contexto do campo do ensino, a saúde do professor deve ser uma preocupação. Os professores, como vimos, estão expostos a situações que alteram seu equilíbrio biopsicossocial. Não se trata, então, de um trabalho inofensivo, sem consequências. Diante das expressivas mudanças em todos os níveis da sociedade, o professor se depara com uma grande necessidade de adaptação e de desenvolvimento de novas habilidades para absorver o ritmo e o significado de transformações, positivas ou negativas, que influenciam todos os aspectos da vida dos indivíduos e que requerem esforços físicos, psicológicos e emocionais. Esse esforço de adaptação gera o fenômeno do estresse, muito presente na contemporaneidade, e que se constitui, portanto, em um sério campo de estudo. Em vista disso, discutiremos o tema no próximo capítulo.

## Capítulo 2 – ESTRESSE E *BURNOUT*: DEFININDO OS CONSTRUCTOS

Arrisco-me a dizer que, em algum lugar, neste exato momento, uma zebra foge desesperadamente de uma leoa, um executivo dispara suas melhores estratégias para fechar um contrato milionário, um professor labuta para dar uma aula em uma classe indisciplinada, um trabalhador no término de seu expediente enfrenta um assaltante em um final de tarde de trânsito caótico...

Como ponto de intersecção entre estes eventos, aparentemente tão desconexos, vivencia-se, em todos eles, a percepção de um perigo eminente que pode envolver, inclusive, uma sensação de ameaça às existências dos protagonistas.

Nossos sentidos básicos reconhecem os riscos à nossa integridade, sejam eles de natureza física ou psicológica. Sendo assim, não importa se estamos expostos à sensação de ridículo por ter que falar em público, se estamos perdidos no deserto sem suprimentos ou se enfrentamos um assaltante ou uma fera. Nossos órgãos sensoriais advertem o cérebro sobre o que se passa no ambiente; essas informações são processadas e analisadas em um contexto de memórias e conhecimentos prévios, e de lá saí a regência de uma série de modificações da fisiologia de nosso organismo para reagir de alguma forma a esses estímulos. Em outras palavras, todas as situações acima descritas são, de algum modo ou grau, estressoras – da mesma forma que, quando estamos exacerbadamente felizes ou tristes, nossos corpos “materializam” nossas emoções em lágrimas, nosso cérebro “traduz” os estímulos estressores em moléculas que “informarão” a todo o organismo que estamos estressados (VASCONCELLOS, 2010).

Todo ser vivo depara-se, ao longo de sua existência, com diversas situações estressantes. Uma vida de sucesso dependerá da capacitação dos organismos em montar uma resposta apropriada a qualquer destas situações em particular (LIPP, 2007).

### 2.1 Conceitos sobre o estresse

As primeiras referências à palavra “stress” significando “aflição” e “adversidade” datam do século XIV, mas seu uso era esporádico. No século XVII, o vocábulo que tem origem no latim passou a ser utilizado em inglês para designar “opressão, desconforto e adversidade”. Naquela época, a palavra foi evidenciada em estudos realizados na física como sinônimo de tensão mecânica, e indicava a capacidade de resistência de uma ponte

(LIPP, 1996). Entre 1910 e 1920, Walter Cannon estudou o tema e sugeriu que essa ideia enquadrava-se bem à imagem de adaptação humana às mudanças impostas por estímulos estressores: passar de um ponto a outro, como através de uma ponte mais ou menos resistente (MARRAS e VELOSO, 2012).

Entretanto, o emprego do termo estresse com a finalidade de denominar um novo estado fisiológico não teria sido mérito de Cannon. Os autores, fundamentados no *Dicionário etimológico da língua italiana*, remetem a procedência da palavra estresse ao extinto latim. No jargão latino popular, *districtia* significava angústia, aperto ou aflição. Empregada pelos franceses, esta palavra latina tornou-se *distress*, e os italianos receberam de volta o neologismo criando o verbo *strizzare* (estressar-se).

Seja qual for a real origem etimológica, fato é que os seres vivos sempre vivenciaram tal situação. Fisiologicamente, estresse define-se como o conjunto de alterações orgânicas que visam um novo estado de homeostase, em resposta a um estímulo estressor. Já estressor caracteriza-se, como qualquer agente (endógeno ou ambiental), capaz de produzir respostas reativas que alterem a homeostasia; seu reconhecimento na circuitaria nervosa como tal está condicionado ao grau de alteração fisiológica que ele envolve e/ou às experiências prévias do indivíduo (LIPP, 2003).

Conforme a autora, as respostas emitidas em consequência desses estímulos são geralmente adaptativas a curto prazo; no entanto, podem também serem prejudiciais especialmente quando o estímulo estressor se mantém por um período prolongado ou crônico.

Foi Hans Selye, na revista *Nature* de 4.7.1936, o primeiro autor a valer-se da palavra “estresse” para indicar a “síndrome de adaptação geral” ou “síndrome produzida por vários fatores nocivos”. Sua publicação histórica descreve que, em um primeiro momento após a exposição a estímulos lesivos/nocivos, o corpo reage de acordo com um determinado padrão estereotipado de sinais e sintomas que incluem hipertrofia das adrenais, úlceras gástricas e atrofia de órgãos linfóides como baço, timo e linfonodos, transudação pleural e peritoneal (ARANTES e VIEIRA, 2010; LIPP, 2003).

Selye denominou este primeiro estágio de “reação geral de alarme”. A partir daí, o cessar ou a continuidade da exposição ao estímulo estressor determina, respectivamente, o retorno à condição fisiológica normal ou à síndrome decorrente da manutenção destas alterações até um padrão de *exaustão* orgânica. O estresse funciona em seu papel

fundamental e positivo de colocar o homem em alerta para enfrentar os perigos da vida sem comprometer sua integridade física (MARRAS e VELOSO, 2012).

Em 1932, o fisiologista americano Walter Cannon (1871-1945) foi o primeiro a usar o termo “homeostase” em seu livro *A Sabedoria do Corpo*. Cannon aponta que o organismo possui uma série de mecanismos que mantêm diversas variáveis fisiológicas que se regulam. Tal regulação homeostática pode ser alcançada através de mecanismos fisiológicos ou comportamentais, como acontece com a transpiração quando o ambiente está muito quente; ao contrário, se a temperatura está muito baixa, o corpo treme ou induz o indivíduo a procurar um lugar aquecido. Cannon também descreve a reação de fuga ou de luta, associando a resposta adaptativa do comportamento com a secreção de hormônios e suas ações. Com base nesses conceitos, as manifestações orgânicas são consideradas decorrentes de estímulos de natureza física, química ou biológica (VALLE, 2011).

Tamayo (2008) relata que o termo “estresse” popularizou-se nos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial, quando os psiquiatras e psicólogos, profissionais voltados para a saúde mental, se preocuparam com tal situação, extremamente estressora em si. Havia uma necessidade acentuada em perceber e interferir nas circunstâncias psicológicas envolvidas em combate, para vencer falhas ou fortalecer as respostas de eficácia, impedindo neuroses e outros comprometimentos que causassem prejuízos a partir da situação de ameaça física e psicológica representada por explosões, ferimentos e cansaço das tropas nos confrontos ou de traumas resultantes deles.

Arantes e Vieira (2010) ressaltam que a Psicologia comemorou inúmeros avanços no século XIX, a partir da descoberta de Freud sobre os mecanismos de defesa, que representou grande contribuição à compreensão do estresse. As autoras pontuam que o conceito de defesa se liga a um conjunto de mecanismos psicológicos, por meio do qual, inconscientemente, o indivíduo distorce particularmente a realidade com o intuito de enfrentar sentimentos de ansiedade. Com o decorrer dos estudos, na atualidade, o conceito de estresse ganhou fundamentos no referencial cognitivo-comportamental, que considera que a partir da interpretação que as pessoas fazem sobre os eventos ocorridos em uma situação específica, as percepções e pensamentos influenciam seus comportamentos e emoções. Assim, as relações interpessoais estão ligadas a processos cognitivos, e os conceitos sobre estresse reconhecem essa relação entre os processos cerebrais e o meio.

## 2.2 Subdivisões do estresse

Estresse é “uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causada pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz”, segundo Lipp (1996, p. 20).

Para melhor entendimento do estresse torna-se importante a diferenciação de alguns aspectos (SELYE, 1956):

a) O estresse ocorre quando se rompe o equilíbrio do organismo; então, o termo estresse define o processo psicofisiológico em que o organismo se encontra;

b) A reação de estresse identifica o comportamento manifestado pelo organismo; pode ser uma situação conflitante, que o indivíduo não saiba como enfrentar, nem evitar, e como consequência desenvolve sintomas físicos e/ou psíquicos;

c) Os agentes ou fatores estressores são as causas desencadeantes da excitação do organismo, ou seja, os eventos geradores de um estado de tensão, de natureza física, mental ou emocional, e podem ser classificados como estressores externos ou internos.

Há uma distinção entre estressores externos e internos. Os primeiros dizem respeito às condições externas que afetam o organismo e são representados por situações vividas, tais como: pressões no trabalho, medo do desemprego, responsabilidade fora de controle, mudança de chefia, situação econômica, competição, excesso de trabalho, separação, doenças, morte na família ou problemas afetivos. Os estressores externos também podem se constituir de eventos positivos relacionados a mudanças, tais como: casamento e promoção no trabalho (LIPP, 2000; MARRAS e VELOSO, 2012).

Os estressores internos são os que fazem parte do mundo interior do indivíduo, como: cognições, sentimentos, forma de perceber o mundo, nível de assertividade, crenças, valores, padrões de comportamento, vulnerabilidades e esquemas de reações à vida (LIPP, 2000).

De fato, não existe uma determinante específica para os sintomas de estresse e sua ocorrência. Isso dependerá da forma de interpretar e reagir da pessoa – que pode envolver componentes comportamentais, afetivos, cognitivos e fisiológicos – e da capacidade do seu organismo de atender às exigências do momento. Também é preciso acrescentar que o estresse não se processa apenas de maneira nociva ao organismo. Quando aumenta a

eficiência do desempenho e apresenta grau adequado, é denominado *eustress*, vocábulo retirado do grego no qual “*eu*” significa bom, uma resposta produtiva do organismo a um estímulo. Os estados mais breves de ameaça à homeostase poderiam ser percebidos como prazerosos ou como estímulos positivos ao crescimento e desenvolvimento emocional e intelectual. Dessa forma, somente as situações mais graves e prolongadas de sofrimento psicológico e físico – o estresse negativo, denominado *distress* –, levam a graves estados de doença. O estresse negativo manifesta-se no sistema nervoso com excitação, cansaço, tensão, alteração do sono e do interesse sexual, além de pensamentos obsessivos (MARRAS e VELOSO, 2012).

A presença e intensidade das respostas variam e dependem da avaliação que o indivíduo fizer do evento, assim como de suas experiências prévias adquiridas para manejar tal situação (LIPP, 2002).

O estresse pode ocorrer em diferentes níveis, de uma forma mais transitória ou grave; no último caso, resulta em consequências que irão afetar a saúde do indivíduo, conforme a formulação proposta por Selye (1956), que dividiu o estresse em três fases, como detalhado a seguir.

### **2.3 As fases do estresse**

O modelo trifásico do estresse se divide em: *alerta* ou *alarme* (1), *resistência* (2) e *exaustão* (3):

A fase de *alerta* (1) é acionada quando o indivíduo reage ou percebe, cognitivamente, inconscientemente ou biologicamente, a presença de algum perigo, de um desafio a ser enfrentado ou de qualquer ação que demande uma adaptação de sua parte. O corpo altera-se biologicamente para uma possível reação rápida ao desafio imposto, destinando seus esforços para alguns órgãos em busca de mais energia. Ocorre um aumento da frequência cardíaca e da pressão arterial; contração do baço; liberação de glicose pelo fígado, redistribuição sanguínea da pele para o fortalecimento dos músculos; aumento da frequência respiratória e dilatação dos brônquios; dilatação das pupilas e aumento do número de linfócitos na corrente sanguínea. Nessa fase de *alerta*, que envolve uma reação principalmente biológica, o organismo é mobilizado para situações de emergência em uma reação de luta ou fuga representada pelo efeito inicial e imediato do agente nocivo. É a reação natural de defesa e preservação da vida. As reações da fase de *alerta* podem ser diversas, tais como redução da temperatura do corpo e aumento da frequência cardíaca e

respiratória, denotando alguns sintomas como: taquicardia, tensão, suor nas mãos, nos pés, palidez, insônia, esgotamento, irritação e mudança de humor, segundo Lipp (2003).

Enquanto a reação de alarme é desencadeada a partir da existência de uma fonte de pressão (estressor), a fase da *resistência* (2) é consequência da permanência prolongada desse elemento. O corpo vai ficar em estado de tensão até a paralisação do elemento desencadeador. Ou seja, o corpo permanecerá ativo, preparado para responder às necessidades, sejam de cunho biológico ou emocional. É nesse momento que se pode dizer que o estresse está presente, porque há um desgaste acelerado que decorre do prolongamento da adaptação ou da busca da homeostase pelo corpo (MARRAS e VELOSO, 2012; LIPP, 2003). Surgem reações de natureza predominantemente psicossocial, representando os esforços defensivos ativos por parte do sistema fisiológico que se refletem em elevação das secreções adrenocorticais, produzindo aumento da pressão sanguínea e da temperatura do organismo, com manifestações de alergias, cansaço, queda na produtividade, hipertensão, agressividade, depressão, distúrbios gastrintestinais e problemas de memória. No estágio de *resistência*, o organismo procura se restabelecer em busca de adaptação, mas a persistência do estresse, superior à capacidade defensiva do sujeito, leva à terceira fase, a da *exaustão*, enfraquecendo o organismo e dando lugar a diversas enfermidades.

Nesta última fase, o corpo não conseguiu superar o estressor e, dependendo deste último, podem ser observadas a exaustão (nos casos em que o estressor é uma doença) ou a estafa (quando a demanda é psicológica). A fase de *exaustão* (3) se manifesta por meio do adoecimento do órgão mobilizado na fase da *resistência* ou da *morte súbita*, que representa muitas vezes a falha dos mecanismos de adaptação (MARRAS e VELOSO, 2012).

Anos depois, Lipp (2003) descreve uma quarta fase denominada de *quase exaustão*, que se situa no estágio de *resistência* (2) como um agravamento dessa etapa, quando a tensão excede o limite gerenciável e a resistência física e emocional se torna instável, intercalando momentos de funcionamento normal com outros de intensa ansiedade e vulnerabilidade a doenças, podendo progredir para o estado de *exaustão*. O estado de *quase exaustão* se caracteriza pelo enfraquecimento da pessoa que não é mais capaz de adaptar-se ou resistir ao estresse; as doenças começam a surgir, mas ainda de maneira não tão grave quanto na última fase, quando há uma exaustão psicológica em forma de depressão e uma exaustão física na forma de doenças que podem levar à morte.

No modelo quadrifásico, a fase de *resistência* percorre um agravamento (*quase exaustão*), no qual o indivíduo vai se exaurindo até efetivamente chegar à exaustão. Ao atingi-la, o problema observado pode assumir proporções descontroladas. Uma das reações crônicas ou extremas ao estresse é o *burnout*.

*Burnout* é o estresse no trabalho, um termo da língua inglesa que significa queimar-se ou destruir-se pelo fogo. O seu uso pretende transmitir a ideia de que as pessoas acometidas por esse transtorno podem sentir-se consumidas ou queimadas pelo próprio trabalho (TAMAYO, 2008).

Provavelmente, a situação profissional que mais implique em problemas de saúde ao trabalhador e, em termos relativos, resulte em maiores taxas de depressão e até em suicídio é a síndrome do *burnout*. Atualmente, o conceito de *burnout* é considerado um dos desdobramentos mais importantes do estresse ocupacional. É um conceito desenvolvido na década de 1970, que tem como autores pioneiros Cristina Maslach, psicóloga social, e Herbert J. Freudenberger, psicanalista. Ambos os autores colocam o *burnout* como fruto de situações de trabalho, notadamente nos profissionais que têm como objeto de trabalho o cuidado de outras pessoas (FRANÇA e RODRIGUES, 2002).

Tamayo et al (2012) esclarece que, embora inicialmente considerado um fenômeno que acometia especificamente os profissionais que prestavam serviços ao público em geral (professores, médicos, enfermeiros, psicólogos etc., cujas atividades vinculam-se prioritariamente aos cuidados com o outro), o *burnout* é visto, atualmente, como uma reação que pode ser encontrada em qualquer categoria ocupacional cujas condições de trabalho se mostrem propícias ao surgimento da síndrome.

O reconhecimento dos efeitos do trabalho sobre o psiquismo como doenças profissionais já é contemplado pelas leis brasileiras. O Decreto nº 3.048, de 6.5.1996, sobre a regulamentação da Previdência Social, em seu Anexo II aponta como um dos agentes patogênicos causadores de doenças profissionais a sensação de estar acabado – síndrome de *burnout* –, ou síndrome de esgotamento profissional, conforme previsto no artigo 20 da Lei nº 8.213/91.

## 2.4 Conceituação de *burnout*

A definição mais difundida do *burnout* compreende este fenômeno como uma síndrome de natureza tridimensional, caracterizada por sentimentos de exaustão emocional, desapego ao trabalho e falta de realização pessoal (TAMAYO, 2008).

Pela conceituação de Maslach, o *burnout* é um constructo constituído por três aspectos básicos (MASLACH e LEITER, 2008):

1. *Exaustão Emocional*: é o fator central do esgotamento, e caracteriza-se pelo sentimento de desgaste emocional e falta de energia. “O profissional sente-se esgotado, com pouca energia para o trabalho, e a impressão que ele tem é de que não terá como repor essa energia. Esse estado costuma deixar os profissionais, com baixa tolerância e facilmente irritáveis, no ambiente de trabalho e fora dele, com familiares e amigos. O profissional torna-se insensível, apresentando muitas vezes um comportamento rígido com rotinas inflexíveis, como uma forma de manter-se distante de qualquer envolvimento com clientes, alunos e colegas” (FRANÇA e ROGRIGUES, 2002, p.51);
2. *Despersonalização (ceticismo)*: o afastamento psicológico surge como estratégia defensiva. O profissional apresenta ansiedade, aumento da irritabilidade, perda de motivação, redução do idealismo e conduta voltada para si mesmo, passando a tratar os clientes, colegas e a organização como objetos, podendo demonstrar insensibilidade emocional. “O profissional que assume atitude desumanizada deixa de perceber os outros como pessoas semelhantes a ele, com sentimentos e pensamentos... O profissional perde a capacidade de empatia com as pessoas que o procuram em busca de ajuda e as trata não como seres humanos, mas como coisas, objetos” (FRANÇA e RODRIGUES, 2002, p.52);
3. *Reduzida realização pessoal (decepção)*: tendência do trabalhador a autoavaliar-se de forma negativa, sentir-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional; surge um sentimento de incompetência e inadequação. Como consequência pode surgir queda de autoestima, levando muitas vezes à depressão.

Estas três dimensões, segundo Maslach e Leiter (2008), têm uma inter-relação estruturada no sentido de que a exaustão, que ocorre em reação a exigências do meio ambiente, leva ao ceticismo, que por sua vez diminui a eficácia profissional.

De acordo com os autores, a dimensão de *exaustão* do *burnout* foi correlacionada com vários sintomas físicos do estresse: dores de cabeça, transtornos gastrintestinais, tensão muscular, hipertensão, episódios de resfriado/gripe e distúrbios do sono. Complementando, Lipp (2003) pontua que o estresse prolongado afeta diretamente o sistema imunológico, reduzindo a resistência da pessoa e tornando-a vulnerável ao desenvolvimento de infecções e doenças contagiosas. “Em consequência da queda do sistema imunológico, doenças que permaneciam latentes podem ser desencadeadas. Úlceras, hipertensão arterial, diabetes, problemas dermatológicos, alergias, impotência sexual e obesidade podem surgir” (p.20).

Percebe-se que há similaridades entre o *burnout* e as consequências do estresse; entretanto, segundo Lima (2004), há diferenças que podem ser apontadas. Enquanto o estresse distingue-se por excesso de compromisso, o *burnout* pode ser caracterizado pelo descompromisso. Frente à despersonalização e exaustão emocional, os indivíduos esgotados apresentam distanciamento e descompromisso emocional diante das necessidades de seus clientes, alunos ou pacientes. “O estressado tem as emoções exacerbadas e fica sem energia, enquanto o burnout leva as pessoas a embotarem seus sentimentos e a perder a esperança. O stress causa distúrbios do pânico, fobias e ansiedade... Já o burnout causa paranóia, despersonalização e desligamento do mundo” (LIMA, 2004, p.18).

Para Benevides-Pereira (2008) o estresse não prediz, necessariamente, o *burnout*, visto que muitas pessoas trabalham bem sob a ação do estresse. A autora afirma que, enquanto o estresse pode ser caracterizado por aspectos positivos e negativos, o *burnout* tem sempre um caráter negativo (*distress*). Acrescenta que *burnout* está relacionado ao mundo do trabalho e com o tipo de atividade laboral do indivíduo, apresentando dimensão social e inter-relacional, manifesta através da despersonalização, que não necessariamente ocorre no estresse ocupacional.

Reafirmando esse raciocínio Tamayo et al (2012) pontua que a *exaustão emocional* é uma variável tradicional do estresse; entretanto, a *despersonalização* é um constructo novo que não aparece na literatura referente ao estresse. O sentimento de insatisfação ou desilusão com a atividade profissional pode estar ausente em indivíduos com elevados níveis de estresse ocupacional, esclarece Rossa (2003).

A autora pontua que como o estresse, o *burnout* não é um estado ou condição absoluta que pode assumir apenas duas situações: presente ou ausente; ele pode

apresentar-se em graus ou intensidades variadas. O relacionamento entre o indivíduo e a sua atividade profissional é um processo dinâmico contínuo, no qual o *burnout* representa um dos extremos e o engajamento no trabalho o outro extremo. O engajamento, segundo Maslach e Leiter (2008), é caracterizado por grande energia e elevado envolvimento no desempenho do trabalho. Já o *burnout* é marcado por reduzida energia (exaustão), baixo envolvimento (despersonalização ou cinismo) e baixa eficácia.

Estes sentimentos geram desgaste ou erosão das emoções, valores e dignidade do indivíduo, “corroendo” e desgastando também o empenho deste no trabalho (Rossa, 2003).

## **2.5 Síndrome de *burnout*, estresse e o trabalho docente: revisão de pesquisas**

A síndrome de *burnout na docência* é considerada como um desafio profissional (SALANOVA *et al.*,2005), pois o professor deve possuir competências e habilidades que vão além das questões didáticas e pedagógicas, bases de sua formação como docente. A proximidade e os comportamentos de cuidado são emergentes no tocante à interação professor-aluno, assim como o volume de trabalho exaustivo (classes numerosas, pouca valorização profissional, baixa remuneração, condições ambientais adversas, violência). Da mesma forma, o estabelecimento de metas em relação aos resultados obtidos pelos alunos faz parte do planejamento das atividades docentes, e a não realização destas seria um fator a mais a ser acrescentado na possível vulnerabilidade desse profissional ao *burnout*.

Investigação recente desenvolvida por Batista *et al.* (2010) com professores de João Pessoa identificaram resultados alarmantes: 33,6% dos professores apresentaram um alto nível de *exaustão emocional*, 8,3% um alto nível de *despersonalização* e 43,4% um baixo nível de *realização profissional*. Os resultados revelam um rol de sinais e sintomas que, apesar de a maioria não se transformar em transtornos mentais graves, repercutem em termos de saúde mental, podendo interferir no desempenho profissional dos docentes. A situação preocupa também pelo fato de os professores estarem em pleno exercício funcional, agravando o quadro com sérios prejuízos para a qualidade de seu trabalho e com consequências importantes na relação ensino-aprendizagem.

No estudo efetuado por Beserra Leite (2007), foram investigados mais de 8.000 professores da educação básica da rede pública na região Centro-Oeste do Brasil. Os dados indicaram que 15,7% dos entrevistados apresentavam a síndrome de *burnout*, sinalizando que possivelmente, somente no ensino básico, mais de mil professores apresentam níveis de *burnout*.

Carlotto (2011) pondera que praticamente todos os respondentes submetidos às pesquisas atuais sobre estresse ocupacional ou *burnout* foram avaliados em seu local de trabalho, em pleno exercício profissional. Esta é uma situação que pode subestimar o tamanho dos riscos oferecidos pelo processo de trabalho, porque os mais afetados não conseguem manter-se no emprego, afastando-se por licenças para tratamento de saúde, por demissões e por outros motivos. A partir dessas ponderações, os resultados obtidos ensejam preocupação, tendo em vista que os professores estão em pleno exercício funcional, provavelmente agravando seu quadro com sérios prejuízos para a qualidade de seu trabalho, com consequências importantes na relação ensino-aprendizagem.

Soratto e Pinto (2003) afirmam que o professor, apesar de não mais suportar o que faz, mantém-se na ativa, desempenhando suas atividades rotineiras, buscando estratégias de enfrentamento e colocando em risco sua saúde.

Carlotto (2011) verificou que quanto mais jovem o professor, maior é o sentimento de distanciamento das pessoas com as quais o docente tem que se relacionar em seu trabalho. Jovens profissionais geralmente precisam aprender a lidar com as demandas do trabalho, desenvolver habilidades e maturidade relacional. Correia *et al.* (2010) apontam que geralmente estes docentes sentem-se despreparados para a prática do trabalho, que na sua formação contempla de forma intensiva questões pedagógicas, deixando em segundo plano questões relacionadas ao contato interpessoal e gestão grupal. Jovens professores também correm maior risco de desenvolver *burnout*, provavelmente pelas expectativas irrealistas em relação à profissão.

Alguns autores falam do *burnout* como síndrome do “bom samaritano desiludido” (BENEVIDES-PEREIRA, 2008). Jovens idealistas que desejam fazer algo importante para melhorar o mundo buscam as profissões de médico, enfermeiro, advogado, assistente social, policial e professor, além de outras profissões ligadas à saúde e assistência ao público (MORENO-JIMENEZ *et al.*, 2002; VASCONCELOS e FARIA, 2008; CARLOTTO e CÂMARA, 2009; CARLOTTO, 2011).

Nessas profissões faz-se mister ser abnegado, colocando as necessidades do outro como primordiais, trabalhando excessivamente e esforçando-se ao máximo para ajudar o paciente/aluno/cliente, realizando esforço adicional e dando tudo de si (MASLACH, 1999). Geralmente, jovens professores iniciam suas carreiras bastante entusiasmados e com muita dedicação, com senso do significado social do seu trabalho e imaginando que o mesmo lhe proporcionará grande satisfação pessoal.

Nesse sentido, Vasconcelos e Faria (2008) alertam que professores com fortes sentimentos vocacionais são mais vulneráveis a *burnout*, pois, ao não verem sua atividade como um trabalho e sim como uma vocação, tendem a envolver-se de forma excessiva com o mesmo, o que resulta em sobrecarga laboral.

Em pesquisa com 882 professores de escolas da região metropolitana de Porto Alegre, Carlotto (2011) aponta que mulheres apresentam maior risco de desenvolvimento de *burnout*. Segundo Maslach e Jackson (1985), a diferença de gênero pode estar relacionada a três questões: responsabilidade familiar, tipo de ocupação e papel do sexo na socialização. A última questão abordada é a mais importante, pois identifica as ideias de um envolvimento maior das mulheres com cuidados, alimentação e preocupação com o bem-estar de outras pessoas. A profissão docente ainda é percebida como uma extensão da função materna. Maslach e Leiter (1999) também atribuem à dupla jornada exercida pela mulher uma das razões para o desgaste físico e emocional.

Faro e Pereira (2011) acrescentam a etnia como um fator relevante com relação à prevalência de estresse. Os autores ressaltam que as minorias (negros e indígenas, entre outros) tendem a ser mais expostas a estressores específicos – tais como os ligados à discriminação, ao preconceito e à segregação social. No entanto, segundo os autores, é válido apontar que as diferenças individuais na capacidade de adaptação psicossocial podem imprimir variações nas formas de avaliar e lidar com os estressores, a exemplo da mediação de uma forte identidade étnica que se coloca como um fator de proteção, alterando o desfecho do enfrentamento ao estresse e revelando um papel adaptativo frente à exposição cotidiana aos estressores.

Já outros estudos apontam uma vulnerabilidade maior ao estresse e ao *burnout* nos indivíduos de classe social mais baixa. Chen e Gregory (2007) confirmam essa informação ao mostrar que indivíduos de classe social baixa tendem a ter índices mais altos de hostilidade e depressão, maior vulnerabilidade a desordens neuróticas, mais ansiedade e agressividade do que pessoas de estratos sociais mais altos. Em seus estudos citam alguns preditores do estresse como: pouco ou nenhum controle, discriminação, baixa remuneração e baixa expectativa de desenvolvimento profissional.

