

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD

Tatiane Galvão de Azevêdo

**Síndrome de *Burnout*, Apego e Saúde Mental
em docente de escola pública e particular.**

Recife

2018

TATIANE GALVÃO DE AZEVÊDO

Síndrome de *Burnout*, Apego e Saúde Mental em docente de escola pública e particular.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Administração.

Área de concentração: Organização e Sociedade.

Orientador: Antonio Roazzi, PhD.

Recife

2018

TATIANE GALVÃO DE AZEVÊDO

Síndrome de *Burnout*, Apego e Saúde Mental em docente de escola pública e particular.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de mestre em Administração.

Área de concentração: Organização e Sociedade.

Aprovada em: 25/04/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.º Dr. Antonio Roazzi (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.º Dr. Bruno Campello de Souza (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Yves de Albuquerque Gomes (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta dissertação à minha família, especialmente a minha amada mãe, Maria José, a minha irmã Elaine, meu cunhado Samuel e aos meus tios, Fátima e Valdeliel.

AGRADECIMENTOS

Mais um sonho realizado! Chego ao fim de mais uma grande etapa na minha vida, regada de conhecimentos, experiências, decisões e muito aprendizado que contribuíram para a finalização desta dissertação. Foram muitas barreiras, angústias e aflições vivenciadas ao longo desta trajetória, inúmeras noites sem dormir, porém, não maiores que as alegrias e o orgulho que tenho de chegar ao fim, feliz e realizada. As palavras de agradecimento aqui explicitadas não contemplarão a tamanha gratidão que tenho por todos.

Primeiramente agradeço a Deus por me conceder a vida e estar sempre presente, possibilitando a conclusão deste importante curso para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Ao meu orientador, Professor Doutor Antonio Roazzi, que sempre, sempre esteve presente, respondendo meus inúmeros e-mails desesperados, cheios de dúvidas, apoiando, incentivando e principalmente compartilhando conhecimentos de níveis excepcionais. Pessoa que me ensinou muito mais do que pesquisa, estatística, *burnout* ou apego, mas me ensinou que a simplicidade deve fazer parte na nossa vida antes de qualquer coisa, antes de conquistar qualquer objetivo. Sou grata pelas vezes que atenuou minhas angústias e, principalmente, agradeço por confiar e acreditar na minha competência. Eterna admiração terei pelo senhor, professor! Muito obrigada por tudo!

À minha amada família, minha mãe, minha irmã Elaine, meu cunhado Samuel, minha sobrinha que tanto amo, Sofia e meus tios, Fátima e Valdeliel por acreditarem em mim, sempre me incentivando e ajudando para concluir mais essa etapa.

Aos membros da banca, em especial ao Professor Doutor Bruno Campello, que esteve nos momentos mais difíceis do mestrado, na qualificação do projeto e na defesa da dissertação, porém contribuiu significativamente para a construção da pesquisa.

Aos meus colegas da turma 22 pelas trocas de conhecimentos e experiências durante esse período de convivência ao longo do curso. Ao meu amigo Leonardo Mohandas, pela amizade e companheirismo e em especial a Daniel Mariano que por inúmeros momentos rimos e choramos de felicidade e de aflição que surgiram no decorrer do caminho. Amizade construída por conhecimentos acadêmicos, parceria de estudo, cumplicidade e sinceridade. Que nossa amizade seja por toda a vida!

Aos colegas doutorandos que tive a honra de conhecer e poder trocar experiências e conhecimentos que contribuíram significativamente para meu crescimento acadêmico, em especial a Silvio Luiz de Paula e Mary Dayane doutoranda e pesquisadora mais “quali” que já conheci. Sou muito grata pela amizade, pelos grandes conselhos e orientações que contribuíram para a minha formação e por às vezes me tirar de casa para aliviar a tensão dos estudos, para comermos crepe ou pizza.

Agradeço a todos os professores que compõem o PROPAD, pelos conhecimentos compartilhados nessa jornada.

Meu sincero agradecimento aos funcionários do PROPAD que foram sempre solícitos e atenciosos.

Agradeço aos colegas de trabalho que sempre estiveram me apoiando e incentivando para concluir mais essa jornada com êxito.

Gentilmente agradeço aos gestores e professores que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, nas quais compartilhamos diferentes experiências e possibilitaram que este estudo fosse realizado.

Aos meus grandes amigos e amigas e demais familiares que participaram direta ou indiretamente da minha formação, sempre me apoiando e me incentivando para concluir mais essa etapa. Um agradecimento especial a Luiza Barbosa, Wyara Jane, Izabella Galvão.