Na análise das dimensões de *burnout* verifica-se que, quanto mais elevada a carga horária, maior o sentimento de desgaste emocional e menor o sentimento de realização com o trabalho. Estes dados são corroborados por pesquisa de Carlotto e Palazzo (2006), apontando que a elevação do número de alunos atendidos diariamente aumenta o desgaste

emocional e diminui a realização profissional. Muitas horas de trabalho são correlacionadas com atitudes negativas, principalmente quando envolvem contato direto e contínuo com pessoas (MASLACH, 1976). Com o aumento do número de clientes refletindo-se na elevação das demandas, o trabalhador pode ficar mais vulnerável ao *burnout*.

Gomes *et al.* (2006), em estudos com professores portugueses, revelaram que quanto mais elevada a carga horária cumprida e maior o número de alunos, acentua-se o sentimento de distanciamento, repercutindo em um baixo sentimento de realização profissional.

No ambiente da educação, uma administração insensível aos problemas, burocracia que atrasa o processo de trabalho, falta de autonomia, falta de perspectivas de ascensão na carreira, preparo inadequado, falta de uma rede social de apoio, salários inadequados, violência e falta de segurança também são fatores associados ao *burnout* (VIEIRA *et al.*, 2006; VASCONCELOS e FARIA, 2008). A síndrome de *burnout* pode ocorrer quando o professor percebe que a recompensa obtida não é proporcional aos esforços realizados para consegui-la, e que futuros esforços não serão suportados ou justificados (BATISTA *et al.*, 2010).

Salanova *et al.* (2005), em estudo com 438 professores de 34 escolas de ensino médio na Espanha, identificaram relações significativas entre o que o professor percebe como obstáculos e facilitadores para a prática docente e as dimensões de *burnout*. Entre os obstáculos encontram-se a falta de apoio de pares e superiores, alunos indisciplinados e pouco envolvidos com as tarefas escolares, problemas com o material didático, dificuldades com os pais de alunos.

Carlotto (2011) relaciona mais alguns fatores de estresse associados às dimensões de *burnout* e não menos importantes: expectativas familiares com relação ao trabalho docente, mau comportamento de alunos e falta de participação nas decisões institucionais. A relação do professor com familiares do alunado se mostra, muitas vezes, problemática e estressante, seja pela falta de envolvimento destes no processo educacional, seja pelo excesso, quando a família vê o professor como incompetente, inexperiente e muitas vezes causador dos problemas apresentados pelo aluno. A autora considera que o docente é extremamente cobrado em seus fracassos e raramente reconhecido por seu sucesso. O mau comportamento dos alunos também é considerado um fator estressante, já que o professor terá que dispensar cada vez mais energia para conter a situação estressante.

Otero *et al.* (2008) confirmam que o docente do ensino médio apresenta maiores índices de estresse, resultado que pode estar relacionado ao perfil dos alunos, geralmente adolescentes; o professor, além de lidar com os estressores típicos do ensino, tem que lidar com as características dessa faixa etária, quando costumam ocorrer maiores conflitos na relação professor-aluno e são frequentes as queixas relacionadas a dificuldades de comportamento dos alunos.

Levy *et al.* (2009), em estudo com 119 professores da rede pública do ensino fundamental de São Paulo, revelam que 70,13% dos participantes apresentavam sintomas de *burnout*, sendo que 85% dos entrevistados se sentiam ameaçados em sala de aula. Destes, 44% cumpriam jornada de trabalho superior a 60 horas semanais e 70% situavam-se em uma faixa etária inferior a 51 anos. Para os autores, estas situações geram sentimentos de revanchismo e exacerbação de condutas agressivas.

O *burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde, absenteísmo e a intenção de abandonar a profissão (CARLOTTO e PALAZZO, 2006).

Com relação à alienação, Trigo *et al.* (2007) completam: o distanciamento afetivo provoca esta sensação em relação aos outros, sendo a presença destes muitas vezes desagradável e não desejada. Neste processo de desgaste, os indivíduos estão sujeitos ao abandono do emprego, tanto psicológica quanto fisicamente. Eles investem menos tempo e energia no trabalho, restringindo-se somente ao que é absolutamente necessário. A queda na qualidade e na quantidade de trabalho produzido é o resultado profissional do desgaste.

Professores com *burnout* apresentam falta de entusiasmo e criatividade, dificuldades de concentração, irritabilidade, baixos níveis de autoestima e respeito, falta de domínio de classe e problemas na relação com os alunos (YONG e YUE, 2007).

O professor pode apresentar, segundo Levy *et al.* (2009), fadiga constante e progressiva; dores musculares ou osteomusculares (na nuca e ombros; na região das colunas cervical e lombar); perturbações gastrointestinais (gastrites e até úlceras); imunodeficiência, com resfriados ou gripes constantes; transtornos cardiovasculares (hipertensão arterial e infartos, entre outros); distúrbios do sistema respiratório (suspiros profundos, bronquite, asma), disfunções sexuais e alterações menstruais nas mulheres.

Batista *et al.* (2010) complementa que o professor acometido por *burnout* também pode apresentar elevados níveis de glicemia, hipertensão arterial sistêmica e arritmias, podendo culminar em arteriosclerose e patologias como a vasculopatia hipertensiva e diabetes. Além disso, podem advir alterações de memória; lentificação do pensamento; sentimento de solidão; impaciência e labilidade emocional, agressividade, dificuldade para relaxar e aceitar mudanças; perda de iniciativa; consumo de substâncias (álcool, café, fumo, tranquilizantes, substâncias ilícitas) e comportamento de alto risco (suicídio).

Para Sato e Bernardo (2005), as reações disfuncionais por parte do professor em relação à sua ocupação tendem a ocorrer sempre que este se sente incapaz de controlar as condições de trabalho.

Reis *et al.* (2006), em estudo com 808 professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (BA), detectaram elevados índices de queixas de cansaço mental (70,1%). Para esses autores, o cansaço mental é uma resposta emocional ao estresse referido com maior frequência na docência. Cansaço mental é uma reação ao estresse, estando associado aos sentimentos de esgotamento, impaciência e frustração que emergem da experiência individual de contrariedade no exercício do trabalho.

Nas pesquisas em professores do Estado da Bahia realizadas por Silvany-Neto *et al.* (2000), Wernick (2000), Paranhos (2001) e Delcor *et al.* (2004), a queixa de cansaço mental foi a de maior prevalência, afetando respectivamente 39,6%, 44,6%, 73,3% e 59,2% dos entrevistados. Nota-se que estes estudos incluíam as queixas físicas, como rouquidão, dor nos membros superiores e varizes. A queixa de nervosismo também esteve sempre presente entre as mais importantes queixas docentes.

Há no Brasil relativa escassez de estudos sobre a saúde psíquica do professor em comparação com trabalhadores de outras profissões, segundo Reis *et al.* (2006). Um relevante estudo nessa área foi feito por Codo (1999), envolvendo processo e condições de trabalho e suas repercussões sobre a saúde do educador. Esta pesquisa sobre a saúde mental dos professores do ensino fundamental I e II em todo o país abrangeu 1.440 escolas e 30.000 professores, revelando que 26% dos professores entrevistados apresentavam exaustão emocional e cansaço mental.

Marras e Veloso (2012) definem cansaço mental como perda da capacidade potencial ou efetiva, corporal e psíquica. Para os autores, o cansaço mental está vinculado à

alienação do trabalho. No trabalho alienado ocorre uma utilização deformada e deformante das potencialidades psíquicas.

Carlotto (2010), em estudo com 171 professores de Porto Alegre, revela que professores de ensino infantil apresentaram menores níveis da síndrome do *burnout* e maiores índices de realização profissional em relação aos demais níveis de ensino. Tal resultado, de acordo com a autora, pode estar relacionado à faixa etária dos alunos de pré-escola. Segundo Reis (2005), a interação professor-aluno nesse nível de ensino é um processo relacional perpassado pela afetividade, por sentimentos e emoções. Desse modo, o profissional da educação infantil potencializa o fator emocional, já que sua prática envolve relações interpessoais com crianças bem pequenas.

Nessa perspectiva, pode-se pensar que na relação diferenciada do professor de outros níveis de ensino exista uma maior recompensa afetiva, e que a reciprocidade na relação com o aluno seja um dos elementos fundamentais na prevenção do *burnout*. Maslach e Leiter (1999) pontua que o *feedback* positivo é um fator de proteção para o não desenvolvimento da síndrome.

Professores não pertencem a um grupo homogêneo, pois dentro desta categorização há diferenças de funções e atribuições. Sendo assim, o trabalho desenvolvido também apresenta diferentes desafios, demandas e recompensas, dependendo de variáveis como o tipo de escola – pública ou privada, urbana ou rural –, o nível de ensino e a faixa etária dos alunos (CARLOTTO, 2010).

Beserra-Leite (2007), ao investigar a associação das relações sociais com as três dimensões de *burnout* – *exaustão emocional*, *despersonalização* e *falta de realização profissional* –, encontrou resultados significativos de correlação entre as variáveis. Quanto maior o apoio de pares, de gestores e da família, menores os indicativos de *burnout* nas três dimensões. Na mesma direção, Maslach e Leiter (2008) afirmam que o *burnout* pode ser amenizado pelo suporte social, autonomia no trabalho e clareza das atividades pertinentes à função.

Estudo realizado por Gan *et al.* (2007) identificou que sujeitos que apresentavam estratégias de *coping* mais flexíveis e focadas nos problemas apresentavam menores índices de *burnout*. O emprego de estratégias de enfrentamento para a resolução de problemas aumentou o sentimento de realização profissional.

Mazon *et al.* (2008), investigando a relação entre síndrome de *burnout* e estratégias de enfrentamento em professores, apontam relações significativas entre apoio social, número de alunos, número de horas trabalhadas, plano de carreira, satisfação no trabalho e o não desenvolvimento da síndrome. Conforme as autoras, a síndrome acaba afetando diversas áreas da vida do professor, isto porque o *burnout* está fortemente atrelado às estratégias que ele adota para lidar com os problemas de ordem profissional; como elas não se restringem a esse campo, acabam sendo utilizadas em outras esferas da vida. As autoras acrescentam que as estratégias de enfrentamento e o adoecimento precisam ser avaliados em conjunto, posto que tais áreas são interdependentes e, de alguma forma, se retroalimentam.

O estresse excessivo, como vimos, é responsável por um complexo conjunto de reações que trazem graves prejuízos à saúde física e psicológica do indivíduo. Essas alterações que também se dão ao nível neurofisiológico serão apresentadas no próximo capítulo.

### Capítulo 3 – A RESPOSTA PSICONEUROFISIOLÓGICA AO ESTRESSE

Todas as fases de estresse decorrem de mecanismos psicofisiológicos, que podem apresentar maior ou menor acometimento psicológico ou físico, conforme as reações individuais do organismo à pressão ambiental.

Ramos (2006) esclarece essa complexa díade corpo-mente por meio da teoria da transdução, pela qual o corpo humano é visto como uma rede de sistemas informativos (genético, imunológico, hormonal, entre outros). Cada um desses sistemas tem seu código, e a transmissão de informações entre os sistemas requer que algum tipo de transdutor possibilite a conversão de códigos de um sistema para outro. De acordo com a autora, “a mente por ter capacidade de simbolizar na forma lingüística ou extralingüística, pode também ser considerada um meio de codificação, processamento e transmissão de informação do organismo-psique e soma” (p.69).

Dentro desse conceito de unidade somato-psíquico temos a definição de sincronicidade:

[...] Refere-se à existência de dois ou mais fenômenos ocorrendo ao mesmo tempo, sem relação de causa e efeito entre si, mas com relação de significado. Os fenômenos da sincronicidade mostram que o não psíquico pode se comportar como o psíquico e que o psíquico pode se comportar como o somático, sem que haja qualquer relação casual entre ambos” (RAMOS, 2006, p.72)

Com esta ideia, pode-se perceber melhor que uma imagem não causa uma determinada sensação e que esta não leva à formação daquela, mas que ambas estão presentes simultaneamente no organismo, conscientemente ou não. Na medida em que psique e corpo formam um par de opostos, sua relação não pode ser percebida somente como de causa e efeito. Portanto, toda e qualquer alteração percebida pelo indivíduo tem, ao mesmo tempo, uma expressão no corpo e na psique.

Corroborando tais conceitos Lipp (2003) esclarece que, para lidar com alterações físicas, ambientais ou emocionais, nosso organismo têm a habilidade de promover “respostas moleculares rápidas, por meio de mudanças na função e expressão gênica neuronal, que permitem um rápido restabelecimento do estado funcional” (p.25).

Na visão de Ramos (2006), a teoria analítica de Carl Gustav Jung fornece subsídios teóricos para a compreensão dessas alterações homeostáticas; ou seja, toda alteração

corporal ou psíquica provocada por um estressor pode ser entendida como um símbolo que tem significado para o indivíduo. Os sintomas psíquicos, bem como os somáticos, podem ser relacionados a conflitos psíquicos, ou – de acordo com a teoria junguiana – a complexos. Entender esse significado traz a possibilidade de elaboração do conflito ou do complexo que está por trás do surgimento de um sintoma e, conseqüentemente, a ampliação da consciência, o que contribui para o desenvolvimento da personalidade e possibilita transformações, tanto na maneira de se ver e de ver o mundo, como na maneira de ser no mundo.

### **3.1 Psicofisiologia do estresse**

O organismo, ao receber um estímulo, desencadeia uma resposta, uma preparação para fuga ou reação de enfrentamento da situação. Conforme a vulnerabilidade individual e abrangendo a esfera física e psicossocial, ocorrem alterações orgânicas e mentais, de uma maneira ampla e diversificada (VALLE, 2011).

É importante que se entenda que a preparação de um indivíduo para uma reação de luta ou fuga é de natureza biológica e está associada à necessidade de sobrevivência diante de possíveis ameaças à vida. Entretanto, o sentido de uma ameaça pode ser resultante de aspectos socialmente constituídos (LIPP, 2003; MARRAS e VELOSO, 2012).

Uma vez que uma ameaça, por meio das reações e características individuais, tenha se configurado em agente estressor, o organismo começa a desencadear diversas reações fisiológicas que irão preparar o indivíduo para lidar com a situação.

A interpretação de uma situação como sendo estressora estimula a ativação do sistema hipotálamo-pituitária-adrenal (HPA). Inicialmente, neurônios presentes no hipotálamo são estimulados a secretar o hormônio de liberação de corticotrofina (CRH) que, subsequentemente, estimula a glândula pituitária a produzir e liberar o hormônio adrenocorticotrófico (ACTH). O ACTH, por sua vez, percorre a corrente sanguínea, atinge as glândulas adrenais e estimula a secreção dos “hormônios do estresse” (LIPP, 2003; PADGETT *et al.*, 2007).

As suprarenais, que também são glândulas endócrinas, são responsáveis pela produção dos hormônios glicocorticóides e das catecolaminas (adrenalina e noradrenalina), as duas principais classes de hormônios do estresse. Estes dois últimos hormônios é que

irão desencadear uma série de reações no organismo, preparando-o para situações adversas.

Por sua vez os glicocorticóides, por serem lipossolúveis, atravessam facilmente a barreira hemato-encefálica e interagem com o cérebro e a glândula pituitária, regulando o eixo HPA e inibindo subsequentes liberações de CRH e ACTH, constituindo assim um sistema fechado de retroalimentação ou *feedback*.

A liberação hormonal no sangue atua em vários órgãos e sistemas, regiões distantes do seu local de origem, ocorrendo uma redistribuição sanguínea com menor fluxo sanguíneo para pele e vísceras e maior para músculos e cérebro. As alterações se fazem sentir em todo o organismo (LIPP, 2003; ARANTES e VIEIRA, 2010).

A liberação aguda de glicocorticóides e catecolaminas em resposta a um estressor constitui as reações iniciais em uma cascata de eventos hormonais. Quando estes mediadores são secretados em resposta ao estresse, a clássica reação de luta ou fuga é mobilizada com o objetivo de aumentar a disponibilidade de oxigênio e energia em diferentes áreas do corpo, viabilizando, portanto, a adaptação do organismo às demandas desafiadoras do ambiente (LIPP, 2003; PADGETT *et al.*, 2007; ARANTES e VIEIRA, 2010).

De maneira genérica, a finalidade desta reação é ajudar o organismo a permanecer estável diante de qualquer mudança e fornecer energia suficiente para enfrentar qualquer desafio – não apenas aqueles que ameaçam a vida.

A exposição prolongada ou recorrente ao intenso papel dos glicocorticóides altera as concentrações de insulina e a pressão sanguínea, aumentando assim o risco de desenvolvimento de diabetes, hipertensão arterial e doenças ateroscleróticas. Crescimento e reparo tissular também são prejudicados. Além disso, o sistema HPA suprime as funções imunológicas, o que em situações crônicas está associado ao aumento do risco a infecções (LIPP, 2003; PADGETT *et al.*, 2007).

Esta reação inadequada se denomina sobrecarga alostática e pode ocorrer quando há (1) exposições repetidas a múltiplos estressores; (2) ausência de adaptação ao evento estressor; (3) uma reação prolongada ao estresse em virtude de uma falha em sua inibição; ou (4) uma resposta inadequada que leva a uma hiperatividade compensatória de outros mecanismos. Enquanto respostas agudas e de curta duração a eventos novos e potencialmente ameaçadores podem ser adaptativas e resultar em novo aprendizado e

aquisição de estratégias de enfrentamento, a exposição repetida ao estresse pode causar prejuízos cognitivos e modificações estruturais no hipocampo, principalmente a partir da ação dos glicocorticóides (LUPIEN *et al.*, 2007).

Assim, se o estresse se torna crônico, o cortisol induz o *locus ceruleus* a liberar norepinefrina, que ao interagir com a amígdala estimula a produção de mais CRH e a reativação das cascatas de estresse. As respostas ao estresse crônico concorrem com o fenômeno da habituação dependente do estímulo. Desta forma, o eixo HPA deixa de responder a um estímulo repetido, mas é hiper-responsivo a novos estímulos subsequentes (LIPP, 2003; MARUCHA e ENGELAND, 2007).

Algumas das reações provocadas pelo estado de tensão são percebidas pelo próprio indivíduo ou pelos que estão à sua volta, tanto por meio da observação de alterações corporais quanto de modificações comportamentais.

Dentre as alterações corporais, pode-se citar o aumento de fluxo de sangue no cérebro (permitindo raciocínio mais rápido) e nos músculos (respostas musculares mais rápidas), dilatação da pupila (ampliação do campo de visão), aumento do batimento cardíaco e da frequência respiratória (melhora da oxigenação do sangue e do desempenho dos órgãos do corpo). Comportamentalmente, percebe-se que o indivíduo fica mais nervoso, excitado, agitado, inquieto, agressivo e mais sensível de uma forma geral (LIPP, 2003).

No ambiente de trabalho, essas alterações podem ser responsáveis por uma série de acontecimentos que afetam o resultado das ações dos indivíduos. A agressividade e excitação podem gerar conflitos nas relações interpessoais que beiram a agressão física e verbal, e as decisões e reações dos indivíduos tendem a ser mais impulsivas (MARRAS e VELOSO, 2012).

Além disso, segundo Maslach e Leiter (2008), o *burnout* está associado a uma qualidade pior do trabalho, na medida em que as pessoas passam a fazer o estritamente necessário. Elas cometem mais erros, tornam-se menos meticolosas e têm menos criatividade para resolver problemas.

### **3.2 Estresse Agudo e Estresse Crônico: o Espectro do Estresse**

Dhabhar e McEwen (2007) definem o estresse como uma constelação de eventos, resultantes de um estímulo (ESTRESSOR) que desencadeia uma reação no cérebro

(PERCEPÇÃO E PROCESSAMENTO DO ESTRESSE), ativando sistemas fisiológicos de fuga ou de luta no corpo (RESPOSTA AO ESTRESSE). Os autores esclarecem que, embora o estresse possa ser prejudicial quando prolongado, as respostas ao estresse agudo são adaptativas e saudáveis. A fim de conciliar estes efeitos aparentemente contraditórios do estresse, os autores propõem que as respostas ao estresse e seus efeitos nas funções imunológicas e na saúde geral de um indivíduo sejam avaliados dentro do contexto do espectro do estresse.

Os autores explicam que o estresse pode se diferenciar em termos de intensidade e duração em relação ao estado de tensão do indivíduo, sendo classificado entre estresse agudo e estresse crônico.

O estresse agudo é aquele em que a ameaça real ou percebida é considerada extrema, gerando uma fase de alarme acentuada por parte do indivíduo. Ou seja, há uma mobilização fisiológica, psicológica ou comportamental muito intensa do indivíduo diante do agente estressor.

O estresse crônico persiste por mais tempo, sem encontrar meios que o desativem eficientemente. O estado de *resistência* se prolonga por um período de duração bastante extenso, podendo se configurar como um quadro de estafa. Segundo Marras e Veloso (2012), o estresse crônico é decorrente de um estado prolongado e constante de preocupação, ansiedade e alerta experimentado. Deve-se ressaltar que isso não necessariamente significa o prolongamento de um mesmo agente estressor, mas uma sucessão de agentes estressores distintos e que reforçam o mesmo quadro de reação biológica.

Inserido no contexto do Espectro do Estresse, o estresse agudo é compreendido como uma rápida resposta fisiológica imunopreparatória ou imunoestimulante, colocando em ação mecanismos que ativam a proteção do nosso organismo frente a uma ameaça. A outra região do espectro do estresse é caracterizada pelo estresse crônico, onde a resposta fisiológica persiste por longo tempo depois do cessamento do estressor ou é ativada repetidamente, resultando em uma exposição exacerbada do organismo aos hormônios do estresse. Os autores sugerem que condições de alta carga dos hormônios do estresse poderiam resultar na desregulação ou supressão da função imunológica, desencadeando diversas patologias.

A percepção e o processamento da informação no cérebro é determinante na duração e na magnitude das respostas fisiológicas ao estresse. A extensão e eficiência com que um organismo retoma o seu equilíbrio de manutenção de saúde pós-estresse depende do *coping*, que é definido por Dhabhar e McEwen (2007) como a capacidade psicofisiológica que um organismo possui para se recuperar de condições desafiadoras. Sensação de controle, otimismo, apoio social, experiências de vida e religiosidade podem ser importantes mediadores de *coping* psicológico. Por outro lado, fatores como reatividade neuroendócrina, genética, meio-ambiente, nutrição e sono podem ser importantes mediadores de *coping* fisiológico. As bases psicofisiológicas de *coping* são pouco investigadas e fornecem uma importante área para futuras pesquisas, de acordo com os autores.

Os mecanismos de *coping* são especialmente importantes porque podem limitar a duração e a magnitude das respostas ao estresse crônico ou podem gerar respostas prolongadas ao estresse, mesmo na ausência do estímulo estressor (por exemplo: desordens de estresse pós-traumático subsequentes a severas experiências traumáticas ou, de uma forma mais suave, raiva/distúrbios de humor persistentes após um conflito social).

## Capítulo 4 – ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DO ESTRESSE E DO *BURNOUT* (*COPING*)

Palavras de Anne Frank:

[...] apesar de tudo, ainda acredito que as pessoas tem um bom coração... posso sentir o sofrimento de milhões e, no entanto, se eu olhar para o céu, acho que tudo dará certo, que essa crueldade também vai acabar, e que a paz e a tranquilidade voltarão novamente. (PAPALIA *et al.*, 2010, p.395)

Uma das últimas anotações de Anne Frank em seu diário, antes da sua morte em campo de concentração nazista (Bergen-Belsen), ilustra bem o conceito de *coping* que, segundo Lazarus e Folkman (1984), corresponde a um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas, que surgem em situações de estresse e que são avaliadas como excedentes aos recursos pessoais.

Os autores mostram que é a capacidade de *coping* que faz a diferença nas consequências das respostas ao estresse. Um acontecimento é considerado ameaçador se for percebido como causador de prejuízo ou perda; nesse momento os sujeitos tendem a fazer algo de modo a dominar a situação ou a controlar as suas reações emocionais à mesma (VALLE, 2011). O *coping* é entendido como um fenômeno que o indivíduo vai adquirindo ao longo da vida, e que contribui para a sua sobrevivência.

A palavra *coping* não tem tradução literal para o português, mas seu significado aproximado pode ser entendido como um lidar ou enfrentar; não há, porém, palavra portuguesa que reflita a real complexidade de seu significado (STROPPIA e MOREIRA-ALMEIDA, 2009). Na língua inglesa, o verbo *to cope* significa lidar com uma situação difícil obtendo sucesso, sobreviver a algo, enfrentar, administrar (MICHAELIS, 2000).

De acordo com Lazarus e Folkman (1984), *coping* corresponde a ações deliberadas, conscientes, que podem ser aprendidas, usadas e descartadas e cujo objetivo é lidar com o estresse percebido. Se as estratégias do indivíduo não forem suficientes para amenizar ou eliminar o evento estressante, ele entra no estado de *exaustão* ou *burnout*.

O *coping* engloba uma sequência de cognições e funções que coordenam a relação entre o estresse e suas consequências. Um dos principais elementos mediadores dessa relação é a avaliação cognitiva do evento estressante, a qual depende da natureza da

situação ou ambiente estressante e também de fatores intra e interpessoais (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005). De acordo com o enfoque situacional, a avaliação pode ser (a) primária, focalizando as demandas da situação; ou (b) secundária, privilegiando os recursos pessoais e interpessoais (LAZARUS e FOLKMAN, 1987).

Folkman e Lazarus (1984) sugerem a existência de duas categorias gerais de estilo de *coping*, de acordo com sua função: (1) *enfrentamento baseado no problema*, cujo foco seria encontrar uma solução para o problemático relacionamento entre o indivíduo e o ambiente, e (2) *enfrentamento baseado na emoção ou cognição*, cuja função seria a regulação do desgaste emocional provocado pela situação de estresse. A ideia é que as estratégias do primeiro grupo são adaptativas, ou bem-sucedidas, por serem formas mais ativas, confrontativas e planejadas de enfrentamento. Já as estratégias voltadas para o controle da emoção são consideradas mal-adaptativas, expressas na forma de mecanismos de defesa, como evitação ou minimização do problema e resignação.

No entanto, existe uma fragilidade implícita nessa ideia de adaptabilidade das estratégias, ou seja, de considerar como bem-sucedidas aquelas focadas na solução do problema, e como mal-sucedidas aquelas voltadas para a regulação da emoção. De acordo com Fortes e Neri (2004), a adaptação frente a uma situação estressante depende da noção do que é funcional para a pessoa, ou seja, da forma como cada um avalia a situação vivida. Assim, diante de eventos incontroláveis como a morte de um filho e a perda de todos os bens materiais em um acidente ecológico, a resignação pode ser a única forma encontrada por um indivíduo para se manter bem emocionalmente.

Bernal (2010) ressalta que no âmbito organizacional o trabalhador também se depara com eventos incontroláveis, pois nas organizações o controle raramente está nas mãos do trabalhador.

Segundo Folkman e Lazarus (1984), o processo de *coping* envolve quatro características principais:

- a) Interação do indivíduo com o seu ambiente;
- b) Administração da situação estressora, não o domínio da mesma;
- c) Avaliação da situação, procurando perceber como é interpretada e cognitivamente representada na vida do indivíduo;

d) Mobilização de esforços, por meio de ações cognitivas e comportamentais para administrar as demandas internas ou externas que surgem na interação com o ambiente.

As estratégias utilizadas pelos sujeitos (focadas no problema e na emoção) afetam o ambiente e o próprio sujeito. O ambiente é modificado pelo indivíduo na medida em que este tenta alterar o estressor por meio de mudanças nas pressões externas, nos obstáculos, nos recursos e nos procedimentos. O sujeito que se vê afetado pelo problema e utiliza as estratégias de enfrentamento também sofre alterações em suas aspirações e tende a desenvolver novas pautas de conduta, por meio da aprendizagem de novos procedimentos e recursos (TAMAYO e TRÓCCOLI, 2002).

Gazzaniga e Heatherton (2005) citam a reavaliação positiva e a criação de eventos positivos como estratégias que ajudam as pessoas a usarem pensamentos positivos em situações de estresse. De acordo com os autores, a reavaliação positiva é um processo cognitivo em que as pessoas focalizam possíveis aspectos bons em sua presente situação como “não há mal que dure para sempre”, “o que não mata, fortalece” – provérbios populares que podem ajudar na adversidade. A criação de eventos positivos permite a atribuição de um significado positivo a eventos comuns. Fazer coisas como perceber um lindo pôr-do-sol ou tentar ver o lado engraçado das situações permite às pessoas focarem nos aspectos positivos de sua vida.