Finalmente, agradeço aos meus filhos, mesmo que distantes e indiretamente, me impulsionaram, me deram a oportunidade de enxergar que eu posso vencer, contribuíram para que eu acreditasse que sonhos podem ser alcançados, que dificuldades podem ser superadas, que a saudade dói, que o amor que sinto por eles é puro e verdadeiro e que tudo em nossa vida passa.

“Quem vive a sua Lenda Pessoal, sabe tudo o que precisa saber. Só uma coisa torna um sonho impossível: o medo de fracassar.” (COELHO, 2003, p. 52).

RESUMO

O estudo buscou verificar as relações das variáveis que possuem significância sobre a incidência da síndrome de *burnout*, a partir da investigação dos aspectos psicológicos identificados nos professores e os aspectos institucionais de ensino das redes pública e particulares de Pernambuco. A pesquisa envolveu a participação de 103 professores do ensino médio, da região metropolitana do Recife e foram utilizados como instrumentos de coleta o questionário sociodemográfico, o MBI, o ECR, o SF-36, o TJSQ e o HSCL. Os resultados provenientes de análises estatísticas demonstraram que, nas escolas particulares, os docentes possuem índices médios estatisticamente maiores, em relação à dimensão de exaustão emocional; índices médios menores, em relação à dimensão da realização profissional e menores índices de despersonalização, comparados aos professores da rede pública, o que confirma que os professores da rede particular estão passando por um desgaste físico e emocional maior relativamente aos professores da rede pública de ensino. Os níveis de ansiedade mais elevados foram encontrados nos docentes das escolas particulares e a ansiedade apresenta relações em quase todas as dimensões de satisfação no trabalho, como as condições materiais, recompensas pessoais e a natureza do próprio trabalho. Os índices de saúde mental dos professores da rede pública se apresentam maiores, pressupondo que os docentes das escolas particulares estão mais comprometidos com a saúde mental. As características pessoais analisadas, a partir da teoria do apego, demonstram que os docentes, em sua maioria, possuem o apego seguro e que esta espécie traz relações negativas com a despersonalização, tanto nas redes públicas como nas particulares. O apego seguro também apresentou relação positiva no tocante a realização pessoal dos docentes das escolas públicas. Os professores que possuem o apego do tipo evitante não demonstram estar realizados profissionalmente em ambas as redes de ensino. O ambivalente apresenta ter uma maior realização profissional e despersonalização.

Palavras-Chave: *Burnout*. Saúde mental. Ansiedade.

ABSTRACT

The study sought to verify the relationships of the variables that have significance in the incidence of burnout syndrome, based on the investigation of the psychological aspects identified in the teachers and the institutional aspects of teaching of the public and private networks of Pernambuco. The research involved the participation of 103 high school teachers from the metropolitan area of Recife and the sociodemographic questionnaire MBI, ECR, SF-36, TJSQ and HSCL were used as instruments of collection. The results from statistical analysis show that in private schools teachers have statistically higher average indices in relation to the emotional exhaustion dimension, lower average indices in relation to the professional achievement dimension and lower indices of depersonalization, compared to teachers in the public network. This confirms that teachers in the private network are experiencing greater physical and emotional stress. The higher levels of anxiety found in private school teachers, as well as anxiety, relate to almost all dimensions of job satisfaction, such as material conditions, personal rewards, and the nature of one's work. The mental health indexes of public school teachers are higher, assuming that private school teachers are more committed to mental health. The personal characteristics reported from the attachment theory show that the majority of teachers have secure attachment, and that this type brings negative relationships with depersonalization in both public and private individuals. Safe attachment also presented positive relation with the personal fulfillment of public school teachers. The type of avoidant attachment is not being performed personally in both networks. The ambivalent has greater professional achievement and depersonalization.

Key Words: Burnout. Mental health. Anxiety.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1- Perfil sociodemográfico dos participantes.	59
Tabela 2. Médias, Desvios-Padrão e análises não-paramétricas (Mann-Whitney Test e Wilcoxon Signed Ranks Test) nas dimensões do MBI em função do tipo de escola e A Mann-Whitney Test .	68
Tabela 3. Médias por cada dimensão do MBI em função do tipo de escola.	69
Tabela 4. Médias, Desvios-Padrão e análise M-W da Saúde Mental (computado a partir da escala SF-36) em função do tipo de escola por cada dimensão do MBI.	70
Tabela 5. Médias e Desvios-Padrão nas duas dimensões do HSCL e na sub-escala Saúde Mental do SF-36 em função do tipo de escola comparadas estatisticamente através do teste de Mann-Whitney.	70
Tabela 6. Médias e Desvios-Padrão nas dimensões Evitamento e Ansiedade do ECR em função do tipo de escola comparadas estatisticamente através do teste de Mann-Whitney.	80
Tabela 7. Frequências, % e análise de qui-quadrado da interação entre escola e tipo de apego.	80
Tabela 8. Correlações ponto-bisseriais e phi entre os três tipos de apego e as escalas MBI, HSCL, SF-36 (Saúde Mental), e as variáveis sociodemográficas nível de formação e tempo de ensino.	81
Tabela 9. Regressões lineares por cada tipo de escola tendo como VD Saúde Mental (SF-36) e como VIs predictoras cada uma das dimensões do MBI, Apego Seguro (ECR), Tempo de Ensino.	83
Tabela 10. Médias e Desvios-Padrão nas quatro dimensões do TJSQ em função do tipo de escola comparadas estatisticamente através do teste de Mann-Whitney.	97
Tabela 11. Interação TJSQ versus Tipo de escola.	98
Tabela 12. Correlações de Pearson entre TJSQ e MBI de acordo com tipo de escola.	99
Tabela 13. Correlações ponto-bisseriais entre TJSQ e tipo e apego (ECR) de acordo com tipo de escola.	100
Tabela 14. Correlações de Pearson entre TJSQ com HSCL e Saúde Mental (SF-36) de acordo com tipo de escola.	102

LISTA DE SIGLAS

AAI	<i>Adult Attachment Interview</i>
DE	Despersonalização
EE	Exaustão Emocional
ECR	<i>Experiences in Close Relationships</i>
MBI	<i>Maslach Burnout Inventory</i>
PQVTs	Programas de Qualidade de Vida no Trabalho
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho
RP	Realização Pessoal
SF-36	<i>Short Form Health Survey</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TJSQ	<i>Teacher Job Satisfaction Questionnaire</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1	A QUALIDADE DE VIDA NAS ORGANIZAÇÕES	20
2.2	SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	26
2.2.1	Diferença entre estresse e <i>burnout</i>	29
2.2.2	A Origem dos Estudos sobre a Síndrome de <i>Burnout</i>	31
2.2.3	Fatores desencadeantes do <i>Burnout</i>	34
2.2.4	Mecanismos de <i>Coping</i>	38
2.2.5	Medidas preventivas	40
2.3	TEORIA DO APEGO	42
2.3.1	Modelos padrões de funcionamento do Apego	44
2.3.2	O uso da Teoria do Apego nas organizações	47
2.4	APEGO E <i>BURNOUT</i> EM PROFESSORES	48
2.5	SATISFAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE.....	50
3	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	53
3.1	JUSTIFICATIVA.....	53
3.2	OBJETIVO GERAL	55
3.2.1	Objetivos Específicos	56
4	O MÉTODO	57
4.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	57
4.2	<i>LOCUS</i> DE INVESTIGAÇÃO	58
4.3	UNIVERSO E AMOSTRA	58
4.4	PROCEDIMENTOS	60
4.5	INSTRUMENTOS	60
4.6	ESTUDOS EMPÍRICOS	64
4.6.1	Estudo Empírico 1	65
4.6.2	Estudo Empírico 2	76
4.6.3	Estudo Empírico 3	89
5	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
5.1	CONCLUSÕES	109
5.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICE A - CARTA CONVITE ÀS INSTITUIÇÕES	132
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	133

ANEXO A – MBI MASLACH BURNOUT INVENTORY	135
ANEXO B – ECR EXPERIENCES IN CLOSE RELATIONSHIPS	136
ANEXO C – HSCL HOPKIN’S SYMPTOM CHECKLIST	139
ANEXO D – TJSQ ESCALA DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NA ATIVIDADE DOCENTE	139
ANEXO E - SF36 SHORT FORM HEALTH SURVEY	142

1 INTRODUÇÃO

Há tempos que se reconheceu que o trabalho é importante não apenas para proporcionar rendimento, mas para fornecer a uma pessoa o sentido de se relacionar com o mundo e contribuir para os outros e para a sociedade (JAHODA, 1982).

Com a expansão do mercado, da globalização e competitividade que se instituíram nas relações organizacionais, os indivíduos dotados de habilidades e competências profissionais passaram a ter papel fundamental nos processos produtivos, a fim de alcançar metas com resultados satisfatórios, por meio de uma excelência no desempenho das atividades propostas. (ANDRADE; VEIGA, 2012). Nesse contexto, o bem-estar dos trabalhadores vem sendo comprometido ao longo dos anos. Uma demanda de funcionários preocupados em servir e cumprir as demandas organizacionais culmina no surgimento de diversas doenças ocupacionais, causando lesões físicas e psicológicas.