Estudiosos como Carver, Sheier e Weintraub (1989) proporcionam um maior detalhamento dos tipos de *coping*:

- a) *coping* ativo, que consiste no processo de estabelecer passos sucessivos para remover, atenuar ou melhorar os efeitos do estressor;
- b) planejamento, que representa a atividade de pensar sobre alternativas para lidar com um estressor através de estratégias de ação;
- c) supressão de atividades concomitantes, que se caracteriza pela supressão de atividades que distraiam o sujeito do foco representado pelo estressor;
- d) *coping* moderado, que significa esperar uma oportunidade apropriada para a ação, restringindo a impulsividade;
- e) busca de suporte social por razões instrumentais, que se configura pela procura por conselho, auxílio ou informação sobre o estressor;
- f) busca de suporte social por razões emocionais, ou seja, a busca por apoio moral, compaixão ou entendimento;

- g) foco na expressão de emoções, que é a tendência em focalizar-se na experiência de estresse, expressando sentimentos negativos;
- h) desligamento comportamental, que é o abandono das tentativas para atingir metas nas quais o estressor interfira;
- i) desligamento mental, que ocorre por meio da utilização de atividades alternativas para afastar o problema da mente;
- j) reinterpretação positiva, que consiste em reinterpretar uma situação negativa ou tensa em termos positivos;
- k) negação, no sentido de recusa em acreditar na existência do estressor, ou agir como se esse não fosse real;
- l) aceitação, que corresponde, em um primeiro momento, à percepção do estressor como real e, em um segundo, à aceitação do estressor como um fenômeno natural;
- m) religiosidade, que é a tendência a voltar-se para a religião como forma de aliviar a tensão;
- n) humor, que se configura como a estratégia de fazer graça da situação estressora;
- o) uso de substâncias, que consiste em se desviar do problema por meio do uso de substâncias psicoativas que interfiram na capacidade de avaliação das situações.

Carver e Connor-Smith (2010) sugerem que a personalidade também pode influenciar as respostas de *coping*. Algumas pessoas poderiam ser chamadas de resistentes ao estresse por sua capacidade de adaptação às mudanças da vida. Uma ideia que demonstra essa característica de personalidade é o conceito de *hardiness*, que – segundo Gazzaniga e Heatherton (2005) – contém três componentes: comprometimento, desafio e controle. As pessoas com alto grau de *hardiness* são comprometidas com suas atividades cotidianas, encaram as ameaças como desafios ou oportunidades de crescimento e veem a si mesmas como estando no controle de suas vidas.

Folkman e Moskowitz (2000) apontam o otimismo e o neuroticismo como características que também provocam alterações nas estratégias de *coping*. As emoções positivas, como sociabilidade, assertividade e alta energia, por exemplo, podem fornecer os recursos necessários para a busca da solução de problemas (VOLLRATH, 2001).

Já o neuroticismo reflete as tendências para sentir medo, tristeza e angústia (COSTA e MCCRAE, 1992). Dada a vulnerabilidade ao sofrimento, o neuroticismo deve conduzir a estratégias de *coping* focalizadas na emoção e na evitação da ameaça. Essas estratégias tendem a ser reforçadas pelo alívio de curto prazo que propiciam (LENGUA *et al.*, 1999), reduzindo assim a motivação para o indivíduo voltar-se ao estressor e tentar gerenciá-lo de modo mais eficiente e duradouro.

Conscienciosidade implica persistência, autodisciplina e organização (COSTA e MCCRAE, 1992). A autodisciplina deve facilitar a resolução de problemas e tornar menos prováveis as estratégias que visam ao afastamento das situações estressoras (LENGUA *et al.*, 1999).

Amabilidade envolve altos níveis de confiança e preocupação com os outros. Indivíduos com alta amabilidade tendem a ter redes sociais sólidas e importantes (BOWLING *et al.*, 2005).

Corroborando com este conceito, Gazzaniga e Heatherton (2005) pontuam que um dos fatores mais importantes para as pessoas lidarem efetivamente com o estresse é o nível de apoio social que recebem. Segundo os autores, o apoio social ajuda as pessoas a lidarem com o estresse de duas maneiras:

- a) As pessoas com apoio social experimentam menos estresse global. Não ter um parceiro que o ajude em suas tarefas diárias acaba colocando maiores demandas para o indivíduo, o que aumenta a probabilidade de que se sinta mais estressado;
- b) O apoio social ajuda no *coping* porque as outras pessoas diminuem os efeitos negativos do estresse. A hipótese protetora propõe que os outros podem oferecer apoio direto para ajudar as pessoas a lidarem com eventos estressantes por meio da escuta empática e do interesse afetivo pelo outro.

Bernal (2010) acrescenta que as estratégias individuais de *coping* em situações de trabalho geralmente são ineficientes ou meramente paliativas, pois nas organizações o controle raramente está nas mãos do trabalhador. Nesse meio, são necessários esforços cooperativos organizados; o apoio social pode, portanto, permitir modificações importantes na cultura da empresa.

Segundo o autor, no nível organizacional a potencialização do trabalho em equipe e o treinamento de habilidades sociais são estratégias que permitem o enfrentamento e

sobretudo a prevenção do estresse, evitando a exaustão ou a síndrome do *burnout* que vem crescendo entre os trabalhadores, especialmente em alguns grupos sociais específicos como o dos professores.

Os desafios específicos da atuação docente são inúmeros e repercutem no cotidiano profissional (VALLE, 2011). Precisa-se conhecer mais sobre o estresse, o *burnout* e as estratégias de *coping* utilizadas pelo professor para apoiá-lo em seu trabalho, prevenindo transtornos e promovendo sua saúde mental.

Como vimos, todos os dados apresentados apontam para a necessidade de se conhecer mais sobre o estresse, o *burnout* e as estratégias de *coping* utilizadas pelo professor para apoiá-lo em seu trabalho, prevenindo transtornos e promovendo sua saúde mental. De acordo com os resultados analisados, o estresse excessivo é capaz de produzir um número grande de consequências não só para o professor, mas para a empresa em que trabalha, a comunidade onde vive e principalmente na vida de seus alunos.

O professor está presente em nossas vidas. Todos nos envolvemos com esse profissional que nos ampara nas incertezas, nos incentiva diante de nossos erros, nos ensina que há muito aprender e nos prepara para transformar sonhos em realidade. Quando o profissional é um educador, sua qualidade de vida não é um bem pessoal, mas o desejo de todos que precisam dele. Como afirma Lipp (2003, p.20):

Fica assim evidenciado que os efeitos do estresse excessivo refletem-se também, de modo geral, na sociedade. Uma sociedade saudável e desenvolvida requer a somatória das habilidades de seus cidadãos. Se o estresse está muito alto no país, ou na comunidade, os adultos podem se tornar frágeis, sem resistência aos embates e dificuldades da vida. A pessoa estressada lida mal com as mudanças porque sua habilidade de adaptação está envolvida no combate ao estresse. Em um país em desenvolvimento como o nosso, onde transformações ocorrem em todas as áreas com uma rapidez surpreendente, quem estiver incapacitado para lidar com mudanças, certamente não poderá fazer uma contribuição para o sucesso do país e o bem estar de sua população. Adultos resistentes, capazes de pronta adaptação, que possam pensar de modo lógico e não estressante nos momentos mais difíceis de modificações sociais, econômicas, éticas, políticas e filosóficas são de importância impar no âmbito da sociedade em geral.

Diante dessas constatações, surge o objetivo do presente trabalho que é a investigação das questões relacionadas aos sintomas de estresse, *burnout* e *coping* em professores. A premissa é que, mediante situações de estresse no trabalho, os professores se utilizam de estratégias de enfrentamento (*coping*), com a finalidade de reduzi-lo a níveis

moderados, ou seja, a níveis que não comprometam sua qualidade de vida, evitando a exaustão, característica da síndrome do *burnout*.

### **Questões de Pesquisa**

O presente estudo busca responder às seguintes questões:

- a) Os professores, no exercício de sua função, podem desenvolver níveis elevados de estresse?
- b) Os professores com sintomas elevados de estresse podem apresentar *burnout*?
- c) Qual a relação entre o nível de estresse e a utilização das estratégias de *coping*?

## Capítulo 5 – MÉTODO

### Objetivos da Pesquisa

#### Objetivo Geral

Investigar a presença de sintomas de estresse e de *burnout* em uma população de professores da rede particular de ensino infantil ao médio, na Grande São Paulo, buscando possível relação com o uso de estratégias de *coping*.

#### Objetivos Específicos

- a) Verificar a presença de sintomas de estresse físico ou psíquico na amostra;
- c) Verificar a presença de *burnout* na amostra;
- d) Observar possíveis fatores de proteção (*coping*) na amostra;
- e) Compreender a relação entre o nível de estresse e a utilização das estratégias de *coping*.

#### Participantes

A população do estudo foi constituída por 550 professores do ensino infantil ao ensino médio, de ambos os sexos, de uma rede educacional privada localizada na Grande São Paulo.

#### Critérios de exclusão

Não participaram da amostra os professores que não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1), de acordo com resolução da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP (nº 196, de 10.10.1996), ou não preencheram por completo todos os instrumentos da pesquisa.

#### Critérios de inclusão

Participaram da pesquisa os professores que preencheram os instrumentos por completo e corretamente, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e que lecionam na educação infantil (creche, pré-escola), ensino fundamental I e II e ensino médio.

### **Local da coleta dos dados**

A pesquisa foi realizada em 15 escolas de ensino infantil ao médio, localizadas na Grande São Paulo, que pertencem a uma grande rede educacional particular gerenciada por entidade religiosa, que oferece da educação básica à pós-graduação.

### **Instrumentos**

Os professores que preencheram os critérios de inclusão propostos e que tiveram seus termos de consentimentos assinados foram avaliados por meio dos seguintes instrumentos:

#### **1 - Questionário Sociodemográfico e Socioeconômico (Anexos 2 e 3)**

Formulário para caracterização da amostra em busca de dados sociodemográficos e socioeconômicos (por meio dos critérios da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME) – modelo incluso nos anexos), para fins de conhecimento do perfil dos participantes do estudo, tais como: sexo, etnia, idade, estado civil, escolaridade, horas trabalhadas e renda.

#### **2- Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos de Lipp (ISSL)**

O impacto psicossocial causado pelo estresse foi pesquisado por meio do Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos de Lipp (ISSL) elaborado por LIPP (2000), com o objetivo de verificar as alterações no cotidiano das pessoas, decorrentes do estresse. Embora existam muitos outros instrumentos, há diversas pesquisas constantes deste material que se destinam especificamente ao estudo do professor.

O Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL) constitui-se em um questionário com escalas de estresse para adultos, que avalia a fase de estresse em que o indivíduo se classifica, caso apresente os sintomas correspondentes. O instrumento baseia-se em um modelo quadifásico e propõe um método de avaliação do estresse em que analisa se há ou não estresse; em caso positivo, o questionário indica a fase do estresse apresentado e a presença de sintomas físicos ou sintomas psicológicos. Os resultados que evidenciam estresse se distribuem nas fases de *alerta*, *resistência*, *quase exaustão* e *exaustão*.

### 3- MBI (Maslach *Burnout Inventory*)

Para avaliar a síndrome de *burnout* será utilizado o MBI-ED – Maslach *Burnout Inventory-Educators Survey* (MASLACH *et al.*, 1996), versão para professores. No Brasil, o instrumento foi traduzido, adaptado e validado por Lautert (1995).

O MBI possui três versões:

- a HSS (Human Services Survey), formulada aos trabalhadores de serviços humanísticos como médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais;
- a GS (General Survey), destinada à totalidade contingencial de trabalhadores;
- a ED (Educators Survey), indicada aos trabalhadores da educação em geral.

Esta última, adotada na presente pesquisa, diferencia-se das demais pela substituição do termo “cliente” por “aluno”, visando adaptar-se à população específica.

O MBI é constituído por 22 questões fechadas, as quais investigam com que frequência o indivíduo experimenta os três fatores citados na bibliografia que caracterizam a síndrome de *burnout*: *exaustão emocional* (EE), *despersonalização* (DE) e baixo envolvimento pessoal no trabalho/*realização profissional* (EP ou RP). Cada aspecto é medido por uma sub-escala separada. A escala de exaustão emocional (EE) avalia sentimentos de estar emocionalmente esgotado e exausto no trabalho. A escala de *despersonalização* (DE) mede a reação impessoal e insensível para com aqueles que receberão seus serviços. Por fim, a sub-escala de envolvimento pessoal no trabalho (EP) mede sentimentos de competência e realização no trabalho junto a alunos e instituição. Conforme o MBI, a pontuação é obtida por meio das respostas fornecidas para as seguintes perguntas referentes às sub-escalas, estando divididas da seguinte forma:

- Questões números 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20 referem-se à *exaustão emocional* (EE);
- Questões 5, 10, 11, 15 e 22 referem-se à *despersonalização* (DE);
- Questões 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21 referem-se ao envolvimento pessoal no trabalho (EP).

O inventário é autoaplicável. A frequência das respostas é avaliada por meio de uma escala de pontuação Likert, de 5 pontos, variando de 1-5, equivalendo a 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (algumas vezes), 4 (frequentemente) e 5 (sempre).

#### 4- Cope Breve

A escala de COPE original é composta por 60 itens distribuídos em 15 escalas, com quatro itens por escala, que são apresentados em termos da ação que as pessoas implementam frente a uma situação difícil ou estressante; a resposta é dada em uma escala Likert com quatro alternativas (de 0 a 3 – “nunca faço isto”; “faço isso pouco”; “costumo fazer isso às vezes”; e “faço sempre isso”).

A escala de Cope foi desenvolvida na tentativa de diminuir a sobrecarga dos respondentes frente a instrumentos relativamente longos (RIBEIRO e RODRIGUES, 2004). Esta versão reduzida é constituída por 28 itens e composta por 14 escalas:

- 1) *Coping* ativo: iniciar uma ação ou fazer esforços para remover ou circunscrever o estressor;
- 2) Planejamento: pensar sobre o modo de se confrontar com o estressor, planejar os esforços de *coping* ativos;
- 3) Utilizar suporte instrumental: procurar ajuda, informações ou conselhos sobre o que fazer;
- 4) Utilizar suporte social/emocional: conseguir simpatia ou suporte emocional de alguém;
- 5) Religião: aumento de participação em atividades religiosas;
- 6) Reinterpretação positiva: fazer o melhor da situação crescendo com base nela, ou vendo-a de um modo mais favorável;
- 7) Autoculpa: culpar e criticar a si mesmo pelo que aconteceu;
- 8) Aceitação: aceitar o fato que o evento estressante ocorreu, e é real;
- 9) Expressão de sentimentos: aumento da consciência do estresse emocional pessoal e a tendência concomitante para exprimir ou descarregar esses sentimentos;
- 10) Negação: tentativa de rejeitar a realidade do acontecimento estressante;
- 11) Autodistração: distração mental do conflito, por meio de devaneios, sono ou autodistração;
- 12) Desinvestimento comportamental: desistir ou deixar de se esforçar para alcançar o objetivo com o qual o estressor está interferindo;

- 13) Uso de substâncias: utilizar álcool, café ou outras drogas, que podem até ser medicamentos, como um meio de se afastar do estressor;
- 14) Humor: fazer piadas sobre o estressor.

## **Procedimentos**

Inicialmente foi feito contato com a mantenedora dos colégios para solicitar a autorização no acesso aos professores que participaram desta pesquisa. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado ao responsável pela instituição, visando autorização para a realização da coleta de dados em suas dependências.

A seguir, foram feitos contatos e reuniões com os gestores (diretor(a) e/ou coordenador(a)). Foi apresentado o projeto de pesquisa, definindo-se a data, horário e forma da aplicação. Foram distribuídos 550 Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores dos estabelecimentos escolares contatados, acompanhados dos Formulários de Identificação dos Participantes, Inventário de Sintomas de Stress para Adulto de Lipp (ISSL), Cope Breve e o MBI (Maslach *Burnout* Inventory).

A coleta de dados foi aplicada em grupo nas reuniões semanais dos professores. Os questionários foram respondidos e devolvidos em uma urna, a fim de preservar a identificação dos respondentes. Os participantes responderam aos instrumentos, em uma única sessão, com duração de aproximadamente 1 hora e trinta minutos.

Foram esclarecidas aos docentes as questões éticas como a de garantia do anonimato dos participantes, assim como o seu direito de acesso aos resultados. Foi-lhes também informado que a participação não era obrigatória, podendo o docente se retirar da mesma, e que não haveria ônus ou bônus financeiro. A sequência de preenchimento ocorreu da seguinte forma:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1);
2. Ficha de Identificação para dados sociodemográficos e socioeconômicos (Anexos 2 e 3);
3. Inventário de Sintomas de Estresse (ISS-LIPP);
4. Cope Breve;
5. MBI (Maslach *Burnout* Inventory).

## **Procedimentos éticos**

Os procedimentos éticos observados foram os seguintes:

O Parecer Sobre o Projeto: o presente projeto de pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em conformidade com os critérios da Resolução CNS 196/96, levando em consideração a relevância social, a relação custo/benefício e a autonomia dos participantes pesquisados, como também a Resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia (CFP), na ementa que dispõe sobre a realização de pesquisas em psicologia com seres humanos.

Foi assinado o Termo de Compromisso de Pesquisador: a pesquisadora comprometeu-se a atender aos deveres institucionais básicos de honestidade, sinceridade, competência e discrição; a pesquisar adequada e independentemente, além de buscar aprimorar e promover o respeito a cada participante; a não fazer pesquisa que pudesse causar riscos não justificados aos envolvidos; a não violar as normas de consentimento; a comunicar aos participantes todas as informações necessárias para um adequado consentimento informado; a propiciar aos participantes plena oportunidade e encorajamento para fazer as perguntas; a excluir a possibilidade de engano injustificado, influência indevida e intimidação.

Foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes e responsáveis, que poderão contatar a pesquisadora e ter acesso à pesquisa a qualquer momento, uma vez que terão os seus contatos (e-mail e telefone) incluídos nesse Termo, do qual todos recebem cópia. Também por meio do Termo, foram informados da liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo. Os participantes também foram comunicados que esta pesquisa e seus resultados fazem parte dos requisitos para que a pesquisadora obtenha o título de Mestre em Psicologia e para futura publicação.

## **Procedimento de Análise dos Dados**

Os dados estão expressos como médias e desvios-padrão. Para analisar a normalidade dos dados, foi utilizado o teste Kolmogorov-Smirnov. A análise de concordância entre os questionários Y e X foi realizada por meio do teste correlação intraclassa  $\rho$ , sendo que as correlações entre o nível de estresse e o número de estratégias que previnem o estresse foram feitas por meio da correlação de Pearson ou Spearman (dependendo da normalidade dos dados). A diferença entre as características da população e a classificação

do estresse foi auferida por meio da análise de variância ANOVA. Para estabelecer o risco de desenvolver *burnout* pelas diversas características da população, as variáveis foram dicotomizadas; em seguida, teve lugar a análise de regressão logística, em que  $p < 0,05$  foi considerada como estatisticamente significativa. Cabe lembrar que em um estudo tipo Coort não é necessário o cálculo da amostra para fins estatísticos.

O procedimento de análise dos instrumentos neste trabalho seguiram as recomendações de seus autores.

Os dados levantados para se conhecer o estresse do professor foram identificados em suas relações com:

### **1. Sintomas de estresse**

Análise da presença de sintomas de estresse, da fase em que os sintomas se encontram e como se apresentam entre as categorias de estresse físico e psicológico. A fase de *alerta* corresponde ao período do estresse considerado positivo, sem consequências negativas. É considerado estresse a partir da fase de *resistência*, seguido da *quase exaustão* e da fase de *exaustão*.

### **2. Sintomas de *burnout***

Foram avaliados os resultados do teste MBI, com a análise dos fatores associados às dimensões da Síndrome de *Burnout* com as variáveis demográficas, psicossociais e laborais.

### **3. Níveis de estresse e *burnout***

Foi avaliado se os professores que se encontram no nível de *exaustão* no teste de estresse também estão em *burnout*, e verificadas as categorias de sintomas físico e psicológico.

### **4. Estresse, *burnout* e estratégias de enfrentamento**

Foi observada a frequência do tipo de estratégias de enfrentamento (*coping*) nos índices de estresse e *burnout*. Foi também verificado se havia uma correlação no tipo de estratégia e as quatro fases do estresse.

## **Capítulo 6 – ANÁLISE DOS DADOS**

Nesta etapa serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, sob a forma de gráficos e tabelas, com a finalidade de facilitar a visualização e compreensão dos mesmos.

### **6.1 Análise Descritiva**

#### **Caracterização da amostra**

A população de estudo foi constituída por 427 professores representando 77,6 % de todo o corpo docente (550 professores), do ensino infantil ao ensino médio, de ambos os sexos, de uma rede educacional privada localizada na Grande São Paulo.

Houve uma quebra em relação ao número de sujeitos previstos. Dos 550 formulários iniciais, 19 (3,4%) docentes estavam de licença médica, 98 (17,8%) questionários voltaram em branco e 6 (1,09%) questionários precisaram ser excluídos por erros no preenchimento.

As características sociodemográficas do grupo estudado estão descritas segundo as variáveis: idade, sexo, estado civil, etnia e classificação econômica na tabela 1.

**Tabela 1** – Descrição das características sociodemográficas dos professores.

<b>Variável</b>	<b>Total (n)</b>	<b>Percentual</b>
<b>Sexo</b>		
Masculino	78	18,2
Feminino	349	81,7
<b>Estado Civil</b>		
Solteiro (a)	95	22,2
Casado (a)	273	69,9
Divorciado (a)	53	12,4
Viúvo (a)	1	0,23
Não declarado	5	1,17
<b>Classe Social</b>		
A	6	1,4
B	280	65,5
C	132	30,6
D	8	1,4
<b>Etnia</b>		
Branca	268	63
Negra	107	9,1
Parda	38	25,5
Outros	14	3,2
<b>Idade</b>		
21 a 30	169	36
31 a 40	150	32,7
>40	108	25,4

A tabela 1 mostra que a maioria dos professores é do sexo feminino (81,7%), casado(a) (69,9%). As idades foram divididas em faixas etárias e variam de 21 a 66 anos, sendo que a idade prevalescente situa-se na faixa entre 21 e 30 anos, representando 36% da amostra. Quanto à cor da pele, 63% declaram-se brancos. A classificação econômica mais representativa é a classe social B (65,5%).

A tabela 2 apresenta a distribuição das características ocupacionais da população investigada, como carga horária semanal, nível de atuação, turno de trabalho, números de alunos que o professor atende diariamente, atuação exclusiva ou não na instituição.

**Tabela 2** – Descrição das características ocupacionais dos professores.

Variáveis	Total (n)	Percentual
<b>Nível de atuação</b>		
EI	79	34,8
EI + EF1	13	5,7
EF1	155	68,3
EF1 + EF2	10	4,4
EF1+ EM	9	4,0
EF2	68	30,0
EF2 + EM	24	10,6
EM	45	19,8
EF1 + EF2 + EM	11	4,8
Outras	13	5,7
<b>Carga horária semanal</b>		
4-20	89	20,8
21-30	153	35,08
31-40	74	17,3
>40	74	17,3
<b>Turno de trabalho</b>		
Manhã	117	27,4
Tarde	114	26,9
Noite	1	0,07
Manhã e Tarde	180	42,1
Manhã, Tarde e Noite	11	4,7
<b>Número diário de alunos</b>		
Até 100	248	57,2
101 a 300	106	24,8
301 a 599	47	11
≥ 600		4,9
<b>Carga horária</b>		
	21	
Até 30	268	62,7
31 a 40	75	17,5
≥ 40	77	18
<b>Atuação exclusiva</b>		
	342	80,1
<b>Atuação em outras instituições</b>		
	85	19,9

Na tabela 2 verifica-se que, entre os entrevistados, 80,1% trabalham exclusivamente para a rede, com carga horária de até 30 horas semanais (62,7%), em dois turnos compostos por manhã e tarde (42,1%). O tempo médio de atuação no magistério é de 8,7 anos (DP=7,5 anos), sendo que o tempo médio de trabalho desses professores na rede investigada é de 6,7 anos (DP= 9,2 anos). Os docentes estão distribuídos nas seguintes

séries: 79 (34,8%) são professores da Educação Infantil (EI), 13 (5,7%) lecionam na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (EI e EF1) e 155 (68,3%) atuam no Ensino Fundamental I (EF1); 10 (4,4%) professores trabalham no Fundamental I e II (EF1 e EF2), 9 (4,0%) atuam no Ensino Fundamental I e Ensino Médio (EF1 e EM); 68 (30,0%) no Fundamental II (EF2), e 24 (10,6%) docentes lecionam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio (EF2 e EM); 45 (19,8%) professores do grupo pesquisado ensinam apenas no Ensino Médio (EM), e 11 (4,8%) atuam no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio (EF1, EF2 e EM). Em relação ao número de alunos, a maioria dos educadores (57,2%) trabalha com grupos de até 100 alunos.

### Estresse

Na sequência, buscamos analisar a incidência de estresse encontrada nos docentes de acordo com as suas fases:

**Tabela 3** – Descrição da amostra para o grupo que está em estado de estresse.

Variável	N	Percentual
<b>Estresse</b>		
<i>Não Estresse</i>	211	49,41
<i>Alerta</i>	8	1,8
<i>Resistência</i>	174	40,7
<i>Quase exaustão</i>	33	7,8
<i>Exaustão</i>	1	0,23

Na tabela 3 pode-se verificar que 216 docentes (50,53%) apresentavam sinais significativos de estresse, 8 (1,8%) situavam-se na fase *alerta* do estresse, 1 (0,23%) na fase de *exaustão*, 33 (7,8%) em *quase exaustão*, e que a maioria – 174 (40,7%) – encontrava-se em *resistência*.

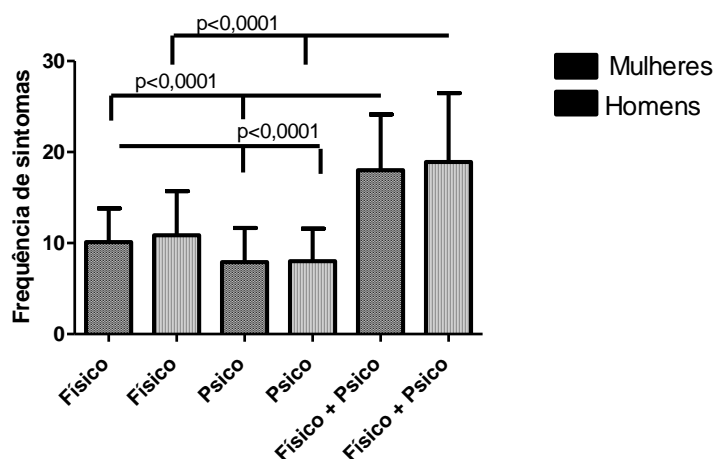
Foi também verificada a frequência predominante dos sintomas do estresse (físico, psicológico, físico e psicológico) associados aos professores.

**Tabela 4** – Distribuição da amostra de acordo com a sintomatologia do estresse predominante.

Variável	N	Percentual
<b>Físico</b>		
Sim	58	13,5
Não	342	80,6
<b>Psico</b>		
Sim	139	32,5
Não	261	61,1
<b>Físico + Psico</b>		
Sim	19	4,4

A tabela 4 mostra que a predominância de manifestação dos sintomas de estresse nos professores situa-se no psicológico (32,5%).

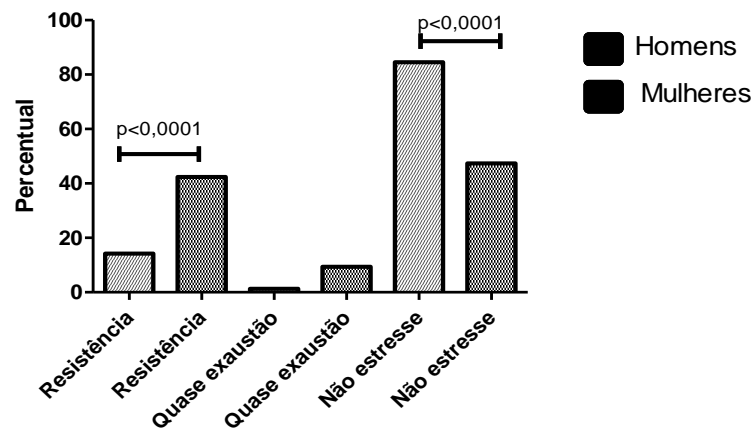
#### Distribuição da amostra de acordo com o gênero e a sintomatologia de estresse predominante

**Figura 1** - Prevalência de sintomas e sua classificação por gênero.

Na figura 1 não foi detectada diferença significativa entre homens e mulheres em relação à prevalência de sintomas do estresse na amostra, seja para os sintomas físicos e psicológicos isoladamente, seja quando analisados em conjunto. Também ficou evidente que a associação dos sintomas físicos e psicológicos esteve significativamente mais presente, entre homens e mulheres, do que os sintomas isolados ( $p < 0,0001$ ). Além disso, notou-se que, de acordo com o gênero, a prevalência dos sintomas físicos tanto no homem quanto na mulher é maior do que os psicológicos ( $p < 0,0001$ ).