Para combater tais malefícios causados pelo trabalho, as organizações vêm investindo cada vez mais na melhoria das condições de trabalho e da qualidade de vida e bem-estar de seus membros, de modo a reduzir os efeitos deletérios que o cenário organizacional e o trabalho podem acarretar nesses sujeitos. (SILVA; FERREIRA, 2013). Para o alcance das melhorias organizacionais e dos seus colaboradores, empresários desenvolvem várias estratégias com o objetivo de melhorar a vida de seus funcionários, por meio de ações de qualidade de vida no trabalho (QVT), cuja principal função está baseada em dois aspectos fundamentais: o bem-estar do trabalhador e a eficiência organizacional (OLIVEIRA, 2008).

Porém, algumas atividades laborais, pela sua própria natureza, exigem do profissional muita dedicação e desprendimento, tornando-se uma tarefa complexa e exaustiva, tal como ocorre no ensino. A docência gera muitas tensões, podendo comprometer a satisfação do corpo docente. Algumas dessas tensões estão presentes na mediação das relações entre alunos e professores, na desmotivação do aluno no aprender, entre outras. (ROCHA; FELLI, 2004).

Sabe-se que a escola e o professor cumprem papéis de relevante importância na sociedade e para a construção do indivíduo. Para o bom desempenho das atividades docentes algumas variáveis devem coexistir satisfatoriamente, tais como: condições emocionais favoráveis, uma boa estrutura física e recursos que lhes são oferecidos, de forma que o bom desempenho, associado ao papel de educador, reproduz nos alunos uma situação de referência,

de exemplo a ser seguido, não somente pelas suas atitudes, mas, sobretudo, pelo caráter que reverbera no comportamento dos discentes (SILVA; CARLOTTO, 2003).

Nada obstante, o exercício do professor não é uma tarefa fácil. Constantes mudanças ocorridas no sistema de educação no Brasil, especialmente no sistema público, geram nesses profissionais sentimentos de mal-estar e impotência, além de expor às doenças físicas e psicológicas. O estudo de Santos e Sobrinho (2011, p.302) numa revisão sistemática da prevalência da síndrome de *burnout* em professores de ensino médio e fundamental, menciona que:

A categoria docente do ensino fundamental e médio é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, tais como tarefas extraclasse, reuniões e atividades adicionais, problemas com alunos que chegam até a ameaças verbais e físicas, pressão do tempo etc. Esta situação estressante leva a repercussões na saúde física e mental e no desempenho profissional dos professores.

No ofício da atividade escolar, encontram-se diversos fatores que podem estar relacionados ao ambiente de trabalho ou variáveis psicológicas que podem desencadear sintomas de estresse ou até doenças mais graves. A exposição às situações de pressão, condições de constrangimentos enfrentados no ambiente de trabalho ou até mesmo problemas interpessoais contínuos, podem acarretar o surgimento da síndrome de *burnout*, que é um estado particular de exaustão proveniente do esgotamento profissional, tendo como consequência o desânimo do trabalhador para exercer suas atividades de trabalho (LEITER et al., 2013).

No contexto estrutural das escolas públicas, o trabalho docente geralmente é realizado sob alguns fatores potencialmente estressores como: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, classes superlotadas, tensão na relação com alunos, excesso de carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planejamento institucional e falta de segurança no contexto escolar (SILVA; CARLOTTO, 2003). No cenário das escolas particulares, Demo (2007) aponta que a escola particular, gerida pela iniciativa privada, os fatores de tensão são exercidos com base na pressão do mercado e dos pais dos alunos, tensão por demissão, pressão contra greves e funcionamento sistemático mais ou menos confiável.

Nessa conjuntura, profissionais que sofrem pressões diretas e indiretas decorrentes de seu trabalho, de condições estruturais e/ou psicossociais, podem desencadear problemas

associado a um profundo sentimento de frustração, incapacidade e exaustão (ANGELINI, 2011). Dessa forma, *burnout* é a síndrome do profissional frustrado, afadigado emocionalmente, mostrando-se descompromissado com os outros (CASTRO; ZANELLI, 2007). Essa síndrome pode prejudicar o profissional, não só no cumprimento de suas tarefas dentro da instituição, como também contribui para o mau funcionamento da equipe, desgastes em sua vida pessoal e degradação das relações com os familiares.