### Distribuição da amostra de acordo com a fase do estresse e gênero

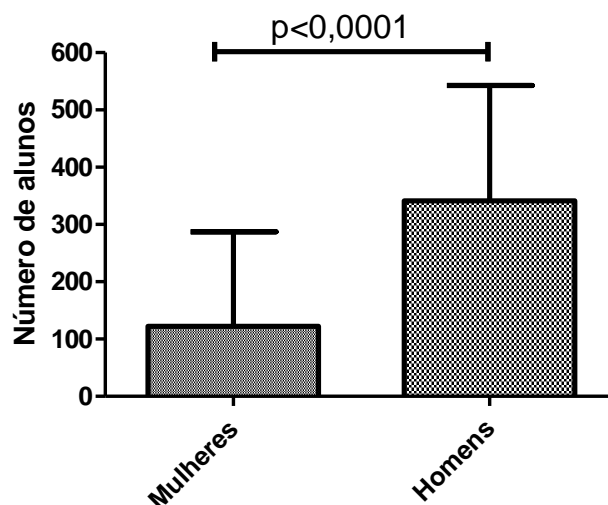
Figura 2 – Distribuição segundo as fases do estresse de acordo com o gênero.



Apesar de não haver diferença significativa entre homens e mulheres em função da prevalência de sintomas (fig. 1 acima), quando se avalia as fases do estresse de acordo com o sexo pode-se notar que a fase *resistência* foi maior entre as mulheres ( $p < 0,0001$ ). Já os homens apresentaram uma diferença significativa ( $p < 0,0001$ ) no grupo sem estresse em comparação ao das mulheres (fig. 2). Pode-se dizer, portanto, que as mulheres apresentaram maior nível de estresse que os homens na fase *resistência*.

### Análise do número de alunos atendidos diariamente em relação à prevalência de sintomas de estresse docente, segundo o gênero

Figura 3 – Número de alunos em relação à prevalência de sintomas de estresse de acordo com o gênero.



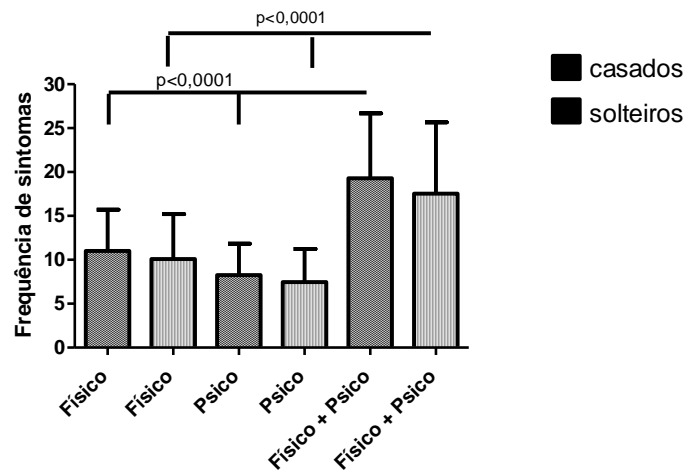
A figura 3 revela que para a mesma frequência de sintomas físicos e psicológicos associados ao estresse, ou físicos e psicológicos isoladamente, os homens têm um número

de alunos significativamente maior do que o número de alunos das mulheres ( $p < 0,0001$ ). Para cada aluno em contato diário com sua professora, 2,7 alunos entram em contato com o professor homem.

Apesar de os professores homens terem um número de alunos significativamente maior do que as professoras, o nível de estresse dos homens não é mais elevado do que o das mulheres (fig. 2).

### Distribuição da amostra de acordo com o estado civil e a sintomatologia de estresse predominante

**Figura 4** – Frequência de sintomas de estresse e sua classificação segundo o estado civil.

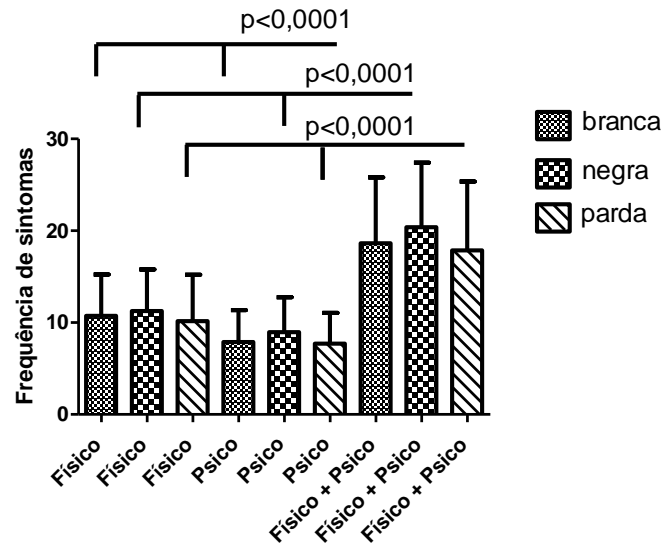


O estado civil não influenciou na frequência de sintomas do estresse entre os professores, contudo há uma tendência para menor nível de sintomas do estresse nos professores que se declararam solteiros em relação aos casados ( $p = 0,053$ ), tanto para os sintomas associados quanto para os sintomas psicológicos isoladamente.

Também foi visto que os sintomas físicos e psicológicos associados foram significativamente maiores para os professores solteiros e casados em relação aos sintomas isolados ( $p < 0,0001$ ).

## Distribuição da amostra de acordo com a etnia e a sintomatologia do estresse predominante

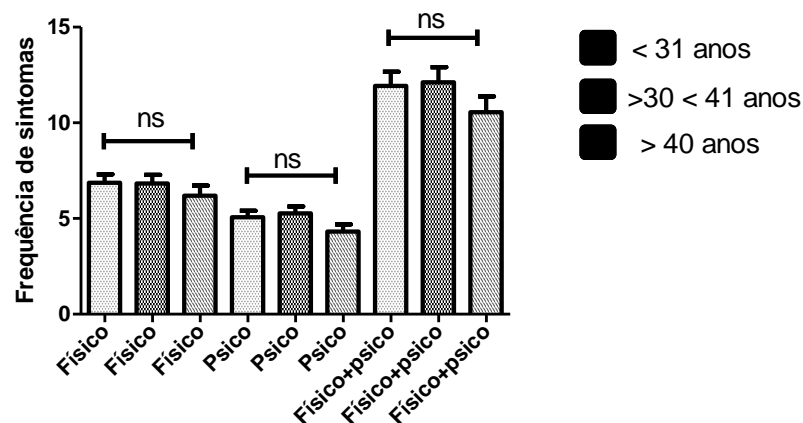
Figura 5 – Frequência de sintomas do estresse e sua classificação segundo a etnia.



Na figura acima observa-se uma tendência para maior prevalência de sintomas do estresse para os professores que se declararam da cor negra em relação aos de cor parda ( $p=0,051$ ), tanto para os sintomas físicos e psicológicos associados quanto para os sintomas psicológicos isoladamente. Também foi verificado que os sintomas físicos e psicológicos associados foram significativamente maiores para os professores que se declararam brancos, pardos e negros em relação aos sintomas isolados ( $p<0,0001$ ).

## Distribuição da amostra de acordo com a idade e a sintomatologia do estresse predominante

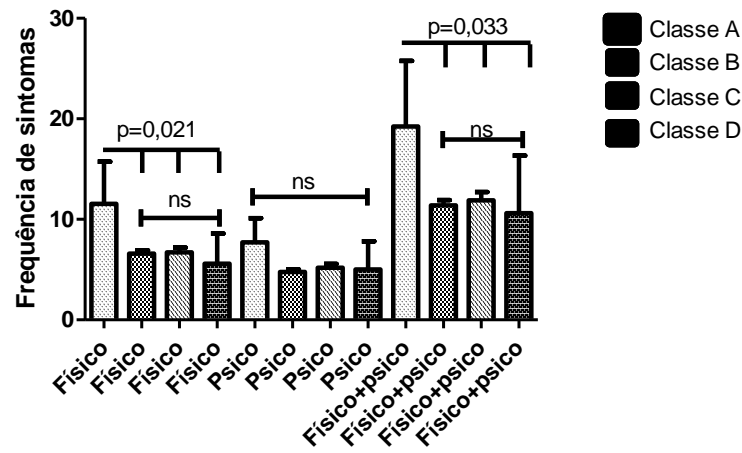
Figura 6 - Análise da frequência dos sintomas do estresse entre os professores segundo a idade.



Na figura 6 não foi encontrada diferença na frequência de sintomas do estresse entre os professores segundo a idade.

### Distribuição da amostra de acordo com a classe social e a sintomatologia do estresse predominante

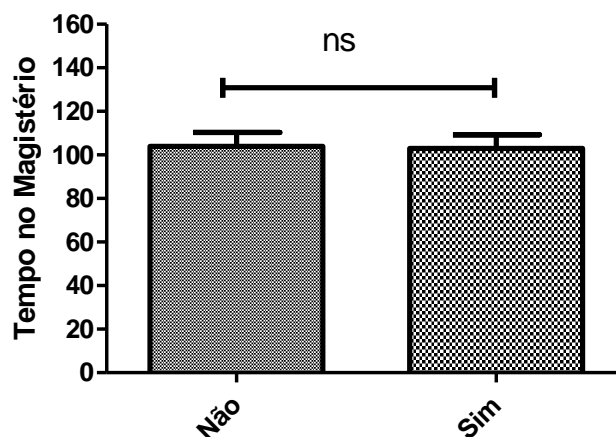
**Figura 7** – Análise da frequência de sintomas do estresse entre os professores segundo a classe social.



A figura 7 mostra que a classe social A tem maior frequência de sintomas físicos e físicos e psicológicos quando comparada às outras classes – ( $p=0,021$ ) e ( $p=0,033$ ) – respectivamente. A prevalência de sintomas do estresse para as demais classes sociais não diferiu estatisticamente.

### Distribuição da amostra segundo o tempo de atuação no magistério e a existência ou não de estresse

**Figura 8** – Tempo de magistério segundo a existência ou não de estresse.

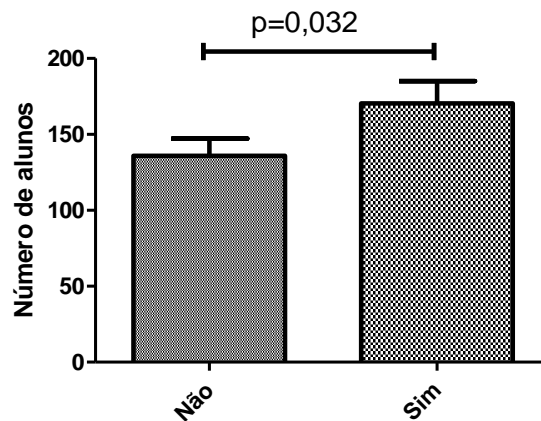


Como mostra a figura 8, foi avaliado se o tempo de atuação no magistério seria um fator gerador de estresse entre os professores. Os resultados mostraram que não houve diferença significativa ( $p=0,67$ ) para o grupo que apresentava algum tipo de estresse. A média chegou a  $102,5 \pm 92,1$  meses com a mediana de 72 meses; para o grupo que não

apresentava estresse, a média situou-se em  $103,8 \pm 93,4$  com mediana de 78 meses; portanto, conclui-se que o tempo de magistério não é motivo gerador de estresse.

### Distribuição da amostra segundo o número de alunos atendidos diariamente e a existência ou não de estresse

Figura 9 – Número de alunos versus professores com e sem estresse.

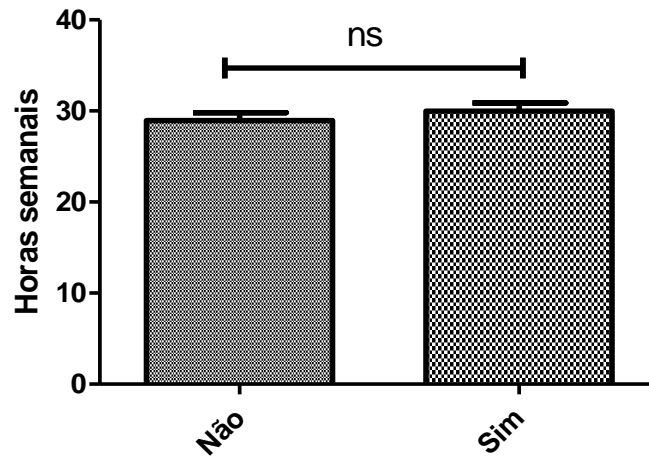


A figura 9 mostra que o grupo de professores com estresse tinha número significativamente maior de alunos em relação àqueles docentes que não apresentavam estresse, com média de  $170 \pm 215$  com mediana de 51 alunos; para o grupo sem estresse a média chegou a  $135 \pm 161$  alunos com mediana de 36 ( $p=0,032$ ) alunos.

O número de alunos atendidos diariamente pelo professor é um fator de estresse; porém, quando relacionado ao gênero, vê-se que apesar de os professores homens atenderem a um número de alunos significativamente maior que as professoras, o nível de estresse masculino não é superior ao feminino (fig.3).

### Distribuição da amostra segundo horas trabalhadas semanalmente versus a presença de estresse

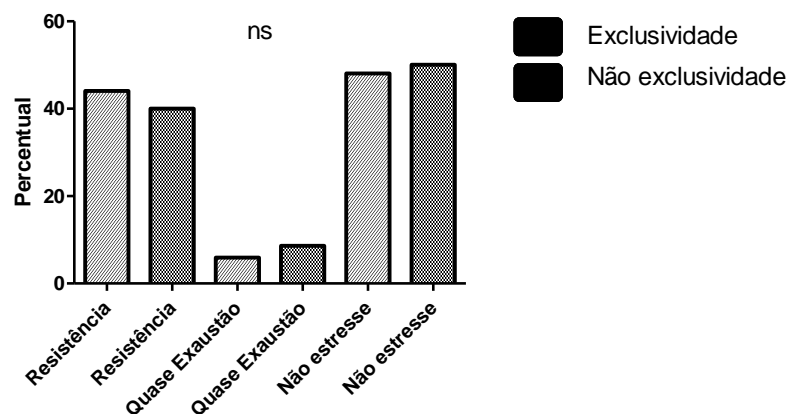
Figura 10 – Média de horas trabalhadas por semana segundo a existência ou não de estresse.



Conforme a figura 10, o número de horas trabalhadas semanalmente não foi um fator gerador de estresse. Os professores apresentavam um número de horas trabalhadas similares ( $p=0,76$ ), tivessem ou não algum tipo de estresse. Para os docentes sem estresse a média de horas trabalhadas chegou a  $29 \pm 10$  horas, com intervalo de confiança de 95% (25 a 40 horas), e para o grupo com algum tipo de estresse foi de  $30 \pm 8,4$  horas, com intervalo de confiança de 95% entre (22 e 38) horas; portanto, a carga horária semanal não foi um fator gerador de estresse

### Distribuição da amostra de acordo com as fases do estresse e a exclusividade ou não no trabalho para a instituição investigada

Figura 11 – Fases de estresse versus dedicação exclusiva a uma única instituição.

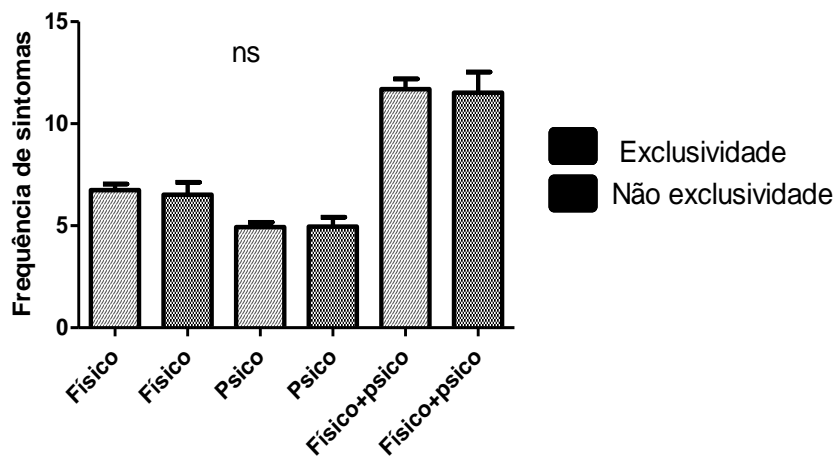


A figura 11 indica o risco de estresse para os docentes que trabalham com e sem

exclusividade para a instituição pesquisada. Não foi detectada significância OR 1,03 IC95% (0,78 a 4,3). A prevalência da fase *resistência* e *quase exaustão* não foi diferente, assim como os que não demonstraram estresse.

### Distribuição da amostra segundo a exclusividade ou não no trabalho para a instituição investigada e a sintomatologia de estresse predominante

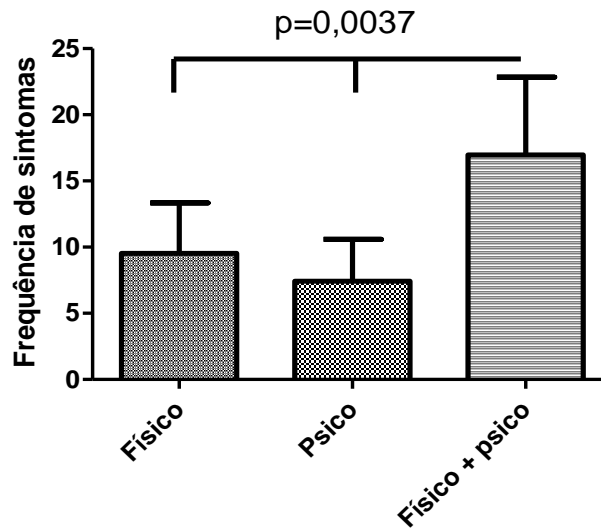
**Figura 12** – Tipo de sintomatologia encontrado entre os docentes com e sem dedicação exclusiva a uma única instituição.



Não foi encontrada diferença entre a frequência de sintomas de estresse nos professores que trabalham ou não com exclusividade para o sistema educacional investigado; portanto, o fator “trabalhar com exclusividade ou não para uma instituição” não é variável geradora de estresse (figs. 11-12).

### Análise da sintomatologia do estresse encontrado entre os professores que atuam na educação infantil

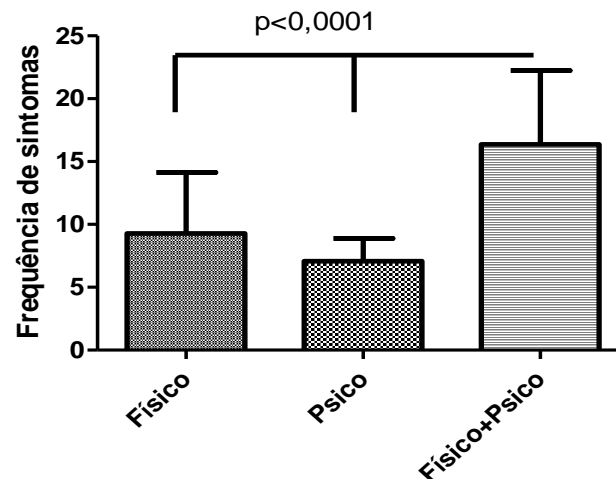
**Figura 13** – Análise da frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que trabalham na educação infantil.



Ao analisarmos a sintomatologia do estresse observado entre os professores que atuam na educação infantil, verificou-se que o estresse físico associado ao estresse psicológico foi significativamente mais frequente ( $p=0,0037$ ).

### Análise da sintomatologia do estresse encontrado entre os professores que atuam no ensino fundamental I

**Figura 14** – Frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que trabalham no ensino fundamental I.

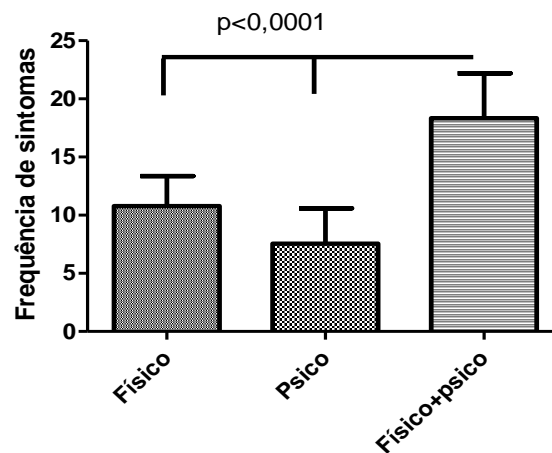


Na análise da frequência dos sintomas do estresse encontrado entre os professores

que atuam no ensino fundamental I, verificou-se que o estresse físico associado ao estresse psicológico foi significativamente mais frequente do que os sintomas físicos e psicológicos isoladamente ( $p < 0,0001$ ).

### **Análise da sintomatologia do estresse encontrado entre os professores que atuam no ensino fundamental II**

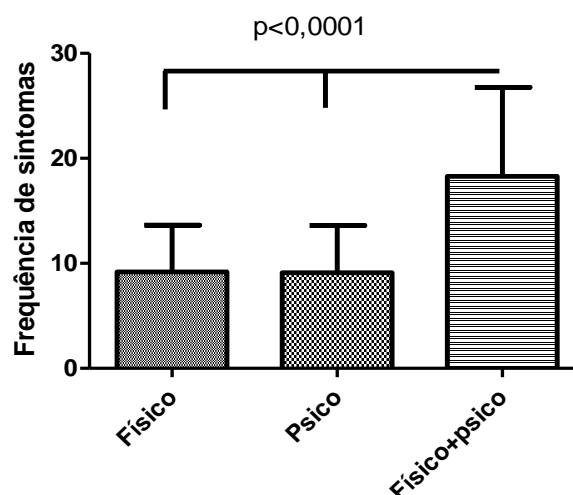
**Figura 15** – Frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que trabalham no ensino fundamental II.



Quanto à frequência de sintomas do estresse encontrado entre os professores do ensino fundamental II, os sintomas físicos associados aos sintomas psicológicos estiveram significativamente mais associados do que os sintomas físicos e psicológicos isoladamente ( $p < 0,001$ ).

### **Análise da sintomatologia do estresse encontrado entre os professores que atuam no ensino médio**

**Figura 16** – Frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que trabalham no ensino médio.



Foi verificado que os sintomas do estresse físico e psicológico associados estiveram também mais presentes entre os professores que atuam no ensino médio em relação aos sintomas físicos e psicológicos isoladamente ( $p < 0,0001$ ).

### Fases do estresse em correlação aos dados ocupacionais

**Tabela 5** – Descrição das características ocupacionais segundo fases do estresse e resultado dos testes de associação.

Variáveis	Estresse 216 (51,5)				Total (%) (98,2)	p
	Não (%) 211 (49,4)	Resistência (%) 174(40,7)	Quase exaustão (%) 33 (7,8)	Exaustão (%) 1 (0,23)		
<b>Nível de atuação</b>					<b>Total 419</b>	
EI	46 (21,8)*	27 (15,5)	6 (18,1)	0	79 (19,3)	0,003
EI + EF1	5 (2,4)	7 (4,0)	1 (3,1)		13 (3,2)	
EF1	72 (34,1)	70 (40,2)	13 (39,4)	0	155 (37,9)	
EF1 + EF2	5 (2,4)	5 (2,9)	0 (0)	0	10 (2,4)	
EF1+ EM	5 (2,4)	3 (1,7)	0 (0)	1 (100)	9 (2,2)	
EF2	39 (18,5)	22 (12,6)*	7 (21,2)		68 (16,6)	0,041
EF2 + EM	9 (4,3)	13 (7,5)	2 (6,1)		24 (5,9)	
EM	27 (12,8)	15 (8,6)	3 (9,1)	0	45 (11,0)	
EF1 + EF2 + EM	3 (0,9)	7 (4,0)	1 (3,0)	0	11 (2,7)	
Outros	0	5 (2,9)			5 (1,2)	
<b>Número de alunos</b>						
<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>172</b>	<b>33</b>	<b>1</b>	<b>409</b>	
Até 100	118 (58,1)	99 (57,5)¥	23 (69,6)		240 (52,2)	0,032
101 a 300	52 (25,6)	46 (26,7)	5 (15,1)	1 (100)	104 (24,3)	
301 a 599	21 (10,3)	20 (11,6)	4 (12,1)	-	45 (10,5)	
≥ 600	12 (5,9)	7 (4,06)	1 (3,0)	-	20 (4,7)	
<b>Turno de trabalho</b>						
<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>170</b>	<b>33</b>	<b>1</b>	<b>407</b>	0,44
Manhã	59 (29,3)	49 (28,4)	5 (15,1)	1 (100)	114 (26,6)	
Tarde	57 (28,3)	39 (22,6)	14 (42,4)	-	110 (25,7)	
Noite	1 (0,49)		1 (3,0)	-	1 (0,23)	
Manhã e Tarde	84 (41,7)	78 (45,3)	12 (36,3)	-	174 (40,7)	
Manhã, Tarde e Noite	2 (0,88)	4 (4,05)	1 (3,0)		7 (1,7)	
<b>Carga horária</b>						
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>174</b>	<b>33</b>	<b>1</b>	<b>408</b>	0,23
Até 30	129 (64,1)	104 (60,04)	24 (72,7)	1 (100)	258 (60,5)	
31 a 40	32 (15,9)	42 (24,4)	-	-	74 (17,3)	
≥ 40	39 (19,4)	28 (16,2)	9 (27,2)	-	76 (17,1)	
<b>Atuação exclusiva</b>	175 (87,6)	137 (77,4)	29 (84,9)	1 (100)	342 (80,1)	
<b>Atuação em outras instituições</b>	37 (18,4)	35 (22,6)	4 (15,1)		85 (20)	

p(\*) significa que o estresse dos professores é superior aos demais da mesma coluna. Ex: o ensino fundamental II tem mais estresse do que os demais; p(¥) significa menos estresse do que os demais.

Os fatores ocupacionais constantes da tabela 5 são comparados com os sintomas de estresse verificados conforme as fases em que se classificam.

A tabela 5 mostra que o nível de estresse foi avaliado segundo o nível de atuação do docente, o número de alunos diariamente sob a sua responsabilidade, o turno de trabalho, a carga horária e se os professores trabalham com exclusividade ou não para a instituição investigada. Foi verificado que os professores da educação infantil que estão classificados como sem estresse estão mais próximos da classificação de estresse do que os demais professores que atuam em outros níveis da educação ( $p=0,003$ ). Em relação aos professores classificados em estresse no nível *resistência*, os que atuam no ensino fundamental II correm maior risco de receberem uma classificação mais crítica de estresse do que os demais ( $p=0,041$ ). Por outro lado, um número maior de alunos sob a responsabilidade do professor é um fator de risco isolado para um maior estresse no professor, ou seja, quanto maior o número de alunos com que o professor entra em contato no dia, mais elevado é o seu nível de estresse ( $p=0,032$ ). Para esta análise não foram considerados 1,8% que estavam classificados como *alerta*.

## Características ocupacionais e sintomas físicos, psicológicos e físicos e psicológicos associados ao estresse

**Tabela 6** – Descrição das características ocupacionais segundo a frequência de sintomas de estresse.

Variável	Estresse Físico		Estresse psicológico		Estresse psicológico + físico		Total = N 216 (%)
	N (%)	P	N (%)	p	N (%)	P	
<b>Nível de atuação</b>							
<b>P</b>		0,58		0,054		0,23	
EI	8		23(16,5)		3(15,7)		34(15,7)
EI + EF1	10(13,7)		4(2,8)		4(21,0)		18(8,3)
EF1	20(17,2)		57(41,0)		4(21,0)		81(37,5)
EF1 + EF2	1(1,7)		15(10,7)		1(5,2)		17(7,8)
EF1+ EM	1(1,7)		0 (0)				1(0,4)
EF2	9(15,5)		17(12,3)		1(5,2)		27(12,5)
EF2 + EM	3(5,2)		9(6,5)		2(10,4)		14(6,4)
EM	6(10,4)		12(8,6)		2(10,4)		20(9,2)
EF1 + EF2 + E.I	0		2(1,5)		2(10,4)		4(1,9)
<b>Número de alunos</b>							
<b>P</b>		0,11		<b>0,04</b>		<b>&lt;0,0001</b>	
Até 100	24 (50)		87 (62,5)		9 (47,3)		120 (55,5)
101 a 300	21 (39)		29 (20,8)		5 (26,3) *		55 (25,4)
301 a 599	11(18)		18 (12,9) *		5 (26,3)*		34 (15,7)
≥ 600	2 (3,4)		5 (3,5)		0		7 (3,2)
<b>Carga horária</b>							
<b>P</b>		0,43		0,9		0,8	
Até 30	34 (58)		89 (64)		10 (52,6)		133 (61,5)
31 a 40	17(29,3)		26 (18,7)		7 (36,8)		50 (23,1)
≥ 40	7 (12,7)		24 (17,3)		2 (10,5)		33 (15,2)
<b>Atuação</b>							
<b>P</b>		0,47		0,08		0,7	
Atuação exclusiva	47 (81)		106 (76,2)		13 (68,4)		166 (76,8)
Atuação em outras instituições	11(19,2)		33 (23,8)		6 (31,6)		50 (13,2)

P\* <0,005. Foram computados oito pacientes em alerta para esta análise. P\* significa que o estresse dos professores é superior aos demais da mesma coluna. Ex: em número de alunos, o estresse psicológico dos professores com mais de 300 alunos é maior do que os que têm menos de 300 alunos.