Devido às severas consequências que a síndrome de *burnout* pode causar nos indivíduos, estratégias podem ser desenvolvidas desde a prevenção até o tratamento. Para Karl e Fischer (2013) a prevenção possui etapas distintas que busca prevenir ou retardar o aparecimento da doença. As medidas preventivas mencionadas pelos autores incluem modificações no ambiente organizacional, como por exemplo, o espaço físico, modificações na gestão e utilização de estratégia de *coping* que são esforços cognitivos e comportamentais realizados pelo profissional para lidar, reduzir ou tolerar exigências específicas, que ameaçam ou superam os seus recursos (CARVER; CONNOR-SMITH, 2010).

Portanto, a autoestima e saúde mental são diretamente afetadas pela capacidade que uma pessoa tem em interagir com o ambiente, em uma parte significativa do que está relacionado com o trabalho (WARR, 1987). Outro fator são as relações interpessoais que podem afetar a saúde mental; relações pobres ou inadequadas são as causas mais comuns de sofrimento psíquico (HOROWITZ; VITKUS, 1986, apud HARDY; BARKHAM, 1994), estresse e mais gravemente, a síndrome de *burnout*.

Diante de tais abordagens, principalmente no que se refere às influências psicológicas do indivíduo na execução e consequências do seu trabalho, nos últimos anos, há uma série de estudos organizacionais que têm demonstrado a importância de usar a Teoria do Apego para a compreensão das relações interpessoais com o funcionamento emocional dos indivíduos nas empresas. Os aspectos importantes da teoria que foram estudados incluem o desenvolvimento de modelos de trabalho ou estruturas de representação do indivíduo (HAZAN; SHAVER, 1990). Os estudos de Hazan e Shaver (1990) previram que os diferentes tipos de orientações para o trabalho dependem do padrão de apego expressado através de relacionamentos.

A teoria do apego postula que os indivíduos conservam uma tendência inata em buscar proximidade com os outros em momentos de necessidade e que os indivíduos desenvolvem

diferentes estratégias para alcançar familiaridade com as pessoas ao seu redor, com base em experiências anteriores (BOWLBY, 1973).

Mikulincer e Shaver (2005) conceituam o Apego como bidimensional que consiste em apego ansioso e apego evitante. Indivíduos com apego ansioso possuem uma visão negativa de si, levando-as a desenvolver estratégias de hiperativação, sendo excessivamente dependentes com os outros (RICHARDS; SCHAT, 2011), eles tendem a ser hipersensíveis aos sinais de rejeição e têm uma necessidade compulsiva de estar perto dos outros, ou seja, os indivíduos com alto grau de ansiedade são suscetíveis a evitar a participar em conflitos, porque pode aumentar as chances de abandono no grupo (LEITER; DAY; PRICE, 2015).

O indivíduo com apego evitante vê os outros como indisponíveis, sem resposta, desenvolvendo estratégias de desativação, ou seja, negando a importância das relações e evitando a intimidade emocional com os demais (RICHARDS; SCHAT, 2011). Eles são compulsivamente autossuficientes porque não confiam que os outros estarão disponíveis para eles quando necessário e, no mesmo grau, muitas vezes não querem que as pessoas dependam deles (LEITER; DAY; PRICE, 2015).

Por outro lado, indivíduos com baixos níveis de apego ansioso e evitante são pessoas consideradas com apego seguro, estas são mais propensas a se verem como dignas (ansiedade baixa) e vê os outros como confiáveis (baixa evitação), levando a uma maior segurança, resiliência e capacidade de gerir adversidades através da elaboração de recursos de enfrentamento interno e apoio de outras pessoas (RICHARDS; SCHAT, 2011). Neste contexto, projeções internas sobre si e sobre as pessoas, levam o indivíduo a se comportar em diferentes situações e o estilo de apego é um atributo de diferença individual única que pode acrescentar à nossa compreensão do comportamento individual de trabalho.

Porém, não só atributos individuais podem prejudicar o professor no cumprimento de suas tarefas dentro da instituição. Os próprios aspectos institucionais têm sua carga de contribuição que influenciam o docente, tanto no seu desempenho, como em sua saúde. Sendo assim, estudos assinalam os principais atributos que estão associados à satisfação do trabalho do professor, como o estudo de Seco (2000), que teve como um dos objetivos de avaliar o contributo relativo dos fatores intrínsecos ao trabalho (como a natureza interessante e desafiante da própria tarefa) e dos fatores extrínsecos (salário, promoções, condições materiais de trabalho) na satisfação profissional dos professores portugueses.