Como mostra a tabela 6, quando avaliada a sintomatologia do estresse encontrado para os professores segundo o nível de ensino, o número de alunos sob a responsabilidade do professor diariamente, o turno de trabalho, a carga horária e se os professores trabalham com exclusividade ou não para a instituição, observou-se que os sintomas psicológicos predominavam entre os professores que tinham mais de 300 alunos por dia sob sua

responsabilidade, enquanto os sintomas físicos e psicológicos associados foram mais elevados para os professores com mais de 100 alunos.

Quando analisadas as fases do estresse dos docentes segundo a etnia, idade, classe social e estado civil, percebe-se que não há diferença significativa entre essas variáveis.

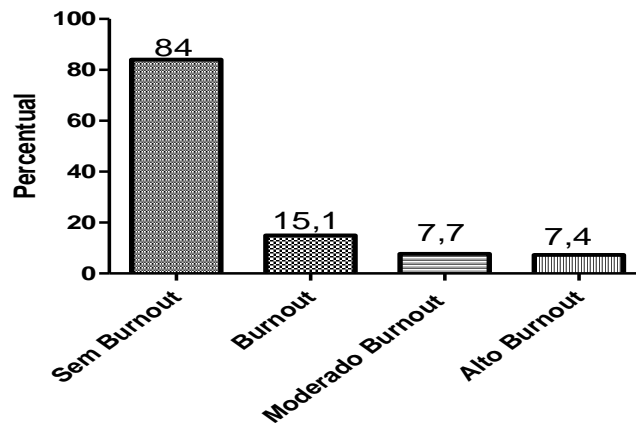
### Fases do estresse em correlação aos dados sociodemográficos

**Tabela 7** – Descrição das características sociodemográficas segundo fases do estresse e resultado dos testes de associação.

<b>Variáveis</b>	<b>Resistência (%)</b> 174(100)	<b>Quase exaustão (%)</b> 33 (100)	<b>Exaustão (%)</b> 1 (100)	<b>p</b>
<b>Estado civil</b>				
Solteiro	42 (24,1)	7 (21,2)	1 (100)	ns
Casado	111 (63,7)	23 (69,6)		
Separado	20 (11,4)	3 (9,1)		
<b>Classe Social</b>				
A	3 (1,8)	2 (6,1)		ns
B	114 (65,5)	17 (51,5)	1 (100)	
C	57 (32,7)	14 (42,4)		
<b>Etnia</b>				
Branca	111 (63,7)	22 (66,6)	1 (100)	ns
Parda	38 (21,8)	7 (21,2)		
Negra	20 (11,4)	2 (6,1)		
Outros	3 (1,8)	2 (6,1)		
<b>Idade</b>				
21 a 30	71 (40,8)			ns
31 a 40	55 (34,4)			
>40	43 (24,7)	5 (100)		

### Níveis de estresse e análise das médias das dimensões da síndrome de *burnout* Especificação da amostra quanto a estar ou não em *burnout*

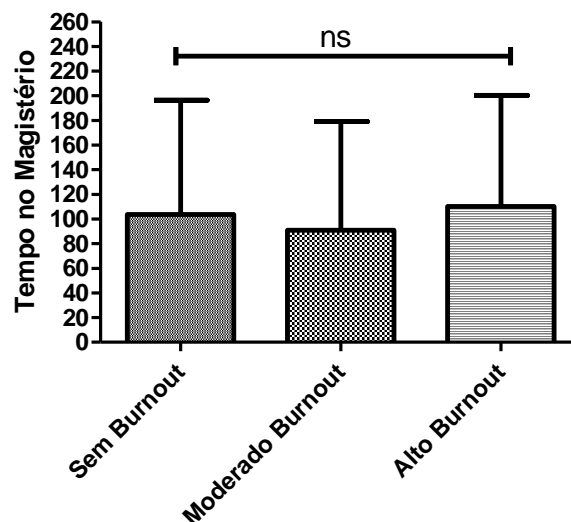
Figura 17 – Percentual da amostra estudada com e sem *burnout*.



Em relação ao *burnout*, foi verificado que 15,1% da amostra estudada estavam em *burnout*, dos quais 7,4% exibiam *burnout* alto, caracterizado por pontuação em *exaustão* e *despersonalização* e baixa pontuação em *realização profissional*, avaliados pelo MBI, enquanto 7,7% obtiveram índices moderados para o *burnout* caracterizado por média pontuação nos sub-escores do MBI *exaustão* e *despersonalização*, e alta pontuação em *realização profissional*. Destes 15,1% que estavam em *burnout*, não foi encontrada diferença em relação aos demais quanto a idade ( $p=0,76$ ), gênero ( $p=0,88$ ), tempo de trabalho no magistério ( $p=0,34$ ) e se trabalham em uma única ou em duas instituições diferentes ( $p=0,23$ ).

### Tempo da atuação no magistério para professores que apresentam ou não *burnout*

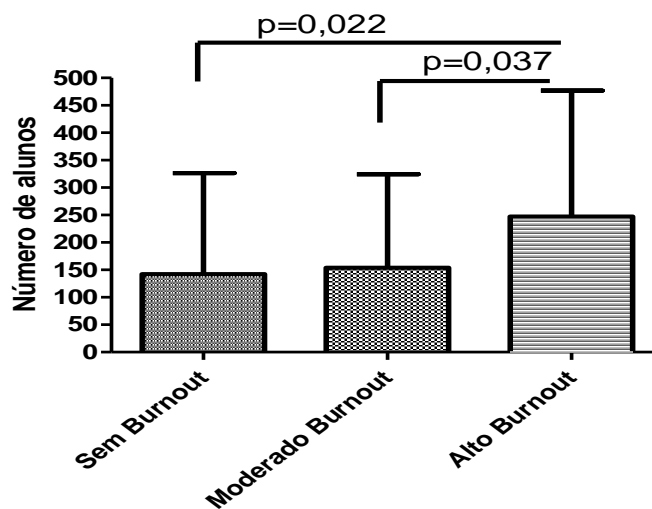
Figura 18 – Tempo médio de atuação no magistério para três grupos de professores segundo a classificação do estresse.



No que tange à figura acima, investigou-se se o tempo de atuação no magistério foi um fator de influência para o surgimento de *burnout* entre os professores, que foram distribuídos em três grupos: sem *burnout*, com *burnout* alto e com *burnout* moderado. Para o grupo sem *burnout* a média atingiu  $103 \pm 92$  meses com mediana de 75 meses; para o grupo com *burnout* moderado a média foi de  $90,8 \pm 82,2$  e a mediana de 57 meses; e para o grupo com *burnout* alto a média chegou a  $110,1 \pm 90,1$  meses com mediana de 78 anos. Ficou claro que o tempo de magistério não tem influência sobre o *burnout*.

### Número de alunos para professores que apresentam ou não *burnout*

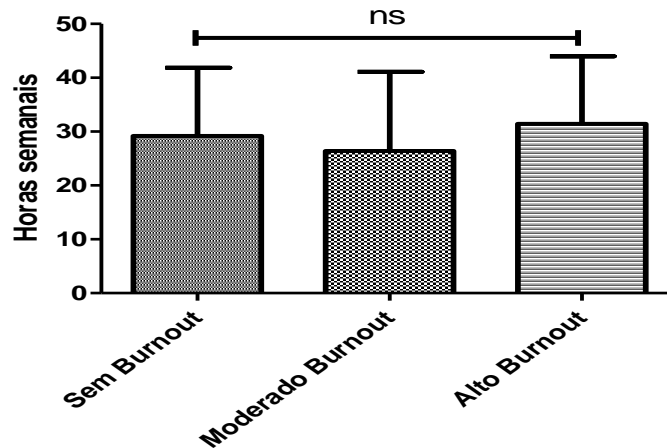
**Figura 19** – Número médio de alunos para três grupos de professores segundo a classificação do *burnout*.



Foi também observado se o número de alunos foi fator de influência para o surgimento de *burnout* entre os professores. Para tanto, os docentes foram distribuídos em três grupos: sem *burnout*, com moderado e alto *burnout*. Para o grupo sem *burnout*, a média foi de  $142 \pm 184$  alunos com mediana de 38 alunos; para o grupo com *burnout* moderado a média chegou a  $154 \pm 170$  alunos com mediana de 80 alunos; e para o grupo com *burnout* alto foi de  $247 \pm 229$  alunos com mediana de 230 alunos, portanto o grupo sem *burnout* tinham número menor de alunos do que os demais grupos com moderado e alto *burnout* ( $p=0,022$ ), ( $p=0,037$ ) respectivamente. O número de alunos tem correlação com o *burnout*, portanto, quanto mais alunos, maior a vulnerabilidade ao *burnout*.

### Número de horas trabalhadas por semana pelos professores que apresentam ou não *burnout*

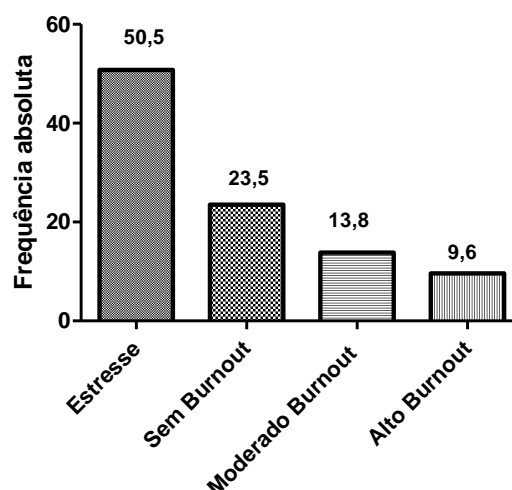
**Figura 20** – Número médio de horas trabalhadas por semana para três grupos de professores, segundo a classificação do *burnout*.



Quando analisado em separado, o número de horas trabalhadas semanalmente para os grupos sem *burnout*, e com *burnout* moderado e alto, verificou-se que o número de horas por semana não teve influência no surgimento de *burnout*, sendo semelhante para os três grupos ( $p=0,21$ ). Para o grupo sem qualquer tipo de *burnout*, a média de horas trabalhadas semanalmente foi de  $29 \pm 12$  horas, IC 95% (25 a 37) horas; para o grupo com médio *burnout*, a média foi de  $26,4 \pm 14,6$  com IC 95% (23 a 38) horas; e para o grupo com alto *burnout* a média foi de  $31,4 \pm 12,5$  horas, com IC 95% de (27 a 40) horas semanais. O número de horas trabalhadas por semana não tem correlação com *burnout*.

### Especificação da amostra dos professores em estresse quanto a estar ou não em *burnout*

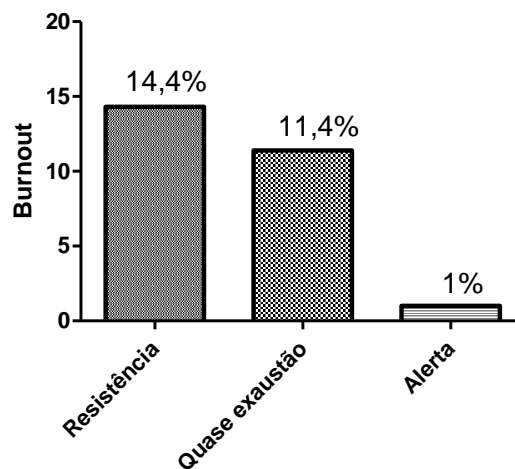
**Figura 21** – Percentual da amostra estudada que está em estresse com e sem *burnout*.



De acordo com a figura 21, na população dos professores em estresse, que representa 50,5% da amostra, há 23,5% sem *burnout* e 23,4% com *burnout*, sendo que 13,8% apresentam moderado *burnout* e 9,6% alto *burnout*.

### Análise dos professores que estão em *burnout* em relação às fases do estresse

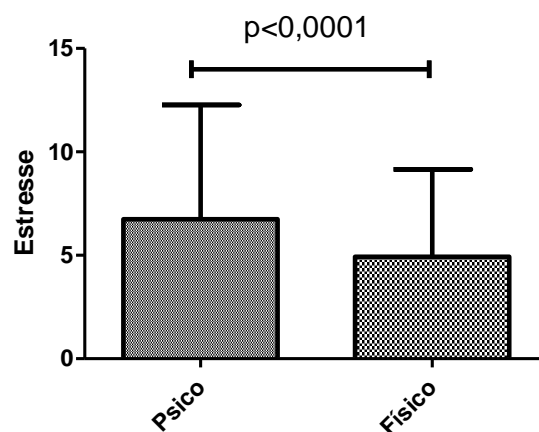
**Figura 22** – Percentual de professores em *resistência*, *quase exaustão* e *alerta* que estão em *burnout*.



Dentre os professores que estão classificados em *resistência*, *quase exaustão* e *alerta*, 14,4%, 11,4% e 1% estão em *burnout*, respectivamente.

### Avaliação da sintomatologia do estresse apresentado pelos professores que estão em *burnout*

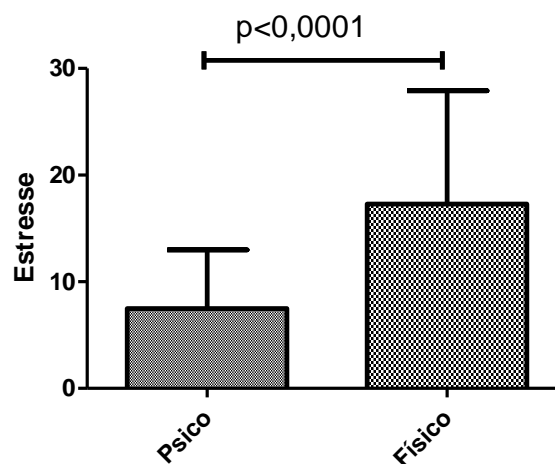
**Figura 23** – Frequência de sintomas do estresse apresentado pelos professores que estão em *burnout*



Foi avaliada a frequência dos sintomas do estresse que predominantemente estavam presentes entre os professores que estão em *burnout*, tendo sido observado que os sintomas psicológicos do estresse foram significativamente maiores do que os sintomas físicos ( $p < 0,0001$ ). A pontuação média para a frequência dos sintomas psicológicos foi de  $10,7,1 \pm 1,30$  IC 95% (8,5 a 13,1), e para os sintomas físicos foi de  $6,9 \pm 0,23$  IC 95% (3,4 a 8,3). Entre os 64 analisados apenas dois professores apresentavam sintomas físicos e psicológicos iguais. Não havia professores com sintomas físicos do estresse maiores do que os sintomas psicológicos.

#### **Avaliação da sintomatologia do estresse apresentado pelos professores que não estão em *burnout*.**

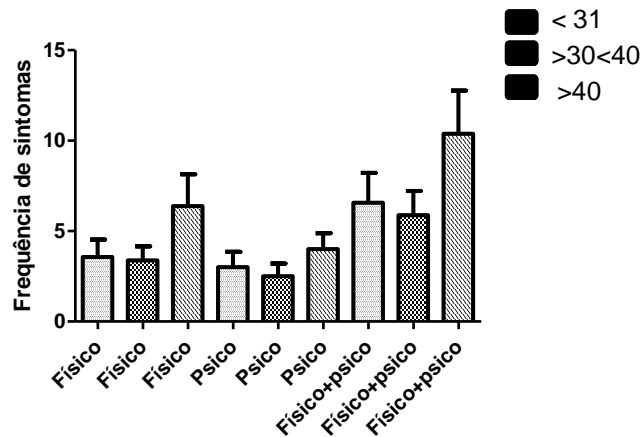
**Figura 24** – Frequência de sintomas do estresse apresentados pelos professores que não estão em *burnout*.



Foi avaliada a frequência dos sintomas do estresse predominantemente presentes entre os professores que não estavam em *burnout*. Verificou-se que os sintomas físicos do estresse foram significativamente maiores do que os sintomas psicológicos ( $p < 0,0001$ ). A pontuação média para os sintomas físicos foi de  $17,11 \pm 2,0$  IC 95% (2,5 a 9,1), e para os sintomas psicológicos foi de  $7,5 \pm 1,1$  IC 95% (4,4 a 9,3). Entre os 363 (amostra total de 427 menos 64 com *burnout*) analisados, apenas 16 professores tinham sintomas físicos e psicológicos do estresse iguais, e não havia professores com sintomas físicos maiores do que os sintomas psicológicos.

### Relação da idade com a sintomatologia do estresse e *burnout* moderado

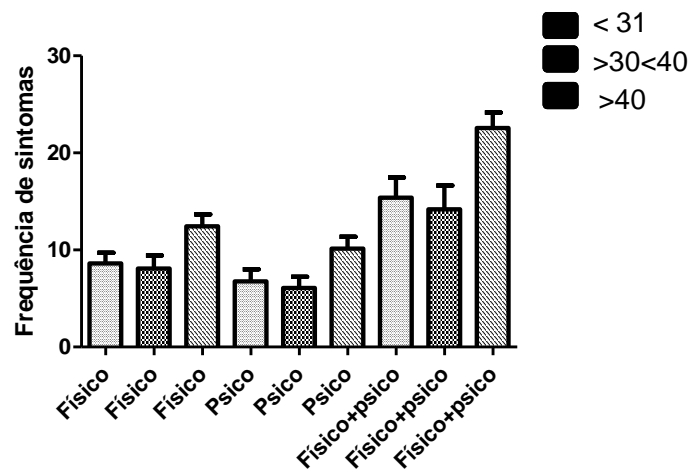
**Figura 25** – Avaliação da frequência de sintomas do estresse, segundo a idade, para professores com *burnout* moderado.



Tendo sido avaliada a frequência de sintomas do estresse entre os professores segundo a idade, verificou-se que esta não influencia a frequência de sintomas, embora os professores com mais de 40 anos apresentem um maior número de sintomas. Este dado não se mostrou estatisticamente significativo.

### Relação da idade com a sintomatologia do estresse e *burnout* alto

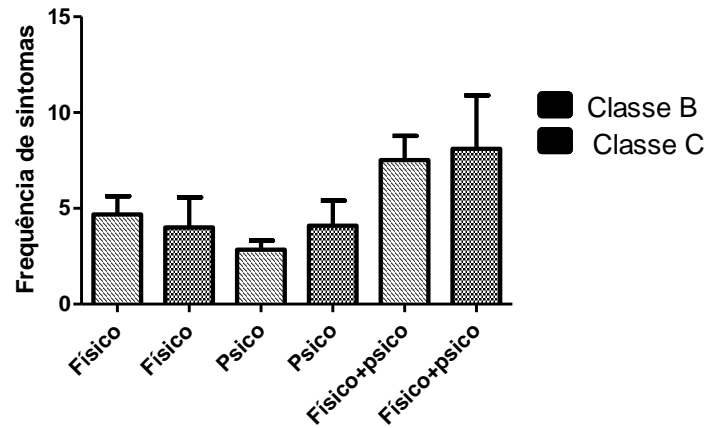
**Figura 26** – Avaliação da frequência de sintomas do estresse, segundo a idade, para professores com *burnout* alto.



Similarmente ao gráfico anterior, a frequência de sintomas do estresse para os professores com *burnout* alto não apresentou diferença estatisticamente significativa segundo a idade.

### Relação da classe social com a sintomatologia do estresse e *burnout* alto

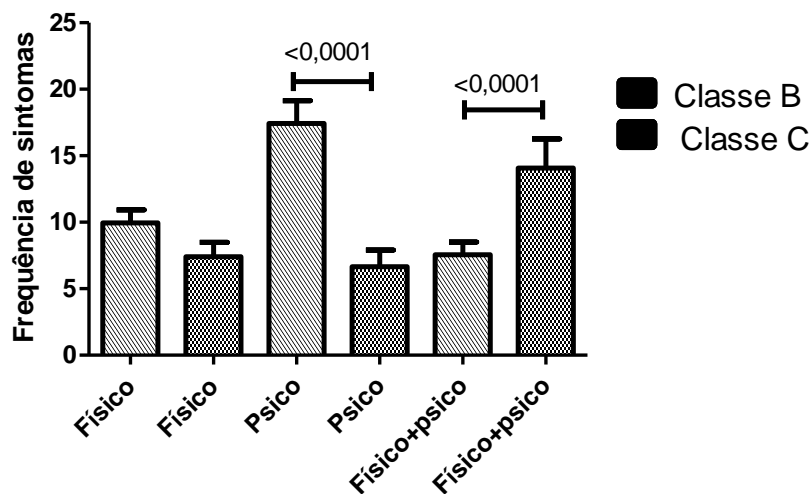
**Figura 27** – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação a classe social para os professores com *burnout* alto.



Foi verificado que a frequência de sintomas entre as classes sociais B e C em relação ao *burnout* alto não foi estatisticamente diferente. O número de professores das classes A e D com *burnout* alto foi insuficiente para ser incluído na análise.

### Relação da classe social com a sintomatologia do estresse e *burnout* moderado

**Figura 28** – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação a classe social para os professores com *burnout* moderado.

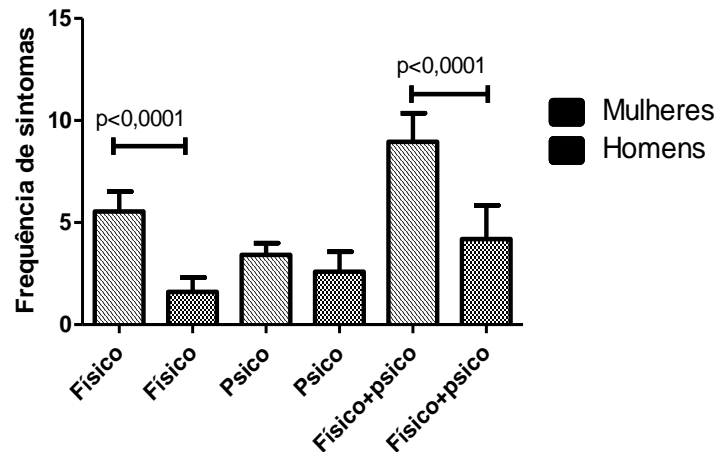


Diferentemente da avaliação dos professores com *burnout* moderado, verificou-se que os professores da classe C exibiam um maior número de sintomas psicológicos do que

os da classe B ( $p < 0,0001$ ), enquanto a classe B tinha mais sintomas físicos associados com psicológicos em relação à classe C ( $p < 0,0001$ ).

### Relação do gênero com a sintomatologia do estresse e *burnout* moderado

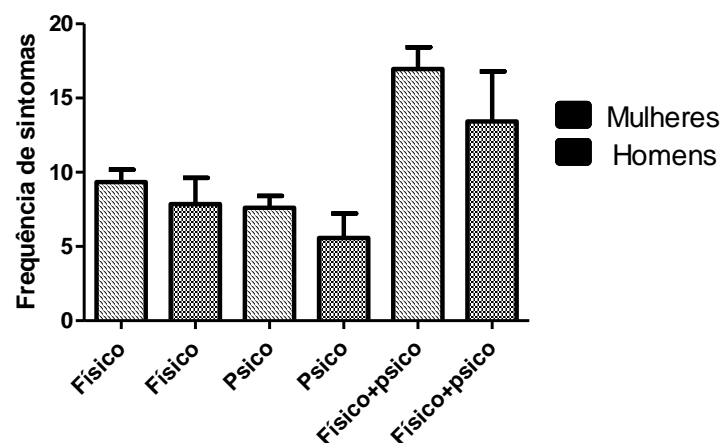
**Figura 29** – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação ao gênero para os professores com *burnout* moderado.



Quanto à frequência de sintomas do estresse para os professores que estão em *burnout* moderado, observou-se que as mulheres têm maior frequência de sintomas físicos ( $p < 0,0001$ ), assim como os sintomas físicos e psicológicos associados ( $p < 0,0001$ ), quando comparadas aos homens.

### Relação do gênero com a sintomatologia do estresse e *burnout* alto

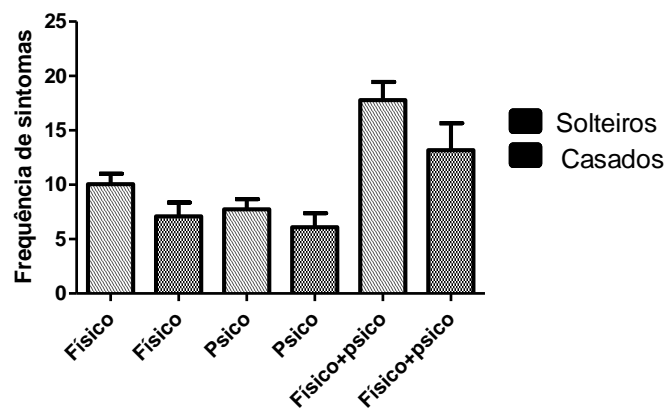
**Figura 30** – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação ao gênero para os professores com *burnout* alto.



Quanto à frequência de sintomas do estresse para os professores com *burnout* alto, o resultado não foi estatisticamente diferente para homens e mulheres.

### Relação do estado civil com a sintomatologia do estresse e *burnout* alto

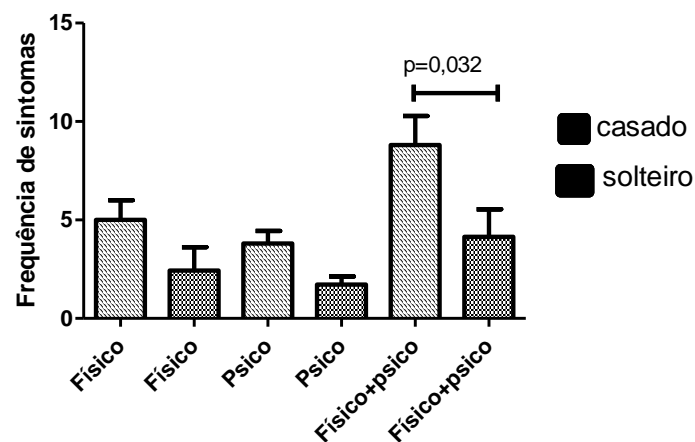
**Figura 31** – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação ao estado civil para os professores com *burnout* alto.



Quanto à frequência de sintomas entre os professores solteiros e casados com *burnout* alto, não houve diferença significativa.

### Relação do estado civil com a sintomatologia do estresse e *burnout* moderado

**Figura 32** – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação ao estado civil para os professores com *burnout* moderado.

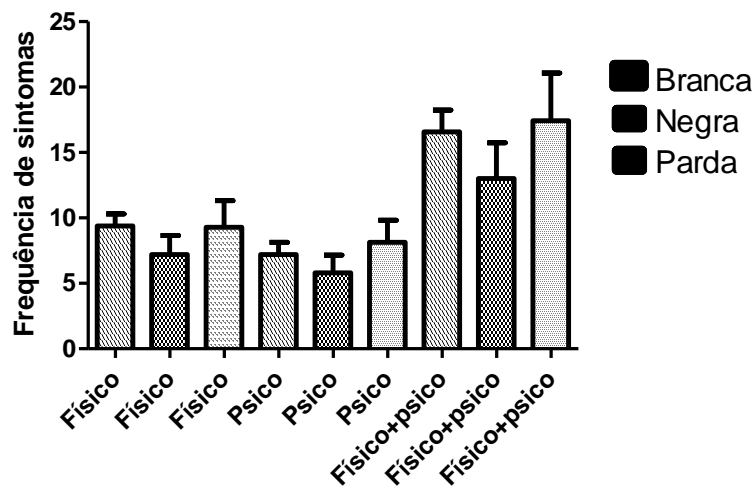


Diferentemente para os solteiros e casados no caso de *burnout* moderado, foi

observado que os professores casados têm maior frequência de sintomas do estresse físico associado ao psicológico quando comparados aos solteiros ( $p=0,032$ ).

### Relação da etnia com a sintomatologia do estresse e *burnout* alto

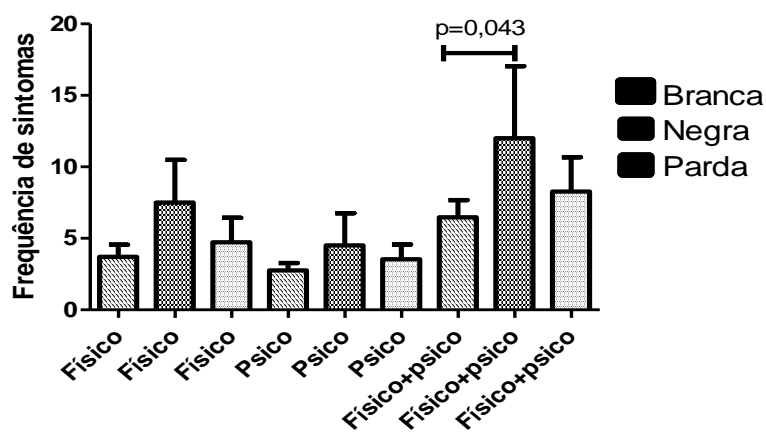
**Figura 33** – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação a etnia para os professores com *burnout* alto.



Não foi detectada diferença estatística quanto à frequência de sintomas de estresse segundo a etnia e *burnout* alto.

### Relação da etnia com a sintomatologia do estresse e *burnout* moderado

**Figura 34** – Análise da frequência de sintomas do estresse em relação a etnia para os professores com *burnout* moderado.

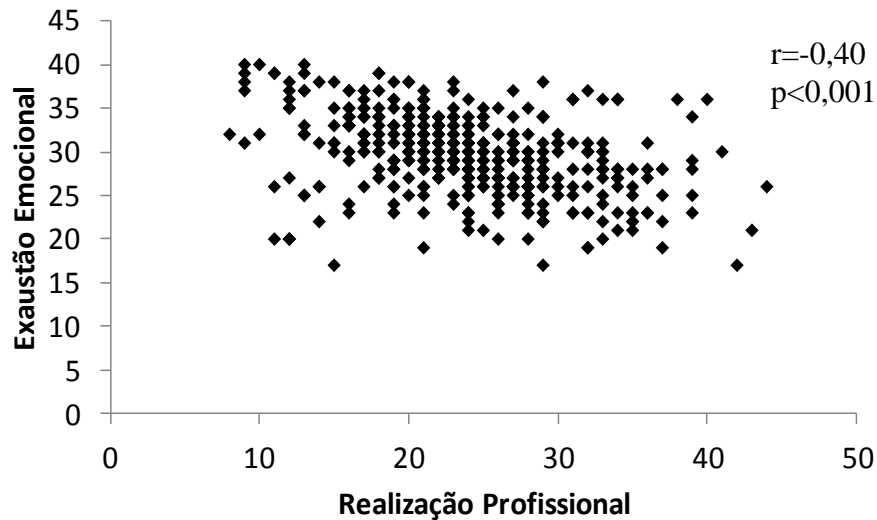


Quanto à frequência de sintomas do estresse entre os professores com *burnout*

moderado, foi verificado que os professores de cor negra têm um maior número de sintomas físicos associados ao psicológicos quando comparados com os de cor parda ( $p=0,043$ ).

### Análise de associação entre *exaustão emocional* e *realização profissional*

**Figura 35** – Correlação entre *exaustão emocional* e *realização profissional*.

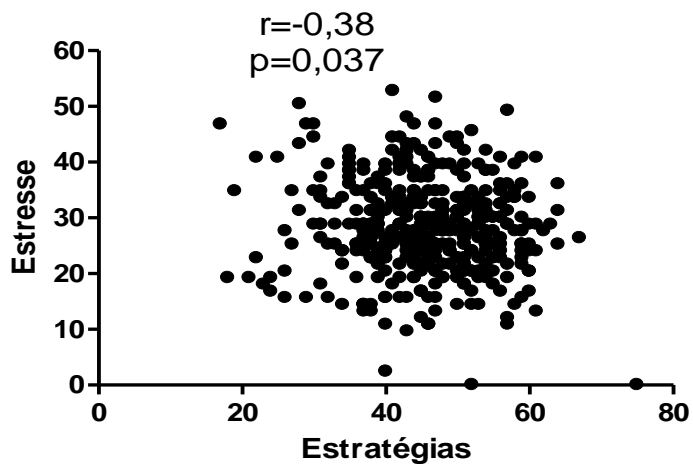


Observou-se significativa correlação entre a *exaustão emocional* e o nível de *realização profissional*, ou seja, quanto maior o estado de exaustão emocional do professor, menor a sua realização profissional  $r=-0,40$  ( $p<0,001$ ).

### Estresse, *Burnout* e Estratégias de Enfrentamento – COPE BREVE

**Figura 36** – Correlação entre o número médio de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores segundo a classificação das fases do estresse.

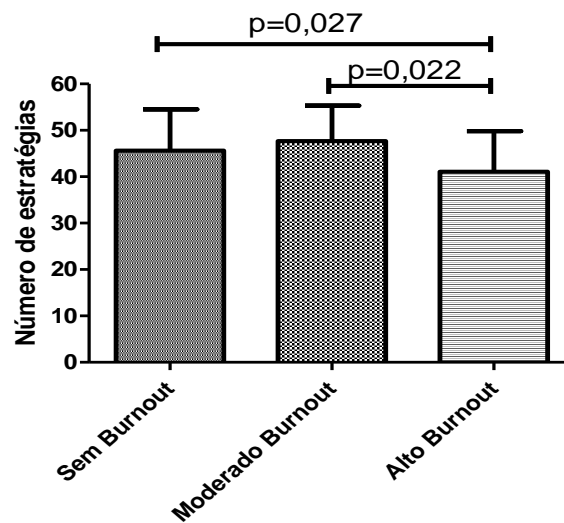
#### Correlação entre o número de estratégias de enfrentamento com as fases do estresse



Avaliada a correlação entre o número de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores nas diferentes fases do estresse, verificou-se que quanto menor o número de estratégias de enfrentamento utilizadas, maior o nível de estresse, ( $r=-0,38$ ) ( $p=0,037$ ). A mesma correlação foi observada em relação ao grupo com *burnout*.

### Número médio de estratégias de enfrentamento apontadas pelos professores segundo a classificação do nível de *burnout*

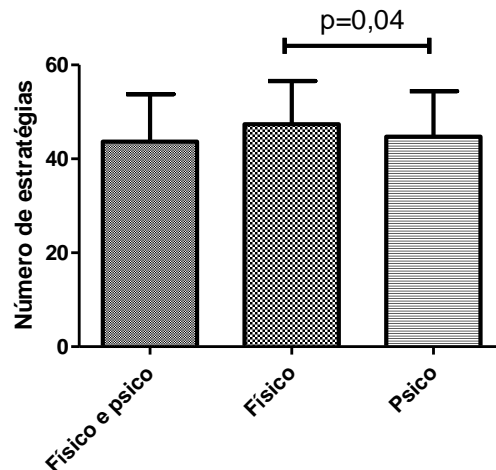
**Figura 37** – Número médio do uso de estratégias de enfrentamento em relação aos professores classificados em *burnout*.



Quando analisado se o número de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores influenciariam na existência de *burnout*, constatou-se que aqueles professores com *burnout* alto utilizavam as estratégias de enfrentamento com menor frequência. Em relação aos grupos com *burnout* moderado e sem *burnout* ( $p=0,027$  e  $p=0,022$ ), respectivamente, a frequência utilizada pelos professores em *burnout* alto foi de  $36,7 \pm 18,3$ , para o grupo em *burnout* médio de  $46,3 \pm 23,2$ , e para o grupo sem *burnout* de  $44,5 \pm 24,8$ .

### Análise do número de estratégias de enfrentamento utilizados pelos professores segundo a sintomatologia do estresse

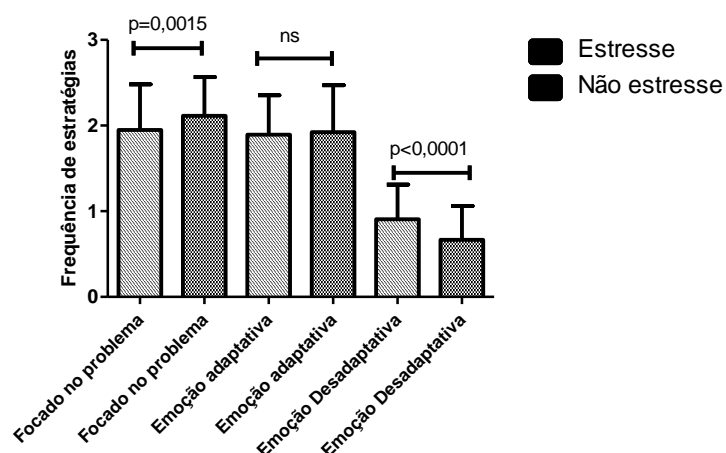
**Figura 38** – Número de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores segundo a frequência e sintomas do estresse.



Em seguida analisamos o número de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores segundo os sintomas físicos e psicológicos do estresse. Verificou-se que os professores com sintomas do estresse predominantemente do tipo psicológico utilizam um menor número de estratégias de enfrentamento em relação àqueles que demonstram predominantemente sintomas do estresse do tipo físico ( $p=0,04$ ). Não foi detectada diferença significativa entre o componente misto e os demais tipos de estresse predominantes.

### Análise da frequência do uso das estratégias de enfrentamento agrupadas segundo a classificação para os professores com e sem estresse

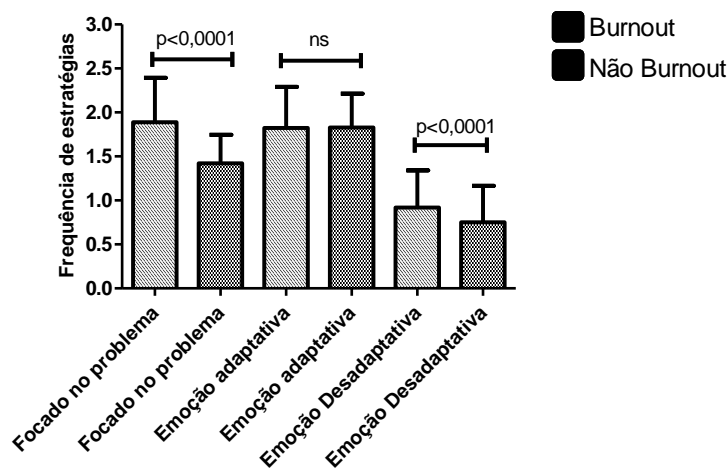
**Figura 39** – Frequência de estratégias de enfrentamento (agrupadas) utilizadas pelos professores com e sem estresse.



Analisada a frequência do uso das estratégias de enfrentamento agrupadas segundo a classificação para os professores com e sem estresse, verificou-se que os professores com estresse mostram menor frequência de uso das estratégias focadas no problema ( $p=0,0015$ ), e maior frequência das estratégias com foco na emoção desadaptativa ( $p<0,0001$ ), quando comparados aos professores que não apresentam estresse. Entretanto, não foi detectada diferença para a frequência de uso da estratégia focada na emoção adaptativa.

### **Análise da frequência do uso das estratégias de enfrentamento agrupadas segundo a classificação para os professores com e sem *burnout***

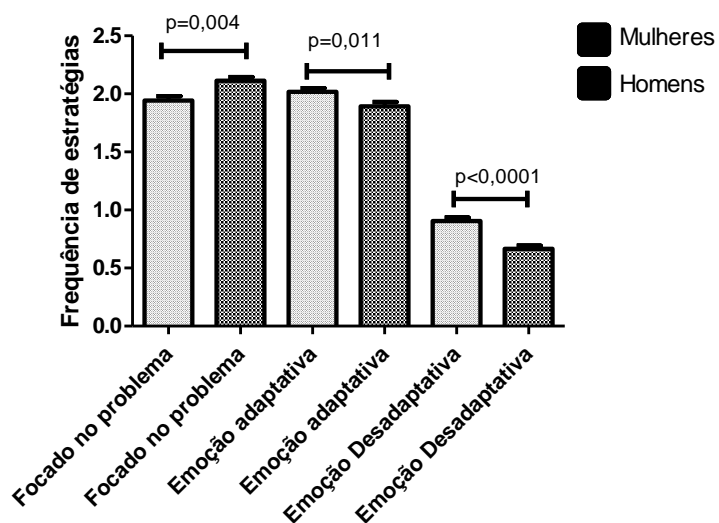
**Figura 40** – Frequência de estratégias de enfrentamento (agrupadas) utilizadas pelos professores com e sem *burnout*.



Analisada a frequência do uso das estratégias de enfrentamento agrupadas segundo a classificação para os professores com e sem *burnout*, verificou-se que os professores com *burnout* têm uma menor frequência de uso das estratégias focadas no problema ( $p<0,0001$ ), e maior frequência das estratégias focadas na emoção desadaptativa ( $p<0,0001$ ) em relação aos professores que não apresentam *burnout*. Entretanto, não foi detectada diferença para a frequência de uso da estratégia focada na emoção adaptativa.

### Análise da frequência do uso das estratégias de enfrentamento agrupadas segundo a classificação por gênero

**Figura 41** – Frequência de estratégias de enfrentamento (agrupadas) utilizadas pelos professores segundo o gênero.



Analisada a frequência do uso das estratégias de enfrentamento agrupadas segundo a classificação por gênero, verificou-se que os professores do sexo feminino têm uma menor frequência de uso das estratégias focado no problema ( $p<0,004$ ), e maior frequência de uso das estratégias focado na emoção adaptativa ( $p<0,011$ ) e desadaptativa ( $p<0,0001$ ) em relação aos professores do sexo masculino.

### Análise da frequência de utilização isolada de estratégias de enfrentamento antiestresse para os professores, segundo a classificação *burnout*

**Tabela 8** – Análise da frequência de utilização de estratégias de enfrentamento segundo o *burnout*.

Variáveis	<i>sem estresse</i>	<i>sem burnout</i>	<i>moderado burnout</i>	<i>Alto Burnout</i>	P
Distrair	1,76	1,59	1,63	1,5	0,88
Enfrentar	2,23	2,25	2,43	1,7*	0,0017
Não verdade	0,92	1,08	1,0	1,1	0,76
Uso droga	0,07	0,006	0,003	0,18	0,24
Apoio emocional	1,34	1,36	1,26	1,3	0,34
Desisto	0,36	0,47	0,68	1,1¥	0,0001
Tomo medidas	2,39	2,33	2,13	2,09	0,2
Recuso acreditar	0,66	0,76	0,76	0,97	0,32
Expressos	1,55	1,6	1,53	1,78	0,21
Uso álcool	0,06	0,05	0,13	0,24	0,15
Analiso	2,41	2,31	2,6	1,76*	0,0018
E. Estratégia	2,54	2,48	2,73	1,96*	0,015
C. Compreensão	1,8	1,83	1,63	1,57	0,067
N. Esforço	0,43	0,53	0,73	1,0¥	0,014
A . Positivo	2,42Δ	2,28	2,43	1,63*	0,0001
Brincadeira	1,34	1,41	1,53	1,09	0,12
F. outra coisa	1,65	1,69	1,7	2,0	0,71
Aceito	1,59£	1,66	1,73	1,5	0,65
Fico aborrecido	1,48	1,58	1,6	1,68	0,76
Religião	2,75	2,74	2,66	2,45	0,77
Viver	2,12	2,13	2,16	1,78	0,05
Lidar	2,63	2,54	2,56	2,00	0,003
Oro	2,78	2,70	2,73	2,43	0,08
Com humor	1,99	1,89	1,96	1,3	0,005
Peço conselho	1,97	1,91	1,9	1,48	0,07
Busco ajuda	1,87	1,72	1,8	1,45	0,21
Faço crítica	1,79£	1,91	2,08	2,21	0,3
Culpo-me	0,88£	1,08	1,13	1,71	0,0019

(¥) alta exaustão; (X) sem exaustão; (Δ) sem estresse, uso de mais estratégias, (£) sem estresse, uso de menos estratégias

As duas principais estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores foram “buscar a religião” e “rezar”, com a frequência média de  $2,69 \pm 0,70$  e  $2,68 \pm 0,68$ , respectivamente. Quando analisados os grupos com alto, moderado e sem *burnout*, verificou-se que o grupo em *alta exaustão* utilizou as seguintes estratégias em menor frequência em relação aos demais grupos: “Concentro os meus esforços para fazer alguma coisa que me permita enfrentar a situação” ( $p= 0,0017$ ); “Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva” ( $p= 0,0018$ ); “Procuro algo de positivo em tudo o que está acontecendo” ( $p= 0,0001$ ); e “Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer” ( $p= 0,015$ ). No que tange às estratégias utilizadas com maior frequência pelo grupo sem *burnout*, estas foram: “Simplesmente desisto de tentar atingir o meu objetivo” ( $p= 0,0001$ ) e “Desisto de me esforçar para obter o que quero” ( $p=0,014$ ). Já o grupo de professores que não estão em estresse prefere utilizar mais a estratégia “Procuro algo de positivo em tudo o que está acontecendo” do que os demais, usando menos as estratégias de “aceitar a situação”, “fazer crítica” e “culpar-se”, o que ocorre também em relação aos demais.

**Análise da frequência de utilização isolada de estratégias de enfrentamento antiestresse para os professores, segundo a classificação da sintomatologia do estresse.**

**Tabela 9** – Análise da frequência de utilização de estratégias de enfrentamento em relação à sintomatologia do estresse.

Variáveis	sem estresse	estresse físico	estresse psicológico	físico+psico	P
Distrair	1,76	1,9	1,41‡	1,61	0,04
Enfrentar	2,23	2,19	2,07	2,28	0,47
Não verdade	0,92	1,27	1,19	0,94	0,71
Uso droga	0,07	0,08	0,05	0,17*	0,02
Apoio emocional	1,34	1,5	1,37¥	1,67	0,034
Desisto	0,36	0,58	0,83	0,39¥	0,01
Tomo medidas	2,39	2,45*	2,08	2,12	0,28
Recuso acreditar	0,66£	0,88	0,93	0,94	0,37
Expressos	1,55	1,62	1,82	1,56	0,21
Uso álcool	0,06	0,03	0,06	0,33*	0,015
Analiso	2,41	2,22	1,99	2,29	0,11
E. Estratégia	2,54	2,46	2,19	2,35	0,17
C. Compreensão	1,8	1,88	1,83	1,56	0,087
N. Esforço	0,43	0,64	0,76	0,5	0,14
A . Positivo	2,42	2,29	1,88¥	2,22	0,01
Brincadeira	1,34	1,61	1,36	1¥	0,012
F. outra coisa	1,65	1,95	1,69	2	0,71
Aceito	1,59£	1,7	1,64	1,33	0,35
Fico aborrecido	1,48	1,69	1,82	1,76	0,56
Religião	2,75	2,75	2,62	2,44	0,57
Viver	2,12	2,22	2,05	2	0,85
Lidar	2,63	2,48	2,33	2,11	0,44
Oro	2,78	2,7	2,44‡	2,5	0,04
Com humor	1,99	2,04*	1,5	1,17	0,005
Peço conselho	1,97	1,9	1,77	1,72	0,07
Busco ajuda	1,87	1,75	1,51	1,44	0,21
Faço crítica	1,79£	2,04	2,14	2	0,33
Culpo-me	0,88£	1,25	1,8*	1,44	0,001

(\*) uso mais frequente de estratégias; (¥) usa menos frequente de estratégias; (‡) estresse psicológico menos frequente do que estresse físico; (£) sem estresse, uso de menos estratégias.

Como mostra a tabela 9 acima, quando analisada a frequência de estratégias de enfrentamento antiestresse, verificou-se que a estratégia “uso de drogas ou medicamentos”, assim como “uso de álcool”, foi significativamente mais utilizada pelo grupo com sintomas físicos e psicológicos associados ao estresse. As estratégias “Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação” e “Enfrento a situação com humor” foram significativamente mais presentes para o grupo com predominância de sintomas físicos do estresse. E a estratégia “culpar-se” esteve mais presente no grupo com predominância de sintomas psicológicos do estresse.

O grupo com maior presença de sintomas psicológicos do estresse utiliza menos frequentemente as estratégias de “apoio emocional”, de “pensamento positivo” e “orar” em relação aos sintomas associados (físico e psicológico) e físico isoladamente. Já os professores com evidência de estresse físico e psicológico associados usam menos as estratégias de “desistir” e “levar na brincadeira” em relação aos demais professores. Também foi visto que os professores considerados sem estresse usam menos as seguintes estratégias em relação aos demais: “Recuso-me a acreditar que isto esteja acontecendo desta forma comigo”, “Fico aborrecido e expresso os meus sentimentos”, “ Faço críticas a mim mesmo” e “Culpo-me pelo que está acontecendo”.

## Capítulo 7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### **Estresse, *burnout* e estratégias de enfrentamento**

O atual sistema educacional brasileiro tem buscado uma melhoria de qualidade no ensino. As propostas de avaliação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) demonstram esse esforço. Entretanto, de acordo com a revista *Veja* (27/11/2012)<sup>1</sup>, a educação brasileira “fez feio novamente”. O índice de qualidade elaborado pela empresa Pearson, de materiais e serviços educacionais, coloca o Brasil na penúltima posição da lista, atrás de nações como Colômbia, Tailândia e México. Frente a essa realidade, torna-se relevante discutir alguns aspectos da relação entre o trabalho docente e suas repercussões nas instituições escolares, mais especificamente na sala de aula. Acreditamos que o professor é um elemento necessário para implantação e sucesso de qualquer política educacional. Todas as propostas de reformulação desse sistema, de alguma forma, devem obrigatoriamente envolver o professor e suas relações profissionais e sociais.

A literatura sobre o estresse do professor mostra que a experiência de eventos estressantes pode transformar-se em fator de risco para o bem-estar docente, especialmente quando os indivíduos não dispõem de recursos de enfrentamento ou têm pouca ou nenhuma habilidade de adaptação frente às exigências impostas pela situação. Quando isso ocorre, os indivíduos podem se tornar mais vulneráveis a desenvolver a síndrome do *burnout*, agravando estados depressivos e doenças crônicas.

O processo de desenvolvimento da síndrome do *burnout* se inicia a partir de um elevado nível de estresse ocasionado pela demanda excessiva de trabalho. Caracteriza-se por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida do professor.

A compreensão da natureza dinâmica do estresse relacionado com o estudo do *burnout* e o uso de estratégias de enfrentamento na população de docentes pode permitir que se discutam políticas públicas voltadas à minimização do impacto do estresse sobre a saúde do professor e conseqüentemente sobre o processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup>Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/brasil-aparece-em-penultimo-em-ranking-de-educacao> acesso>. Acesso em 17 jan. 2013.

Sendo assim, considerando os objetivos propostos nesta pesquisa e de acordo com a literatura revisada, foram observadas necessidades e possibilidades desse grupo de professores em sua atuação profissional.

### **Sintomas de estresse**

Os resultados mostraram que 50,53% dos professores apresentavam estresse com manifestações de sintomas físicos e psicológicos, confirmando pesquisas anteriores que apontam o magistério como uma das profissões mais estressantes na atualidade. Identificada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma profissão de alto risco, é considerada a segunda categoria profissional, em nível mundial, a portar doenças de caráter ocupacional. As queixas relativas à saúde têm sido mais frequentemente associadas a problemas no trabalho, mais do que a qualquer outro aspecto da vida.

As manifestações do estresse, físico ou psicológico, significam a presença de sintomas que impedem a satisfação pessoal e provocam fragilidade para doenças (LIPP, 2003). No presente estudo, 139 (32,5%) sujeitos, da amostra total de professores (427), apresentaram sintomas psicológicos envolvendo ansiedade, insatisfação e irritação, entre outras manifestações, aspectos mais frequentes na população dos professores investigados. Outros 58 (13,5%) sujeitos mostraram sintomas físicos, demonstrando sofrer com dores ou manifestações físicas de comprometimentos em sua saúde, e 19 (4,4%) sujeitos exibiram sintomas físicos e psicológicos associados ao estresse.

### **Sintomas de estresse e caracterização quanto ao gênero, estado civil e idade**

A constatação de que a maioria de professores pertence ao sexo feminino (81,7%) não causa surpresa (tabela 1). Dados recentes apontam que uma característica da força de trabalho na educação básica é o fato de se constituir em uma ocupação de gênero feminino (BRASIL, 2009). A profissão docente ainda é muito relacionada ao gênero feminino, devido às raízes históricas da categoria, relacionada a cuidado e carinho.

Esse dado mostra-se significativo em relação aos problemas estudados. Se avaliarmos a prevalência de sintomas do estresse para os professores em *burnout* moderado segundo o gênero, as mulheres apresentam maior frequência de sintomas físicos ( $p < 0,0001$ ), assim como os sintomas físicos e psicológicos associados do estresse ( $p < 0,0001$ ) em relação aos homens (fig. 29).

O mesmo ocorre na avaliação das fases do estresse de acordo com o gênero, em que se nota que a fase *resistência* do estresse foi maior entre as mulheres ( $p < 0,0001$ ) (fig. 2). Portanto, podemos dizer que as mulheres apresentaram maior estresse na fase *resistência* que os homens, e maior frequência de sintomas físicos e físicos e psicológicos associados ao estresse quando em *burnout* moderado (fig. 2; fig. 29).

Não foi detectada diferença na frequência de sintomas e das fases do estresse para os professores segundo a idade (fig. 6; tabela 7). Entretanto, a faixa etária predominante é de 21 a 40 anos (68,7%), uma fase bastante ativa para a mulher, ainda mais levando em consideração que 69,9% dos sujeitos investigados são casados (tabela 1).

A relação que se estabelece entre o estado civil e o estresse é apresentada através de uma tendência para menor nível de estresse para os professores que se declararam solteiros em relação aos que se declararam casados (fig. 4;  $p = 0,053$ ); e quando se associa a mesma variável com a frequência de sintomas do estresse e *burnout* moderado, verifica-se que os professores casados têm maior frequência de sintomas do estresse físico associado ao psicológico em relação aos solteiros (fig. 32;  $p = 0,032$ ).

Esta variável (69,9% declararam ser casados; tabela 1) pode se mostrar significativa em relação ao índice maior de estresse na fase *resistência* e à apresentação de maior número de sintomas do estresse quando em *burnout* moderado entre as mulheres, fato que confirma os estudos de SILVA *et al.* (2010) mostrando que ainda hoje muitas mulheres são vistas como responsáveis por zelar por tudo aquilo que diz respeito à esfera da vida privada. A elas cabe o cuidado da casa, dos filhos e do companheiro. Dessa forma, as mulheres enfrentam uma dupla jornada de trabalho que se materializa em uma dupla opressão. É provável que, sem tempo de cuidarem de si mesmas, acabem mais vulneráveis ao estresse e ao *burnout*.

A literatura também aponta que mulheres apresentam maior risco de desenvolvimento de *burnout*, que pode estar relacionado a três questões: responsabilidade familiar, tipo de ocupação e papel do sexo na socialização. A última questão abordada é a mais importante, pois identifica as ideias de um envolvimento maior das mulheres com cuidados, alimentação e preocupação com o bem-estar de outras pessoas (MASLACH E JACKSON, 1985).

Quanto à frequência de sintomas do estresse para os professores com alto *burnout* associado ao gênero (fig. 30) e estado civil (fig. 31), não houve diferença significativa.

A ausência de associação entre as variáveis citadas acima e o alto *burnout* deve ser interpretada com cuidado. Rossa (2003) esclarece que, assim como o estresse, o *burnout* não é um estado ou condição absoluta, que pode assumir apenas duas condições – presente ou ausente –, mas pode apresentar-se em graus ou intensidades variadas. A síndrome de *burnout*, assim como o estresse, é um processo gradativo e evolutivo que pode demorar anos ou décadas para se manifestar, até que o profissional se sinta impossibilitado de continuar exercendo o seu trabalho.

### **Caracterização da população quanto ao número de alunos atendidos diariamente**

Dos 427 professores investigados, temos 248 (57,2%) docentes atendendo diariamente até 100 alunos, 106 (24,8%) atendendo de 101 a 300 alunos, 47 (11%) de 301 a 599 e 21 (4,9%) docentes dando aula diariamente para mais de 600 alunos (tabela 2).

A variável “número de alunos que atende diariamente” se mostrou um fator de risco isolado para maior estresse no professor, ou seja, quanto maior o número de alunos com quem o professor entra em contato por dia, maior é o seu nível de estresse ( $p=0,032$ ) (fig. 9; tabela 5).

Ao avaliarmos a sintomatologia do estresse encontrado para os professores segundo o número de alunos sob sua responsabilidade diariamente, verificou-se que os sintomas psicológicos predominavam entre os professores (15,9% da amostra) que tinham mais de 300 alunos por dia sob sua responsabilidade, enquanto os sintomas físicos e psicológicos associados foram maiores entre os professores (40,7% da amostra) com mais de 100 alunos (tabela 6).

Como vimos, classes superlotadas foram identificadas em diversos estudos como um fator catalizador no desenvolvimento do estresse relacionado ao trabalho. Os dados apontam que a elevação do número de alunos atendidos diariamente aumenta o desgaste emocional e diminui a realização profissional.

Quando a variável “número de alunos” é estratificada por gênero observa-se que os homens têm um número de alunos significativamente maior do que o número de alunos das

mulheres ( $p < 0,0001$ ). Para cada aluno com quem uma professora entra em contato diário, o professor tem contato diariamente com 2,7 alunos (fig. 3).

Entretanto, apesar dos professores homens terem um número de alunos significativamente maior do que as professoras, o nível de estresse dos homens não é maior do que o das mulheres na fase da *resistência* (fig. 2). Portanto, nessa amostra, as mulheres revelam o estresse de alta intensidade, tendência que marcou uma diferença estatisticamente significativa entre os gêneros. Estudos que buscam entender as diferenças nas formas de adoecimento e sua relação com gênero têm se tornado cada vez mais frequentes no campo da saúde mental e trabalho.

Uma hipótese que pode explicar esse resultado é que, culturalmente, as mulheres tendem a falar mais de seus problemas do que os homens, ou seja, elas são mais emotivas, queixam-se mais facilmente de enfermidades e de outros problemas em geral, o que poderia aumentar as chances desse grupo relatar um maior estresse, como ocorreu nesta pesquisa. Conforme salienta Ibarra-García (2007), há também algumas condições biológicas e sociais que intervêm de maneira importante nas variações de saúde de homens e mulheres, como a função reprodutiva e o trabalho doméstico.