A satisfação no trabalho pode ser considerada um estado emocional resultante da interação das características pessoais, valores e expectativas do profissional, com o ambiente e a organização do trabalho (Ferreira, et al., 2016). Por sua vez, o que acarreta a satisfação ou a insatisfação pode variar de pessoa para pessoa, que pode envolver os aspectos inerentes ao próprio trabalho e ao seu conteúdo tais como possibilidade de promoção, condições e ambiente de trabalho, reconhecimento, relações com colegas e subordinados, bem como supervisão e gerenciamento, políticas e competências relativas à instituição (LOCKE, 1976).

Os estudos de Araújo et al. (1998) e Silvany et al. (2000) sobre as condições de saúde e trabalho de 573 professores da rede particular de ensino, apontaram que, além de queixas de saúde do trato físico dos docentes, distúrbios psíquicos foram associados ao trabalho repetitivo, à insatisfação no desempenho das atividades, ambiente intranquilo e estressante, desgaste na relação professor-aluno, falta de autonomia no planejamento das atividades, ritmo acelerado de trabalho e à pressão da direção.

Compreendendo a complexidade da atividade docente, bem como as consequências que o ofício pode causar no professor, tendo em vista o crescente número de professores vitimados pela síndrome de *burnout*, o presente estudo teve a preocupação de verificar as variáveis que influenciam na saúde mental do docente, assim como o surgimento da síndrome de *burnout*, o que gerou a seguinte pergunta de pesquisa: Existe relação entre as variáveis da síndrome de *burnout* com as variáveis psicológicas identificadas nos professores e as variáveis institucionais das escolas de ensino médio das redes pública e particular de Pernambuco?

Para tal, o presente estudo foi elaborado inicialmente pela revisão de literatura tratando sobre os aspectos gerais que envolvem a qualidade de vida no trabalho, o enfoque na síndrome de *burnout*, seu conceito e funcionamento. Foi também abordada a teoria do apego com esclarecimentos sobre os modelos padrões de funcionamento individuais e sua abordagem nas organizações é discutida a satisfação no trabalho docente, aprofundando os conhecimentos sobre os aspectos institucionais nas escolas.

Em seguida é apresentada a justificativa e os objetivos do estudo, posteriormente é retratado o método que esclarece o delineamento da pesquisa, os detalhes sobre a amostra e os tipos de análises estatísticas utilizadas. Os trabalhos empíricos com os resultados da pesquisa são apresentados logo após, onde se apresentam os dados que foram analisados separadamente de acordo com os objetivos específicos e que resultaram em três trabalhos que estão organizados

com uma introdução, método, análises dos resultados, discussão e conclusão. Por fim, a conclusão e as considerações finais da dissertação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura servirá de base para a realização do estudo empírico. As abordagens referenciadas têm o escopo de detalhar a produção científica sobre qualidade de vida no trabalho, a síndrome de *burnout* e a teoria do apego, apresentando um panorama de pesquisas realizadas, que contribuíram significativamente para esta investigação. Para tal, foram abordados conceitos da Qualidade de Vida no Trabalho – QVT, da teoria do apego, a Síndrome de *Burnout* e uma breve contextualização sobre a relação entre a teoria do apego e *burnout* nos professores e a satisfação no trabalho docente.

2.1 A QUALIDADE DE VIDA NAS ORGANIZAÇÕES

Nas últimas décadas o ambiente organizacional vem passando por diversas mudanças, principalmente na composição de suas estruturas internas, o que reflete no comportamento de seus colaboradores. Diante do quadro de mudanças e sobrevivência das empresas em ambientes inconstantes, as organizações buscam uma melhoria em produtividade e desempenho no mercado diante dos concorrentes através melhorias na qualidade de vida do trabalhador.

Os estudos sobre a qualidade de vida no trabalho – QVT tem sido um fator essencial como medidor do bem-estar dos funcionários, pois estabelece laços entre as necessidades de realização pessoal e de satisfação pelo trabalho desempenhado, bem como perspectivas de realização futura. A QVT baseia-se na hipótese de que os empregados contribuem de forma relevante para o aumento da capacidade de melhoria dos processos da organização e, assim, proporcionando meios de favorecer e atender aos anseios de melhorias no ambiente de trabalho (PANUCCI-FILHO; HEIN; KROENKE, 2017). Para Petroski (2005), o trabalho pode influenciar positivamente alguns sentimentos, como identidade, autorrespeito, recompensas materiais, suporte social, entre outros.

A preocupação com o indivíduo teve início como advento da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, quando houve várias modificações na realidade das organizações, sendo primordial sistematizar os métodos de produção. Foi a partir desse período, que se desenvolveram diversos estudos científicos que abordavam as condições de trabalho e de seus efeitos sobre a produção e o moral dos trabalhadores. (SIMMONDS, 2015).