Apesar de alguns estudos mostrarem um aumento no número de profissionais homens na docência, a profissão ainda é tradicionalmente vinculada ao gênero feminino em virtude das suas características de cuidado. O trabalho do professor é intenso, desgastante e realizado por mulheres comprometidas com um modelo construído e determinado historicamente que as impele a um devotamento, tanto na vida profissional quanto na esfera privada do lar.

### **Sintomas de estresse e caracterização socioeconômica**

Segundo critérios estabelecidos pela ABIPEME, 65,5% dos professores pertencem à classe econômica B, 30,6% à classe C e 1,4% às classes A e D (tabela 1). Quando analisadas as fases do estresse detectado nos professores segundo a classe social, avalia-se que não há diferença significativa entre essas variáveis (tabela 7).

Entretanto, quanto à sintomatologia do estresse na amostra de professores, a classe social A tem maior presença de sintomas físicos do estresse e físicos e psicológicos associados em relação às demais classes ( $p = 0,021$ ) e ( $p = 0,033$ ), respectivamente (fig.7). Já

em relação à frequência de sintomas do estresse e *burnout* moderado, observa-se que os professores da classe C apresentam mais sintomas psicológicos do que os da classe B ( $p < 0,0001$ ) e a classe B mais sintomas físicos associados com psicológicos em relação à classe C ( $p < 0,0001$ ) (fig. 28).

Foi verificado que a frequência de sintomas entre as classes sociais B e C em relação ao alto *burnout* não se mostrou estatisticamente diferente. O número de professores das classes A e D com alto *burnout* foi insuficiente para ser incluído na análise (fig. 27).

Como visto, no trabalho docente alguns estressores são típicos da natureza da função (baixos salários, escassos de recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional e falta de segurança no contexto escolar), enquanto outros são ocasionados pelo contexto sociocultural. Em outras palavras, o estresse e o *burnout* podem ter diferentes configurações dependendo do contexto cultural, social, econômico e político da população em que são estudados. As manifestações assumem por vezes contornos específicos, determinados pelas particularidades do ambiente de trabalho, da organização, bem como dos aspectos socioculturais mais amplos, presentes nas diferentes camadas sociais.

Por exemplo, algumas pesquisas revelam que pode haver maior propensão ao estresse e ao *burnout* nas pessoas que possuem nível educacional e social mais elevado. Maiores expectativas profissionais ou maior nível de responsabilidade talvez possam justificar a presença de um nível de estresse mais elevado no trabalho.

Já outros estudos apontam uma vulnerabilidade maior ao estresse e ao *burnout* nos indivíduos de classe social mais baixa. Alguns preditores do estresse como: pouco ou nenhum controle no trabalho, discriminação, baixa remuneração e baixa expectativa de desenvolvimento profissional podem desencadear índices mais altos de hostilidade e depressão, maior vulnerabilidade a desordens neuróticas e maior ansiedade e agressividade.

### **Sintomas de estresse e caracterização étnica**

Conforme a cor da pele observa-se uma tendência de maior prevalência de sintomas de estresse para os professores que se declararam negros (9,1% da amostra, tabela 1) em relação aos que se declararam pardos (25,5% da amostra, tabela 1), isto para os sintomas

físicos e psicológicos associados e para os sintomas psicológicos isoladamente (fig. 5;  $p=0,051$ ). Além disso, na análise da frequência de sintomas do estresse entre os professores com *burnout* moderado, os professores negros apresentaram mais sintomas físicos associados aos psicológicos em relação aos de cor parda ( $p=0,043$ ) (fig. 34).

Pesquisas mencionam a etnia como um fator relevante com relação à prevalência de estresse. Observa-se que em virtude da etnia, as minorias (negros e indígenas, entre outros) tendem a ser mais expostos a estressores específicos – tais como os ligados à discriminação, ao preconceito e à segregação social. No entanto, é válido apontar que as diferenças individuais na capacidade de adaptação psicossocial podem imprimir variações nas formas de avaliar e lidar com os estressores, a exemplo da mediação de uma forte identidade étnica que se coloca como um fator de proteção, alterando o desfecho do enfrentamento ao estresse e revelando um papel adaptativo frente à exposição cotidiana aos estressores.

Não foi encontrada diferença estatística quanto à frequência de sintomas de estresse entre etnia e alto *burnout* (fig. 33).

### **Sintomas de estresse e caracterização da população quanto ao tempo de trabalho, carga horária semanal e atuação exclusiva ou não em uma instituição**

80,1% dos professores exercem sua função exclusivamente na instituição investigada (tabela 2), sendo que 62,7% deles trabalham até 30 horas semanais (tabela 2). A média de atuação na profissão docente foi de  $103,8 \pm 93,4$  meses, com a mediana de 78 meses (fig. 8).

Na investigação das fases e da sintomatologia do estresse detectado nos professores segundo o tempo de atuação na docência, carga horária semanal e atuação exclusiva ou não na instituição investigada, concluiu-se que não há diferença significativa entre essas variáveis (fig. 8; fig. 10; fig. 11; fig. 12; tabelas 5 e 6).

### **Caracterização da população do estudo em relação ao nível de atuação**

Na tabela 5 observamos a correlação entre as fases do estresse e os níveis de atuação. A prevalência de sintomas revela que os professores do ensino infantil estão mais próximos de serem identificados em estresse do que os demais professores que atuam nos outros níveis da educação ( $p=0,003$ ), apesar de ainda não apresentarem estresse. Por outro

lado, os professores classificados em estresse no nível *resistência* – os que atuam no ensino fundamental II – estão com uma frequência de sintomas que os coloca em maior risco de agravamento do estresse do que os demais ( $p=0,041$ ).

Quando avaliada a sintomatologia do estresse encontrado para os professores segundo o nível de ensino, a prevalência de sintomas nos docentes que atuam na educação infantil, ensino fundamental I, II e médio foi de sintomas psicológicos e físicos associados (fig. 13,  $p=0,0037$  e figs. 14, 15, 16  $p<0,0001$ , respectivamente).

Não foi realizado um detalhamento de variáveis específicas que poderiam influenciar cada grupo de nível de alunos, dificultando uma comparação entre os níveis de ensino, mas considerou-se a possibilidade do surgimento de questões que se mostrem interessantes para estudos posteriores, e que envolvam diferentes realidades do ensino de crianças e adolescentes, despertando a curiosidade para a compreensão da presença do estresse e *burnout* nessas diversas etapas.

Estudos realizados com professores da educação básica e fundamental, ensino médio e universitário, identificaram estressores comuns a todas as categorias de ensino, mas também algumas diferenças. Independentemente do nível de ensino de atuação do professor, todos dividem frustrações similares: pressão do tempo, classes com grande número de alunos, excessivas demandas administrativas, falta de suporte administrativo e exercício de vários papéis. Para professores primários e intermediários, a principal preocupação era atender às demandas de várias situações, como direção de escola, pais, estudantes, organismos oficiais, dispondo de poucas recompensas, suporte e reconhecimento. Professores de nível intermediário e secundário indicavam como maior fator de estresse problemas relacionados à indisciplina dos alunos e, de nível universitário, a pressão para o desenvolvimento de pesquisas e a publicação científica. Os resultados demonstram a necessidade de ações diferenciadas de acordo com o nível de ensino.

Professores não pertencem a um grupo homogêneo, pois dentro desta categorização há diferenças de funções e atribuições (CARLOTTO, 2010). Sendo assim, o trabalho aqui desenvolvido também apresenta diferentes desafios, demandas e recompensas, dependendo de variáveis como o nível de ensino, faixa etária dos alunos, gênero, idade e etnia, entre outras investigadas.

### **Síndrome de *burnout***

As análises de associação realizadas neste trabalho sugerem que 15,1% da amostra estão em *burnout*. Nossos dados se assemelham à pesquisa de Beserra Leite (2007), em que a autora afirma ter detectado 15,7% dos mais de oito mil professores amostrados com síndrome de *burnout*. Se fosse possível generalizar, encontraríamos uma multidão de professores em todo o país que, segundo a legislação trabalhista, poderiam ser afastados do trabalho caso realmente fosse diagnosticada a presença da síndrome.

Ao fazermos uma análise de associação entre *exaustão emocional* e *realização profissional*, encontramos significativa correlação entre ambas, ou seja, quanto maior é o estado de exaustão emocional do professor, menor a sua realização profissional  $r=-0,40$  ( $p<0,001$ ) (fig. 35).

As consequências do *burnout* não se manifestam somente no campo individual do professor, mas também trazem repercussões sobre a organização educacional. Como vimos, os diversos estudos na área revelam que há um processo de deterioração da qualidade dos serviços e da adoção de atitudes negativas por parte dos professores na relação com os alunos e com o seu papel profissional.

Alunos, pais de alunos, escola e governo são afetados pelo adoecimento docente. O professor com *burnout* tem dificuldade de se envolver com seus alunos e não manifesta carisma e emoção quando se relaciona com os estudantes, afetando não só a aprendizagem, mas a motivação e o comportamento dos mesmos.

A relação entre professor e aluno deve ser atentamente observada. Esta relação é importante e inegável, e deve ser pautada com base na amizade e no afeto de ambas as partes. Embora saibamos que a relação professor e aluno não é o único fator no processo ensino e aprendizagem, não podemos ignorar sua importância quando se trata da saúde do professor; afinal, observa-se que os estudos sobre a síndrome do *burnout* são realizados com indivíduos que se relacionam diretamente com outras pessoas (CARLOTTO, 2011), o que faz dessa relação uma questão central em estudos dessa natureza.

### **Número de alunos para professores que apresentam ou não *burnout***

A tabela 2 mostra que o número de alunos apresentou correlação com o *burnout*, e – como já vimos – para o estresse também; ou seja, quanto mais alunos, maior vulnerabilidade ao estresse e ao desenvolvimento da síndrome.

A sobrecarga no trabalho tem sido uma das variáveis mais apontadas como predisponentes ao *burnout*, informa Benevides-Pereira (2008). Entretanto, como esclarece a autora, nem todos os estudos apresentam concordância no que se refere à quantidade de atendimento e sua influência no desenvolvimento da síndrome. Ao que tudo indica, características individuais poderiam estar mediando este aspecto. Reinhold (2008) afirma que a variável “número de alunos” pode ser percebida e avaliada pelo professor à luz de suas atitudes, crenças e valores. Se for interpretada negativamente, como uma ameaça, e se o professor não dispuser de técnicas de enfrentamento eficientes, poderá levá-lo ao *burnout* com seus sintomas típicos de exaustão física, emocional e mental.

Não foi encontrada diferença significativa em relação aos demais quanto a idade ( $p=0,76$ ), gênero ( $p=0,88$ ), carga horária semanal ( $p=0,21$ ), tempo de trabalho no magistério ( $p=0,34$ ), e se trabalhavam em uma única ou em duas instituições ( $p=0,23$ ) (fig. 17).

### **Relação entre o estresse e o *burnout***

Os resultados indicaram uma associação significativa entre o estresse e o *burnout* (figs. 21 e 22), dando suporte à afirmativa de que o *burnout* é uma consequência do estresse crônico que se caracteriza por uma exaustão física, emocional e mental.

Diversos autores salientam que o *burnout* corresponde a uma erosão gradual – frequentemente imperceptível no início – da energia e da disposição, como consequência de uma incapacidade para controlar os eventos estressores. Não acontece como resultado de eventos traumáticos isolados. Não ocorre de repente, pois é um processo cumulativo, que começa com pequenos sinais de alerta que, quando não percebidos, podem levar o professor a uma sensação de quase terror diante da ideia de ter que ir à escola.

### **Avaliação da sintomatologia do estresse apresentado pelos professores que estão em *burnout***

Foi avaliada a frequência dos sintomas do estresse predominantemente apresentados pelos professores em *burnout*. Os sintomas psicológicos do estresse foram significativamente maiores do que os sintomas físicos ( $p < 0,0001$ ; fig. 23).

Vários autores confirmam que o cansaço mental é uma resposta emocional ao estresse referido com maior frequência na docência. Cansaço mental é uma reação ao estresse, estando associado aos sentimentos de esgotamento, impaciência e frustração que emergem da experiência individual de contrariedade no exercício do trabalho.

De fato, em nossas investigações a associação do estresse psicológico e do *burnout* foi reforçada quando, na avaliação da sintomatologia do estresse apresentado pelos professores sem *burnout*, verificou-se que os sintomas físicos do estresse foram significativamente maiores do que os sintomas psicológicos ( $p < 0,0001$ ). Dentre os 363 (427 da amostra total, menos 64 com *burnout*) analisados, apenas 16 professores tinham sintomas físicos e psicológicos do estresse iguais, e não havia professores com sintomas físicos maiores do que os psicológicos (fig. 24).

O cansaço mental é definido na literatura como a perda da capacidade potencial ou efetiva, corporal e psíquica, estando vinculado à alienação do trabalho. No trabalho alienado ocorre uma utilização deformada e deformante das potencialidades psíquicas. Nesse processo de desgaste, os indivíduos estão sujeitos ao abandono do emprego, tanto psicológica quanto fisicamente.

O professor em cansaço mental pode tornar-se cada vez mais frustrado, culpando os alunos, colegas e direção pelas suas dificuldades; sentir-se desesperado, fracassado e perder a autoestima e autoconfiança; tornar-se depressivo e sentir-se só e vazio. Em decorrência do *burnout*, muitos professores deixam a profissão sentindo-se exaustos fisicamente e emocionalmente.

### **Estresse, *burnout* e estratégias de enfrentamento – COPE BREVE**

Considerando os pressupostos teóricos explicitados no quarto capítulo, foi observada na amostra de professores a correlação entre o número de estratégias de enfrentamento por eles utilizada e as fases do estresse. Verificou-se que, quanto menor o número de

estratégias de enfrentamento utilizadas, maior era o nível de estresse nos professores ( $r=-0,38$ ) (fig.36;  $p=0,037$ ). O mesmo procedimento foi aplicado naquele grupo docente que estava em *burnout* (fig. 37). O número de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores em alto *burnout* foi menos frequente em relação aos grupos com *burnout* moderado e sem *burnout* ( $p=0,027$  e  $p=0,022$ , respectivamente).

Ao analisarmos o número de estratégias de enfrentamento utilizados pelos professores segundo a sintomatologia do estresse, verificamos que os docentes com sintomas do estresse predominantemente do tipo psicológico utilizaram um menor número de estratégias de enfrentamento quando comparados àqueles com sintomas do estresse do tipo físico (fig. 38;  $p=0,04$ ). Percebeu-se também que a estratégia “culpar-se” esteve mais presente no grupo de professores com sintomas psicológicos do estresse, enquanto as estratégias de “apoio emocional”, de “pensamento positivo”, e de “oração” foram as menos usadas por este grupo (tabela 9). Na mesma tabela, as estratégias “uso de drogas, “álcool” ou “medicamentos” foram significativamente mais utilizadas pelo grupo que apresentou sintomas físicos e psicológicos associados ao estresse. As estratégias “Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação” e “Enfrento a situação com humor” estiveram significativamente mais presentes para o grupo com predominância de sintomas físicos do estresse.

O *burnout* aparece na literatura como uma síndrome multifatorial e como resultado da conjunção de fatores internos (vulnerabilidade psicológica e biológica) e externos (o ambiente de trabalho); entretanto, diversos pesquisadores afirmam que quando se fala em *burnout* a ênfase tende a recair no processo de desgaste psicológico e nas consequências psicológicas e sociais da exposição crônica ao estresse. Os indivíduos que apresentam um desgaste psíquico são capturados em uma espiral de perda quando seus recursos (emprego, qualidade de vida, saúde, autoestima, motivação, família, estabilidade, entre outros) são ameaçados ou perdidos, quando são inadequados para lidar com as demandas ou quando não produzem os retornos ou os investimentos esperados. Diante dessas situações, as estratégias de *coping* utilizadas podem falhar, produzindo o *burnout* e empobrecendo, ainda mais, a capacidade de gerenciamento do estresse do indivíduo.

Como visto, o aparecimento do *burnout* pode ser prevenido de duas formas: dando ênfase à obtenção de recursos que favoreçam o desempenho eficaz no trabalho e mudando as percepções e cognições do indivíduo. Se os sujeitos evitam a perda de recursos internos ou incrementam os que já possuem, poderão mudar as suas percepções e cognições de maneira positiva, diminuindo, dessa maneira, o nível de estresse percebido e evitando o

*burnout*. Ressaltando este conceito, Lipp (2000) afirma a importância da monitoração de pensamentos a fim de evitar cognições distorcidas que se constituem em uma “fábrica interna de estresse”, dentre outros aspectos psicológicos a serem considerados como fatores essenciais para o enfrentamento sadio das situações estressantes.

A seguir avaliamos a frequência do uso das estratégias de enfrentamento agrupadas segundo a classificação para os professores com e sem estresse. Foi verificado que os professores com estresse tinham uma menor frequência de uso das estratégias focado no problema ( $p=0,0015$ ) e maior frequência das estratégias focadas na emoção desadaptativa ( $p<0,0001$ ) em relação aos professores que não apresentavam estresse (fig. 39). O mesmo se verificou com os professores classificados em *burnout*, que apresentavam uma menor frequência de uso das estratégias focado no problema ( $p<0,0001$ ) e maior frequência das estratégias focadas na emoção desadaptativa ( $p<0,0001$ ) em relação aos professores que não apresentavam *burnout* (fig. 40).

O grupo de professores em alto *burnout* utilizou em frequência menor as seguintes estratégias em relação aos demais grupos: “Concentro os meus esforços para fazer alguma coisa que me permita enfrentar a situação” ( $p= 0,0017$ ); “Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva” ( $p= 0,0018$ ); “Procuro algo de positivo em tudo o que está acontecendo” ( $p= 0,0001$ ); e “Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer” ( $p= 0,015$ ). Além disso, lançaram mão com maior frequência das estratégias de “Simplesmente desisto de tentar atingir o meu objetivo” ( $p= 0,0001$ ) e “Desisto de me esforçar para obter o que quero” ( $p=0,014$ ) em relação ao grupo sem *burnout* (tabela 8).

Analisamos também a frequência do uso das estratégias de enfrentamento agrupadas segundo a classificação por gênero, tendo sido verificado que os professores do sexo feminino têm uma menor frequência de uso das estratégias focadas no problema ( $p<0,004$ ) e maior frequência das estratégias focadas na emoção adaptativa ( $p<0,011$ ) e desadaptativa ( $p<0,0001$ ) em relação aos professores do sexo masculino (fig. 41).

Com relação ao estresse e *burnout*, estudos têm encontrado diferenças consistentes nas estratégias utilizadas por homens e mulheres. Homens têm evidenciado maior utilização de estratégias focadas no problema agindo diretamente sobre o estressor, enquanto mulheres geralmente utilizam estratégias focadas na emoção. Essa diferença no enfrentamento do estresse por parte das mulheres pode ser interpretada a partir da questão

da emocionalidade vinculada ao papel feminino. As mulheres são mais emotivas, mais envolvidas com o cuidado, a alimentação e a preocupação com o bem-estar do próximo.

Diversos estudos sobre *coping* apontam que os trabalhadores que utilizam estratégias focadas na emoção são mais vulneráveis ao *burnout*. Assim, as professoras podem ser considerados nesse estudo como um grupo potencialmente de risco de adoecimento pelo *burnout*, já que estratégias evitativas e centradas na emoção não solucionam a situação. Em geral, as formas de *coping* centradas na emoção são mais passíveis de ocorrer quando há uma avaliação de que nada pode ser feito para modificar as condições ambientais de dano, ameaça ou desafio (LAZARUS e FOLKMAN, 1984).

Os professores, ao lidarem com os estressores interpessoais com foco na emoção, ou seja, na experiência de estresse por meio da expressão de sentimentos negativos, desenvolvem sentimentos e comportamentos de distanciamento, segundo Zaffari *et al.* (2009). Ao utilizarem a negação, os professores podem agir como se os estressores não fossem reais, desligando-se mentalmente e comportamentalmente, utilizando substâncias psicoativas na tentativa de não pensarem e agirem sobre os estressores; desse modo, aumentam o sentimento de distanciamento dos colegas de trabalho, alunos e direção da escola.

É importante salientar que o suporte social é apontado como ferramenta importante no combate à síndrome do *burnout*. Sendo assim, quanto maior o distanciamento dos professores de seus colegas, alunos e administradores escolares, maior o risco de adoecimento. Para Leite (2006), o suporte social vem emergindo nas pesquisas como poderoso instrumento de proteção e prevenção do bem-estar do trabalhador, contribuindo para a sua saúde física e mental, dada a sua característica de minimizar os efeitos dos agentes estressores. Assim, os colegas de trabalho, ao se ajudarem em atividades conjuntas ou até mesmo por meio de bate-papo e conversas informais, se auxiliam mutuamente trocando conhecimentos e experiências. A autora aponta também a importância da função dos coordenadores pedagógicos e diretores ao aconselhar e dar instruções e orientações que permitam ao professor enxergar com maior clareza o seu papel específico dentro do conjunto da organização-escola.

Por outro lado, somente o suporte social é insuficiente para o comprometimento e o envolvimento do professor com o trabalho. Entre outras variáveis Mazon *et al.* (2008), ao estudarem a síndrome do *burnout* e as estratégias de enfrentamento em professores, apontaram o *coping* focado no problema como um fator importante de proteção contra o

*burnout*, pois este se associou a maiores índices de realização profissional. Os autores assumiram a hipótese de que o professor, ao desenvolver suas ações de forma racional, tentando lidar com o problema de maneira a isolar os aspectos não relevantes do mesmo e ao mesmo tempo agindo diretamente contra o estressor, apresentariam menor sentimento de distanciamento de sua clientela.

Curiosamente, os professores da nossa amostragem que não estavam em estresse usaram mais a estratégia “Procuro algo de positivo em tudo o que está acontecendo” do que os demais, e usaram menos as estratégias de “aceitar a situação”, “fazer crítica” e “culpar-se”, isto também em relação aos demais (tabelas 8 e 9). Os dados desta pesquisa demonstram que, ao elegerem estratégias de *coping* focado no problema, os professores apresentaram menor estresse e *burnout* (figs. 39 e 40).

A avaliação da eficácia do estilo de *coping* adotado por um indivíduo precisa ser analisada considerando o contexto em que o evento estressor ocorre, uma vez que um determinado estilo de enfrentamento pode ser eficaz em uma situação, mas não em outra. Em um preparatório para uma prova, por exemplo, é adaptativo focalizar a ação de enfrentamento no problema. No entanto, ao aguardar o resultado é interessante direcionar as ações de *coping* ao controle do impacto emocional decorrente da espera (FOLKMAN e LAZARUS, 1985). Da mesma forma, esclarecem os autores, ao lidar com situações inexoráveis, como por exemplo a morte do(a) companheiro(a), pode ser mais adaptativo inicialmente engajar-se em um *coping* paliativo no manejo da situação focada na emoção, e só então, após a restauração do equilíbrio emocional, eleger um *coping* mais ativo na elaboração dos planos futuros.

Além disso, na avaliação da eficácia do *coping*, faz-se necessário verificar a possibilidade não apenas da resolução do problema, mas também de seu controle – especialmente em situações insolúveis e permanentemente estressoras, como no caso das doenças crônicas, nas quais a ausência de perspectivas de cura requer muito mais estratégias de controle das emoções e da situação do que ações confrontativas. Ademais, há dados na literatura que apontam o controle emocional, alcançado a partir do *coping* focado na emoção, como uma estratégia favorável e eficaz no enfrentamento das situações estressoras, nas quais há pouca capacidade de controle (GAZZANICA e HEATHERTON, 2005).

Entretanto, alguns estudos sugerem que, embora a estratégia focada na emoção pareça ser adaptativa em curto prazo, se o indivíduo prolongar seu uso por muito tempo

poderá tender à passividade e repetidamente focalizar sua ação em emoções negativas e nas possíveis consequências dessas sensações.

Podemos citar, por exemplo, como principal estratégia de enfrentamento utilizada pelos professores da nossa amostragem, a estratégia de busca de práticas religiosas: “buscar a religião” e “rezar”, com a frequência média de  $2,69 \pm 0,70$  e  $2,68 \pm 0,68$ , respectivamente (tabela 8). A religião pode ser usada como fonte de estabilidade psicológica e social, como uma forma de conservação do significado pessoal. Outras implicações do enfrentamento religioso vão desde a manutenção do suporte social e a conservação de padrões de comportamento, até práticas pessoais ritualizadas – rituais de purificação, ritos de passagem, rezas e orações –, as quais são repletas de significado e estruturam a vida pessoal, especialmente em momentos de crise; ou mesmo poderiam funcionar como justificativa para a esquiva da situação e/ou para a adoção de soluções fantásticas, atribuindo a forças externas (um ser divino) o aparecimento e a solução do problema.

Destaca-se, assim, a necessidade de estudos que elucidem melhor o papel das estratégias de enfrentamento religiosas nessa categoria profissional, principalmente devido ao significado das tradições religiosas na sociedade contemporânea, em particular na sociedade brasileira e na instituição investigada, que tem forte influência religiosa.

Vemos assim que o tema estresse, *burnout* e estratégias de enfrentamento representam campos de estudos abrangentes, além de serem complexos e cercados de uma diversidade de questões. Capturar as mudanças inerentes na relação do indivíduo com o seu ambiente sempre representa um desafio. Nesse sentido, estudos que buscam entender as diferenças nas formas de adoecimento e sua relação com gênero, etnia, classe social e formas de enfrentamento precisam se tornar cada vez mais frequentes no campo da saúde mental e trabalho.

## CONCLUSÃO

### Um olhar pela saúde do professor

Este estudo confirma a necessidade de um olhar pela saúde do professor porque sintomas de estresse e *burnout* estão perigosamente presentes em seu trabalho, como se pode observar.

Algumas considerações precisam ser feitas em relação aos resultados da pesquisa, assim como uma síntese das conclusões para facilitar maiores reflexões, que devem construir novos conhecimentos nesse campo.

Em resposta aos objetivos específicos, os resultados quantitativos mostraram que 50,53% apresentaram estresse, com as respectivas manifestações físicas e psíquicas. As expressões do estresse, físico ou psicológico, significam a presença de sintomas que impedem a satisfação pessoal e provocam fragilidade para doenças. Neste estudo, 139 sujeitos apresentaram sintomas psicológicos que envolvem ansiedade, insatisfação e irritação, entre outras manifestações. Outros 58 professores evidenciaram sintomas físicos, demonstrando sofrer com dores ou vulnerabilidade a manifestações físicas de comprometimento da saúde, e 19 apresentaram sintomas físicos e psicológicos associados do estresse.

O agente estressor predominante na população investigada foi a variável de gênero, colocando a mulher mais vulnerável à multiplicidade de tarefas do educador. Vale ressaltar que 69,9% dos sujeitos são casados, podendo-se hipotetizar que as mulheres estariam mais fragilizadas em função de uma dupla jornada de trabalho. Sem tempo de cuidarem de si mesmas, acabariam mais vulneráveis ao estresse e ao *burnout*. As mulheres são também a maioria da população de professores, representando 81,7% da amostra estudada, o que aumenta o fator de risco.

De acordo com a etnia, observa-se uma tendência de maior prevalência de sintomas físicos e psicológicos associados e sintomas psicológicos isolados do estresse para os professores que se declararam negros em relação aos que se declararam pardos. Além disso, na análise da frequência de sintomas do estresse entre os professores com *burnout*

moderado, os professores negros também apresentaram mais sintomas físicos associados aos psicológicos em relação aos de cor parda.

No que tange ao nível socioeconômico, houve prevalência de sintomas psicológicos na classe A, com maior presença de sintomas físicos do estresse e físicos e psicológicos associados quando em *burnout* moderado, enquanto a classe C apresentou mais sintomas psicológicos do que a classe B.

O número de alunos que o professor atende diariamente também se mostrou um fator de risco isolado para maior estresse e *burnout* no ambiente de trabalho, ou seja, quanto maior o número de alunos com quem o professor entra em contato no dia, maior é o seu nível de estresse e *burnout*. Entretanto, quando estratificado por gênero, observa-se que, apesar de o homem ter um número de alunos significativamente maior do que o número de alunos das mulheres, o nível de estresse é maior entre as mulheres. Professores, homens e mulheres, partilham de muitas condições similares; no entanto, há situações concretas de gênero que estabelecem diferenças nos processos de enfermidade.

Dessa forma, são muitas as dificuldades que o professor enfrenta, desde o número excessivo de alunos até os aspectos de gênero, socioeconômicos e étnicos, exemplificando o quanto é abrangente e complexa a relação do trabalho com a saúde do trabalhador.

No passo seguinte, a premissa do estudo era a de que o professor que experimenta sintomas elevados de estresse poderia desenvolver a síndrome do *burnout*. Os resultados indicaram uma associação significativa entre estresse e *burnout*, visto que 15,1% da amostra revelaram estar em *burnout*. Não houve professores sem estresse classificados com *burnout*.