Por conseguinte, foram realizados estudos sobre o bem-estar e as condições de trabalho dos colaboradores pela Administração Científica e, posteriormente, pela Escola das Relações Humanas, em especial por Maslow, Mayo, McGregor e Herzberg, entre outros. Esses autores foram os precursores e apresentaram significativa contribuição e identificação com o início do movimento da QVT (CARVALHO et al., 2008). Esses pesquisadores objetivaram desenvolver estudos que viessem a humanizar as organizações, cujo foco principal seriam as pessoas nelas inseridas. As questões básicas levantadas pelos autores envolveram as relações pessoais e a satisfação das necessidades do indivíduo, uma vez que buscaram explicitar as atividades e os sentimentos dos trabalhadores, bem como estudar a formação dos grupos informais (SIMMONDS, 2015).

Diante dessa perspectiva, os indivíduos dentro das organizações passaram a ser vistos como recursos valiosos, vindo a contribuir de maneira significativa para as empresas, desempenhando melhor seu trabalho quando se sentem satisfeitos. Todo esse processo depende de a organização permitir às pessoas atingirem recompensas que satisfaçam as suas necessidades (MORGAN, 2010).

Nesse ínterim, os primeiros conceitos sobre a QVT surgiram há décadas e alguns desses conceitos são arraigados na cultura das organizações até os dias atuais. No início da década de 50 na Inglaterra, Eric Trist e colaboradores estudavam um modelo macro em relação à organização do trabalho no Tavistock Institute, com base em experiências baseadas no trinômio Indivíduo-Trabalho-Organização (SUZUKE; MORÉS, 2016). A partir de tais abordagens, a cada década foram sendo formulados vários outros conceitos que incluíam o desenvolvimento sindical, o nível de consciência dos trabalhadores e o aumento da responsabilidade social das empresas (SAMPAIO, 2004).

Na década de 60 e 70 é que o movimento da QVT, sob a influência dos americanos, se preocupou em minimizar, segundo Bowditch e Buono (1999, p.206) os “efeitos do emprego na saúde e no bem-estar geral dos trabalhadores, e com as maneiras de se melhorar a experiência de uma pessoa no trabalho”. Em 1970, é publicado o clássico estudo de Walton (1973), um dos mais citados na literatura, propondo o equilíbrio entre trabalho e vida, destacando o papel social da organização e a importância de conjugar produtividade com os Programas de Qualidade de Vida no Trabalho (PQVTs). Nesse contexto, foi impulsionada a conscientização na busca por melhores formas de organização. (FERREIRA; et al., 2009).

Segundo Walton (1975), um dos referenciais no assunto de qualidade de vida, menciona que a QVT vem resgatar alguns dos valores humanísticos e ambientais, que ao longo do tempo vem sendo pospostos em favor do avanço tecnológico, da produtividade e do crescimento econômico. Seu conceito enfatiza a relação das necessidades humanas com o bem-estar, a responsabilidade social e humanização do trabalho na organização. O modelo apresentado por Walton (1975) é um dos mais citados na literatura científica brasileira e internacional e pode ser considerado modelo científico da QVT. Dessa forma, foram consideradas oito categorias conceituais que estão relacionadas a fatores econômicos, sociais e políticos que evidenciam os fatores de influência do QVT, nos quais citam:

- A compensação justa e adequada;
- As condições de trabalho;
- As oportunidades de uso e desenvolvimento das capacidades do trabalhador;
- A oportunidade de crescimento contínuo;
- A integração social no ambiente de trabalho;
- O constitucionalismo;
- O trabalho e o espaço total de vida;
- A relevância social.

Quando esses fatores se inter-relacionam ensejam uma análise dos pontos negativos e positivos em relação à percepção do trabalhador sobre sua qualidade de vida no trabalho. Ressalva-se também, que o autor considera que a QVT depende do equilíbrio entre o trabalho e outras esferas da vida, do papel social da organização e da importância de conciliar produtividade, qualidade de vida e bem-estar. Sendo assim, Ferreira, Alves e Tostes (2006) identificam-se, de maneira geral, duas abordagens para QVT, tais como:

- Clássica, de caráter essencialmente assistencialista;
- Contrahegemônica, que propõe que ela seja preventiva.

A primeira abordagem de caráter assistencialista é predominante e concentra a maior parte dos estudos sobre QVT. Suas principais características são: a responsabilização do trabalhador por sua QVT, atividades de QVT de categoria compensatória do esgotamento que os trabalhadores vivenciam e ênfase na produtividade levada ao extremo em função da competitividade globalizada. (FERREIRA; ALVES; TOSTES, 2009). Com base nessa abordagem, destacam-se nas variáveis trabalhadas nas organizações, o comprometimento, a

realização de atividades de lazer e físicas, enriquecimento do cargo e das tarefas, a motivação, a satisfação pessoal, entre outros. (YATES; LEWCHUK; STEWART, 2001; MARTEL; DUPUIS, 2006). Os limites na concepção assistencialista evidenciam-se, basicamente, pela dificuldade de conseguir, por parte dos trabalhadores, adesão duradoura aos programas.