Os sintomas psicológicos demonstram influenciar no desenvolvimento da síndrome. Os sintomas psicológicos do estresse foram significativamente maiores do que os sintomas físicos nos professores identificados com *burnout*. Isto reforça dados da literatura que afirmam que quando se fala em *burnout* a ênfase tende a recair no processo de desgaste psicológico e nas consequências psicológicas do estresse.

Ao fazermos uma análise de associação entre *exaustão emocional* e *realização profissional*, encontramos significativa correlação entre a exaustão emocional e o nível de realização profissional, ou seja, quanto maior o estado de exaustão emocional do professor, menor sua realização profissional.

Dando continuidade à nossa premissa de estudo, foi observada na amostra de professores a relação entre estresse, *burnout* e *coping*. Os dados sugerem que estresse, *burnout* e *coping* ocorrem em uma relação dinâmica e mutuamente recíproca. Verificou-se que, quanto menor era o número de estratégias de enfrentamento utilizadas, maior era o nível de estresse e *burnout* nos professores. Além disso, quanto mais adaptativas e ativas eram as escolhas das estratégias de enfrentamento, menores eram os níveis de estresse e *burnout*.

Observou-se também que os professores em estresse e *burnout* fizeram opção por estratégias evitativas ou focadas na emoção desadaptativa. Os resultados indicaram diferenças nos estilos de *coping* a situações estressantes em homens e mulheres. Segundo a classificação por gênero, foi verificado que os professores do sexo feminino têm uma menor frequência de uso das estratégias focadas no problema, e maior frequência das estratégias focadas na emoção adaptativa e desadaptativa em relação aos professores do sexo masculino, o que pode torná-las mais vulneráveis ao *burnout*.

Assim, as professoras podem ser consideradas neste estudo como um grupo potencialmente de risco de adoecimento de *burnout*. A utilização das estratégias evitativas e de negação pode representar a única opção para lidar com a exaustão, ou seja, com estressores de demanda de trabalho.

Como visto, a presença de sintomas de estresse e *burnout* e a forma como o professor enfrenta essas situações interferem em sua saúde mental e repercutem no plano ocupacional.

Com todas as mudanças nos dias atuais, principalmente no perfil do trabalhador, a organização deveria exercer uma função no desenvolvimento de seus profissionais. Em nosso entender, a instituição passaria a dar condições para que os indivíduos desenvolvessem seus processos de perceber, pensar e agir sobre a própria saúde.

Dentro desse contexto, propostas preventivas têm implicações pontuais. O estresse e o *burnout* do professor podem ser consideravelmente reduzidos se o assunto for devidamente tratado, e técnicas de enfrentamento de estresse e *burnout* forem ensinadas e treinadas. Ciente desse risco, o professor terá melhores condições de reconhecer os próprios limites e de adotar estratégias preventivas apropriadas para que isso não aconteça.

Assim, um primeiro apoio na prevenção do estresse e do *burnout* poderia vir da escola. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores poderiam gerir projetos de instruções e orientações na prevenção do estresse. Eis algumas medidas que podem, provavelmente, ajudar a combater o estresse:

- 1- *Conscientização e compreensão do problema*: é preciso compreender o estresse e os sinais emitidos por ele (absenteísmo, rotatividade, clima, conflitos, erros, insatisfação, entre outros). Somente tendo ciência dos efeitos e consequências do estresse, as pessoas poderão ter capacidade de analisar e sugerir possíveis intervenções. O processo de conscientização pode ser feito por meio de palestras, folhetos, orientação dos profissionais de saúde da organização, bem como seminários em semanas de prevenção e de promoção da saúde ocupacional;
- 2- *Monitoramento das ameaças*: é importante identificar possíveis agentes estressores, sua intensidade e a forma como estão afetando as pessoas e a organização. Esse tipo de monitoramento pode ser realizado por meio de testes de estresse, entrevistas, questionários ou observações detalhadas do ambiente de trabalho. O estado de saúde e o estilo de vida dos trabalhadores também precisam ser avaliados, e os indivíduos necessitam saber como lidar com os eventos do dia a dia. Tais questionamentos são relevantes para que as pessoas tenham consciência de sua responsabilidade no manejo do estresse;
- 3- *Preparação das pessoas para lidarem corretamente com os agentes estressores*: em situações em que se torna necessário aceitar o estressor por não poder eliminá-lo, o aprendizado de soluções criativas para lidar com o estresse se torna eficaz. Aqui estamos nos referindo a estratégias de enfrentamento como o uso do bom humor, da busca por apoio social e/ou religioso, da expressão dos sentimentos, entre outras. Por meio do aprendizado de estratégias de enfrentamento eficazes é possível levar o indivíduo a ampliar suas ações, comportamentos ou pensamentos utilizados para lidar com um estressor;
- 4- *Tratamento das consequências do estresse*: o gestor de pessoas, assim como as organizações, não pode eximir-se da responsabilidade pelos impactos gerados pelo estresse. Situações de estresse e *burnout* devem ser acompanhadas e tratadas pelos profissionais da área da saúde. No entanto, no que tange às consequências do estresse, as preocupações gerenciais não podem se limitar somente aos casos extremos. Em todos os aspectos da saúde, à organização

cabe acompanhar o estresse e suas possíveis consequências – conforme o caso – para as vidas pessoais e familiares dos seus funcionários.

Vale frisar que não há um modelo único e definitivo para lidar com o estresse no trabalho, e que as soluções precisam ser compartilhadas e construídas por todos os envolvidos. Lidar com o estresse exige, em muitos casos, que o indivíduo modifique hábitos, perspectivas, formas de se relacionar com o trabalho, com a empresa e com os colegas.

Os efeitos do estresse e do *burnout* não se manifestam somente no campo individual do professor, mas também trazem repercussões sobre a organização educacional. O desequilíbrio na saúde do profissional traz consequências na qualidade dos serviços prestados e no nível de produção. Os lucros também são afetados na medida em que custos se incrementam em absenteísmo, auxílio-doenças, reposição de funcionário, transferências, novas contratações e treinamento.

Cabe também uma reflexão sobre a metodologia utilizada na maioria das pesquisas sobre o estresse e a síndrome do *burnout*. Em geral, as pesquisas se utilizam de dados sólidos levantados pelo MBI e de escalas de estresse em um corte de tempo transversal; a partir daí realizam as análises de associação, metodologia esta também empregada no presente trabalho. No entanto, critica-se o fato de haver poucas investigações de caráter qualitativo, com construtos ideográficos, que levem em conta as características subjetivas encontradas quando se enfatiza a proximidade com os sujeitos da pesquisa, ou quando se explora suas experiências e histórias de vida. Nesse tipo de investigação, os indicadores do estresse e do *burnout* poderiam ser mensurados em tempos distintos por meio de estudos longitudinais ou experimentais, favorecendo o aprofundamento da evolução e das causas do estresse e da síndrome do *burnout* nos professores.

O estresse no professor e a síndrome de *burnout* ainda se apresenta como um tema recente e um campo a ser explorado por pesquisadores brasileiros. Até este momento são poucas as pesquisas realizadas no Brasil, com resultados incipientes se comparados com a literatura internacional.

Os estudos sobre o estresse do professor demandam uma abordagem ampla, sem deixar de contemplar todas as variáveis relacionadas (gênero, etnia, classe social entre outros). Assim, novos estudos devem ser realizados com o objetivo de identificar possíveis novos fatores associados à síndrome do *burnout* e suas dimensões, assim como determinar formas de prevenção e de enfrentamento do estresse.

O professor capaz de utilizar estratégias de enfrentamento adequadas para o manejo do estresse estará mais preparado para administrar suas habilidades e limites, como também enfrentará as situações difíceis de modo favorável, evitando problemas mais graves à sua saúde física e psicológica e promovendo um ensino de melhor qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, M.A.A.C.; VIEIRA, M.J.F. **Estresse**. 3. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

BATISTA, J.B.V. **Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental**: um problema de saúde pública não percebido. 191 f. Recife, PE. Tese de doutorado (Saúde Pública) – Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz. 2010.

BATISTA, J.B.V.; CARLOTTO, M.S.; COUTINHO, A.S.; AUGUSTO, L.G.S. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 13(3), 502-512. 2010.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.P. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

BERNAL, A. O. **Psicologia do Trabalho em um mundo globalizado**: como enfrentar o assédio psicológico e o estresse no trabalho. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BESERRA-LEITE, N. **Síndrome de Burnout e as Relações Sociais no Trabalho**: um estudo com professores da Educação Básica. Brasília, 2007. Tese de Mestrado (Departamento de Psicologia) – Universidade de Brasília.

BOWLING N.; BEEHR, T.; SWADER, W. Giving and receiving social support at work: the roles of personality and reciprocity. **Journal of Vocational Behavior**, 62, p.479-89, 2005.

BRASIL. **Sinopse Estatística do Professor da Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

CALDAS, A.R. **Desistência e Resistência no Trabalho Docente**: um estudo das professoras e professores da rede municipal de educação de Curitiba. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CAMPOS, M.R. Ator ou Protagonista? Responsabilidades Sociais da Profissão Docente. O Docente como Protagonista. **Revista PRELAC**. Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe, 2005. p.8.

CARLOTTO, M.S. Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 4, p. 495-502, out/dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. out-dez 2011, v. 27, n. 4, p. 403-410.

CARLOTTO, M.S.; CAMARA, S.G. Preditores da Síndrome de Burnout em Professores. **Psicologia Escolar e Educação**. v.11, n. 1, p.101-110, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v.39(2), p.152-158, 2009.

CARLOTTO, M.S.; PALAZZO, L.S. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 5, p.1017-26, maio 2006.

CARVER C.; CONNOR-SMITH, J. Personality and coping. **Annual Review of Clinical Psychology**, n. 61, p.679-704, 2010.

CARVER C.; SCHEIER, M.; WEINTRAUB, J. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. **J Pers Soc Psychol**, n. 56, p.267-283, 1989.

CHEN, E.; GREGORY, M. Social context as an individual difference in Psychoneuroimmunology. Cap. 23. In: ADER, R. **Psychoneuroimmunology**. 4. ed. Amsterdam: Elsevier, 2007.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; CNTE, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma psicologia do trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CORREIA, T.; GOMES, A.R.; MOREIRA, S. **Stresse ocupacional em professores do Ensino Básico**: um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In: Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia. p.1477-1493, 2010.

COSTA JR, P.T.; MCCRAE, R. R; **Professional Manual**: Revised NEO Personality Inventory. Florida: Psychological Assessment Resources, 1992.

DELCOR, N.S. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-203, 2004.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. Tradução GLINA, D.M.R. Glina. In: BETIOL, M.I.S. (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. 9 ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

DHABHAR, F.S.; MCEWEN, B.S. Bi-directional Effects of Stress on Immune Function: possible explanations for salubrious as well as harmful effects. Cap. 34. In: ADER, R. **Psychoneuroimmunology**. 4. ed. Amsterdam: Elsevier, 2007.

DURIGUETTO, M.L.; SOUZA, A.R.; SILVA, K.N. Sociedade civil e movimentos sociais: debate teórico e ação prático-política. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 12, n. 1 p. 13-21, jan/jun. 2009.

ESTEVE, J.M. A ambivalência da Profissão Docente: Mal-estar e Bem-estar no exercício do Ensino. **Revista PRELAC**: Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, n.1, p.117-133, 2005.

\_\_\_\_\_. Identidad y desafíos de La condición docente. In: **El Oficio de Docente**: Vocación Trabajo Y Profesión Em El Siglo Xxi. Compilado por Emilio Tenti Fanfani. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.

FARIA, J. B.; SEIDL, E. M. F. Religiosidade, enfrentamento e bem-estar subjetivo em pessoas vivendo com HIV/AIDS. **Psicol. Estud.**, v. 11, n. 1, p. 155-164, jan/abr. 2006, Maringá.

FARO, A.; PEREIRA, M. E. Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. **Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 3, p. 271-278, set/dez 2011. Universidade Federal da Bahia.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Docência, Burnout e considerações da Teoria da auto-eficácia. **Revista Psicologia Ensino & Formação**, v. 1, p. 23-34, 2010.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. **J Personal Soc Psychol**, n. 48, p. 150-70, 1985.

FOLKMAN, S.; MOSKOWITZ, J. Positive affect and the other side of coping. **American Psychologist**, n. 55, p.647-654, 1985.

FORTES, A. C. G.; NERI, A. L. Eventos de vida e envelhecimento humano. In: YASSUDA, M. S.; NERI, A. L.; CACHIONE, M. (Org.). **Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos**. Campinas: Papiros, 2004. p. 51-70.

FRANÇA, A. C. L.; RODRIGUES, A. R. L. **Estresse e Trabalho: uma abordagem psicossomática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GAN, Y.; SHANG, J.; ZHANG, Y. Coping, flexibility and locus of control as predictors of Burnout among Chinese college students. **Social Behavior and Personality**, v. 35, n. 8, p.1087-1098, 2007.

GATTI, A.B.; BARRETTO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAZZANICA, M.; HEATHERTON, T.F. Emoções, estresse e coping. In: **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.312- 341.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)**. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid: Pirámide. 2005.

GOMES, R.A.; SILVA, M.J.; MOURISCO, S.; SILVA, S.; MOTA, A.; MONTENEGRO, N. Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o estresse, burnout, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 1, p. 67-93, 2006.

IBARRA - GARCÍA, A. Género y la salud del docente: una visión alternativa. **Revista de Educación y Cultura**, 2007. Disponível em: <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/ibarra8.htm>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. Disponível em <[http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/em\\_questao6.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/em_questao6.pdf)>. Acesso em: fev. 2012.

IANNI, O. **A teoria da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAURELL, A.C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde: trabalho e desgaste operário**. São Paulo: Hucitec, 1989.

LAUTERT, L. **O desgaste profissional do enfermeiro**. Tese de doutorado, Universidade Pontifícia de Salamanca, Espanha. 1995.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer, 1984.

\_\_\_\_\_. Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. **European Journal of Personality**, 1, p.141-169, 1987.

LEITE, M.P.; SOUZA, A.P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Revista Educ. Soc.**, v. 32, n. 117, Campinas, oct-dez. 2011.

LENGUA L.; SANDLER, I.; WEST, S.; WOLCHIK, S.; CURRAN, P. Emotionality and self-regulation, threat appraisal, and coping in children of divorce. **Dev Psychopathol**, n. 11, p. 15-37, 1999.

LEVY, G.; SOBRINHO, F.; SOUZA, C. Síndrome de burnout em professores da rede pública. **Produção**, São Paulo, v. 19, n. 3, set/dez. 2009, p. 458-465.

LIMA, F. B. **Stress, Qualidade de Vida, Prazer e Sofrimento no Trabalho de Call Center**. Tese de Mestrado (Departamento de Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2004.

LIPP, M. E. N. **Pesquisas sobre stress no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco**. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O stress está dentro de você**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. Stress e Qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: diferenças entre homens e mulheres. **Revista Psicologia Reflexiva Crítica**, v. 15, n. 3, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. **Mecanismos Neuropsicofisiológicos do stress, teoria e aplicações clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Manual do Inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)**. 3. ed. ISBN: 85-7396-083-3. Editora Casa do Psicólogo, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O stress do professor**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

LIPP, M. E. N.; MALAGRIS, L.E.N.; NOVAIS, L. E. **Ao Longo da Vida**. São Paulo: Ícone, 2007.

LUPIEN, S.J.; MAHEU, F.; TU, M.; FIOCCO, A.; SCHRAMEK, T.E. The effects of stress and stress hormones on human cognition: implications for the field of brain and cognition. **Brain and Cognition**, n. 65, p. 209-237, 2007.

MALAGRIS, L. N. O professor, o aluno com distúrbio de conduta e o stress. In: LIPP, M. (Org.). **O stress do professor**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

MARIANO, M. DO S. S.; MUNIZ, H. P. Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p.76-88, 2006.

MARRAS, J. P. **Gestão de pessoas em empresas inovadoras**. São Paulo. Saraiva, 2011.

MARRAS, J.P.; VELOSO, H.M. **Estresse ocupacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MARUCHA, P.T.; ENGELAND, C.G. Stress, Neuroendocrine Hormones, and Wound Healing: Human Models, cap. 38 p. 825. In: ADER, R. (Ed.). **Psychoneuroimmunology**. 4. ed. London: Elsevier Academic Press, 2007.

MASLACH, C. Burned-out. **Human Behavior**, v. 5, n. 9, p.26-22, 1976.

MASLACH, C. Progress in understanding teacher burnout. In: VANDENBERGHE, R.; HUBERMAN, A.M. (Eds.). **Understanding and preventing teacher burnout**. New York: Cambridge University Press, 1999. p.211-222.

\_\_\_\_\_. **Promovendo o envolvimento e reduzindo o burnout**. In: VI CONGRESSO DE STRESS DA ISMA-BR E VIII FÓRUM INTERNACIONAL DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO. Porto Alegre, 2006. CD-ROM.

MASLACH, C.; JACKSON, S.E. The role of sex and family variables in burnout. **Sex Roles**, v. 12, n. 7-8, p.837-851, 1985.

MASLACH, C.; JACKSON, S.E.; SCHWAB, R.L.; LEITER, M.D.; SCHAUFELI, W.B. Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES). In: MASLACH, S.E.; JACKSON, S.E.; LEITER, M.P. (Eds.). **MBI Manual**, 3. ed., p. 27-32. Mountain View, CA: CPP, Inc. 1996.

MASLACH, C.; LEITER, M.P. **Trabalho: fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa**. Campinas: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. Early predictors of job burnout and engagement. **Journal of Applied Psychology**, v. 93, n. 3, p. 498–512, 2008.

MATTOS, M.J.V.M.; GENTILINI, J.A. Violência: dos sentidos da violência no campo teórico às ações de violência na escola. In: VALLE, L.E.R. do; MATTOS, M.J.V. M.(Orgs.). **Violência e educação: a sociedade criando alternativas**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MAZON, V.; CARLOTTO, M.S.; CÂMARA, S.G. Síndrome de Burnout e estratégias de coping em professores de escolas municipais da área urbana de uma cidade do litoral norte do Rio Grande do Sul. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 60, n. 1, p.55-66. 2008.

MEIRA, S. R. Implicações do stress de professores e alunos no processo de Alfabetização. In: LIPP, M. (Org.). **O stress do professor**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, p. 29-39, 2008.

MELEIRO, A. M. A. da S. O stress do professor. In: LIPP, M. **O stress do professor** (Org.). 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário Inglês-Português e Português-Inglês**. 29. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA-HERNANDEZ, E.; GÁLVEZ, M.; GONZÁLEZ, J. L.; BENEVIDES-PEREIRA, A. M. Avaliação do Burnout em professores: comparação de instrumentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, jan-jun.2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório sobre a saúde no mundo**. 2001: Saúde Mental: nova concepção, nova esperança. Genève: World Health Organization, 2001, 173p.

OTERO, L.J.M.; SANTIAGO, M.J.; GODÁS, A.; CASTRO, C.; VILLADEFrancos, E.; PONTE, D. An integrative approach to burnout in secondary school teachers: examining the role of student disruptive behavior and disciplinary issues. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v. 8, n. 2, p.259-270. 2008.

PADGETT, D.A.; MARUCHA, P.T.; SHERIDAN, J. Stress and wound healing: Animal Models, cap. 39, p.837. In: ADER, R. (Ed.) **Psychoneuroimmunology**. 4. ed. London: Elsevier Academic Press, 2007.

PAPALIA, D.E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 10. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2010.

PARANHOS, I. **Interface entre trabalho docente e saúde dos professores da Universidade Estadual de Feira de Santana**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, BA, 2001. 151f.

PINTO E SILVA, E.; HELOANI, R. Gestão Educacional e Trabalho Docente: Aspectos Socioinstitucionais e Psicossociais dos Processos de Saúde-Doença. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, mar. 2009, p.207-227 – ISSN: 1676-2584.

RAMOS, D.G. **A psique do corpo: a dimensão simbólica da doença**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2006.

REINHOLD, H. H. O stress do professor. In: LIPP, M. **O stress do professor** (Org.). 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

REIS, R.M.C. A pré-escola na visão de crianças de 1ª série. **Revista Psicologia da Educação**, v. 20, p.55-75, 2005.

REIS, E. J. F. B.; ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA, M. O. Docência e Exaustão Emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 8 jan. 2013.

RIBEIRO, J. L. P.; RODRIGUES, A. P. Questões acerca do coping: a propósito do estudo de adaptação do brief cope. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 5, n. 1, Lisboa, jul. 2004. p.3-15.

RIBEIRO, R.P.D.; LIMA, M.E.A. O Trabalho do deficiente como fator de desenvolvimento. Universidade Federal de Minas Gerais, **Cadernos de Psicologia da SBT**, v. 13, n. 2, jul-dez. 2010.

ROSSA, E. G. O. **Relação entre o estresse e o burnout em professores do ensino fundamental e médio**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2003.

SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I. M.; LORENTE, L. ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales com el burnout docente?: Un estudio longitudinal. In: MARTÍNEZ, I. M.; SALANOVA, M. Burnout em la enseñanza. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 21, n. 1, p.37-54. 2005.

SATO, L.; BERNARDO, M. H. Saúde mental e trabalho: os problemas que persistem. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 4, Rio de Janeiro, dez. 2005.

SELYE, H. **Estresse a tensão da vida**. Tradução Frederico Branco. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1956.

SILVA, A. J.; IAOCHITE, R.T; AZZI, R. G. Crença de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. **Motriz**. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, v. 16, n. 4, p.942-949, out-dez. 2010.

SILVANY-NETO, A.M. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino na Bahia. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 24, n. 3/4, p. 42-56, 2000.

SORATTO, L.; PINTO, R. M. Atitudes no trabalho e burnout. In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, v. 1, 2003. p. 278-281.

STROPPA, A.; MOREIRA-ALMEIDA, A. Religiosidade e espiritualidade no transtorno bipolar do humor. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 36, n. 5, São Paulo, 2009.

TAMAYO, A. **Estresse e cultura organizacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

TAMAYO, M. R.; MENDONÇA, H.; SILVA, E. N. – Capítulo 2: Relação entre estresse ocupacional, coping e burnout. In: **Saúde e bem-estar no trabalho: Dimensões individuais e culturais** FERREIRA, M. C.; MENDONÇA, H. (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI B. T. Exaustão Emocional: Relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 7, p.37-46. 2002.

TRIGO, T.R.; TENG, C.T.; HALLAK, J.E.C. Síndrome de Burnout ou Estafa Profissional e os Transtornos Psiquiátricos. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 34, n. 5, p. 223-233, 2007.

UNESCO. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para as políticas públicas**. Relatório de pesquisa coordenada por ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. Unesco do Brasil, 2002.

UNESCO, Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, 2010. Disponível em <<http://www.unesco.org/pt/brasil>>. Acesso em: 7 jul. 2011.

VALLE, L.E.L.R. **Estresse e distúrbios do sono no desempenho de professores: saúde mental no trabalho**. São Paulo, 2011. 209f. Tese de Doutorado (Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

VALLE, L.E.L.R.; CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo o fracasso escolar no Brasil na década 1995-2004: PCNs na contramão da História, 89% a 96% de fracasso do ensino fundamental segundo Saeb, e recorde mundial de incompetência de leitura segundo OCDE. In: VALLE, E.L.R.; CAPOVILLA, F. C. **Temas de Neuropsicologia e Aprendizagem**. 3. ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.

VASCONCELOS, A.; FARIA, J. Saúde mental no trabalho: contradições e limites. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 3, set-dez. 2008.

VASCONCELLOS, E. G. Convivendo com o inimigo. **Revista Pisque**, Ciência e Vida. Ano V, nº 55, p.27-35, 2010.

VIEIRA, I. ; RAMOS, A.; MARTINS, D.; BUCASIO, E. ; BENEVIDES-PEREIRA, A.; JARDIM, S.; FIGUEIRA, I. Burnout na clínica psiquiátrica: relato de um caso. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, dez. 2006.

VOLLRATH, M. Personality and stress. **Scand J Psychol**, v. 42, p.335-347. 2001.

WERNICK, R. **Condições de saúde e trabalho dos docentes da Universidade Federal da Bahia**, Salvador-BA. 2000. 56f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

YONG, Z.; & YUE, Y. Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. **Chinese Education and Society**, v. 40, n. 5, p.78-85. 2007.

ZAFFARI, N. T.; PERES, V. L.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Síndrome de Burnout e Estratégias de Coping em Professores: diferença entre gêneros. **Psicologia IESB**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2009.

ZAGURY T. **O Professor Refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 63-245.

ZANELLI, I. J. C.(Coord.); CALZARETTA, A.V.; GARCÍA, A. J.; LIPP, M. E.N.; CHAMBEL, M. J. **Estresse nas Organizações de Trabalho**: compreensão e intervenção baseadas em evidências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

**ANEXO 1****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Professor(a)

Você está sendo convidado (a) para participar desta pesquisa que se propõe a identificar “*Causas do estresse, burnout e fatores de proteção em professores*”.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de um questionário.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação.

O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico.

Se você tiver alguma dúvida, a pesquisadora estará à sua disposição para quaisquer esclarecimentos. Agora ou mais tarde, através do telefone (11) 74587512 ou por e-mail [sidelibiazzi@yahoo.com](mailto:sidelibiazzi@yahoo.com) (com Sideli B. Rojas).

Atenciosamente,

Sideli Biazzi Rojas.  
*Orientanda/Pesquisadora PUC/SP*

Profª Drª Denise Gimenez Ramos.  
*Orientadora PUC/SP*

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito dos procedimentos e esclareci quaisquer dúvidas que tivesse. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se eu assim o desejar. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e de que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa em qualquer momento da pesquisa.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2012  
Assinatura

**ANEXO 2****Ficha de Identificação**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade:

Estado Civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Separado ( ) Viúvo ( ) União Estável

Cor: ( ) Preta ( ) Branca ( ) Parda ( ) Outros

Você leciona para o nível: ( ) E. Médio; ( ) E. Fundamental I; ( ) E. Fundamental II;  
( ) Educação Infantil.

Qual o seu turno de trabalho? ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

Há quanto tempo você atua como professor? \_\_\_\_ anos \_\_\_\_ meses

Há quanto tempo você trabalha nesta instituição? \_\_\_\_ anos \_\_\_\_ meses

Quantos alunos você atende diariamente? \_\_\_\_\_ alunos

Quantas horas/aula você ministra por semana? \_\_\_\_\_ horas

Além do trabalho como professor(a) nesta instituição, você possui outras atividades remuneradas?

a) Como professor(a) em outra escola por \_\_\_\_\_ horas/aula/semana

b) Outras, por \_\_\_\_\_ horas/semana

### ANEXO 3

#### **Classificação socioeconômica - critério ABIPEME**

O critério Abipeme sucede a um outro preconizado pela Associação Brasileira de Anunciantes – o critério ABA – e foi desenvolvido pela Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado com a finalidade de criar uma escala ou classificação socioeconômica por intermédio da atribuição de pesos a um conjunto de itens de conforto doméstico, além do nível de escolaridade.

A classificação socioeconômica da população é apresentada por meio de cinco classes, denominadas A, B, C, D e E correspondendo, respectivamente, a uma pontuação determinada.

Para classificação socioeconômica dos entrevistados estamos utilizando o critério: ABIPEME. Este critério é baseado na soma de pontos, conforme segue. Por favor, circule o seu grau de instrução.

#### **Instrução**

<b>GRAU DE INSTRUÇÃO</b>	<b>ABIPEME</b>
ANALFABETO PRIMÁRIO INCOMPLETO	0
PRIMÁRIO COMPLETO GINASIAL INCOMPLETO	5
GINASIAL COMPLETO COLEGIAL INCOMPLETO	10
COLEGIAL COMPLETO SUPERIOR INCOMPLETO	15
SUPERIOR COMPLETO	21

#### **Itens de conforto familiar – Critério ABIPEME**

Os pontos estão no corpo da tabela abaixo. Circule o número da coluna que indica o que você possui. Exemplo, se possui um carro, circule o número 4 na linha que corresponde ao automóvel.

ITENS DE POSSE	NÃO TEM	QUANTIDADE					
		1	2	3	4	5	6e+
AUTOMÓVEL		4	9	13	18	22	26
TELEVISOR EM CORES		4	7	11	14	18	22
BANHEIRO		2	5	7	10	12	15
EMPREGADA MENSALISTA		5	11	16	21	26	32
RADIO (EXCLUINDO O DO CARRO)		2	3	5	6	8	9
MÁQUINA DE LAVAR ROUPA		8	8	8	8	8	8
VIDEO CASSETE / DVD		10	10	10	10	10	10
ASPIRADOR DE PÓ		6	6	6	6	6	6
GELADEIRA COMUM OU FREEZER		7	7	7	7	7	7

**Os limites de classificação ficaram assim definidos:**

CLASSES	CRITÉRIO ABIPEME
A	89 e +
B	59/88
C	35/58
D	20/34
E	0/19

**CLASSIFICAÇÃO DA CLASSE SOCIAL \_\_\_\_.**