Contrapondo a primeira abordagem, com base na concepção assistencialista, anos depois emergiu uma concepção contrahegemônica de QVT, de viés preventivo. A QVT passa a ser concebida como uma incumbência de todos os envolvidos na organização, com foco em encontrar a harmonia entre o bem-estar, a eficiência e a eficácia nos ambientes organizacionais. Dessa forma, a produtividade deixa de ser o foco exclusivo de QVT e passa a ser consequência. (FERREIRA; et al., 2009).

Por meio de um conceito multidimensional, Hsu e Kernohan (2006) afirmam que a QVT é uma forma de entendimento sobre as pessoas, seu trabalho e sua organização. Os benefícios proporcionados pelos procedimentos de QVT são revertidos para ambos; empregados e empresas.

As organizações acreditam que iniciativas de QVT venham a se reverter em satisfação, segurança, capacidade de crescimento e, principalmente, desenvolvimento dos indivíduos. Para os empregados a QVT oferece benefícios como maior dignidade, que se reflete na satisfação e no trabalho humanizado por meio da atribuição de tarefas significativas, garantindo a segurança do emprego. (PANUCCI-FILHO, HEIN; KROENKE, 2017).

Iniciativas também são desenvolvidas para favorecer os empregadores, pois a QVT alimenta positivamente uma força de trabalho mais flexível, leal e motivada, o que é essencial para determinar a competitividade e produtividade da empresa. Dessa forma, resultados positivos para as organizações são identificadas como a redução do absentismo, menor rotatividade e maior satisfação no trabalho. (PANUCCI-FILHO; HEIN; KROENKE, 2017).

Em geral, as principais preocupações de um programa de QVT eficaz estão relacionadas em melhorias nas condições de trabalho, principalmente a partir da perspectiva dos colaboradores, bem como uma maior eficácia organizacional, na perspectiva do empregador.

Todo esse contexto é vislumbrado a partir de estudos relacionados com a qualidade de vida dos empregados em seu ambiente laboral. É crescente o número de pesquisas envolvendo

a QVT em diversas áreas, na medida em que se busca um aprofundamento sobre esse tema e sua influência na produtividade das organizações e do colaborador.

Em um estudo proposto por Alves (2011), visando a saúde do trabalhador e o ganho da empresa, objetivou através de pesquisas bibliográficas, apresentar sugestões de modelos de programas e algumas ações que promovessem a QVT. A pesquisa demonstrou que os custos com afastamentos e ações trabalhistas são muito maiores do que uma medida preventiva. O autor revela que, para a QVT não se tornar apenas um modismo, é essencial que haja uma diminuição da distância entre o discurso e a prática, nas quais tornará o trabalho mais humanizado, favorecendo um clima laboral favorável, diminuindo os riscos de acidentes no trabalho e as reclamações trabalhistas. Dessa forma, exercícios físicos, ginástica laboral, ergonomia, musicoterapia, terapias alternativas, treinamento de pessoal, remuneração, avaliação de rendimento, preparação para aposentadoria, orientações nutricionais, entre outros, foram alguns modelos de ações e programas citados pelo autor para contribuir com a QVT e que podem promover resultados positivos tanto para as organizações quanto para os funcionários.

Silva e Ferreira (2013) elaboraram um estudo onde participaram da pesquisa 284 indivíduos. Os autores investigaram a influência de dimensões da qualidade de vida e bem-estar no trabalho (salários e benefícios; oportunidades de uso e desenvolvimento das próprias competências; condições físicas e de segurança no ambiente de trabalho; relacionamento e comunicação entre supervisores e empregados; relacionamento interpessoal com colegas de trabalho) e sobre seus indicadores (comprometimento organizacional afetivo, satisfação no trabalho, afetos positivos dirigidos ao trabalho). Os resultados detectados na pesquisa dos autores foram que as oportunidades de uso e desenvolvimento das próprias competências foram o principal preditor positivo dos três indicadores considerados. Tais oportunidades dirigidas aos funcionários caracterizam-se como um recurso motivacional do contexto laboral que tem forte influência positiva dos indicadores da qualidade de vida e bem-estar no trabalho.

Na pesquisa de Moraes et al. (2013), o objetivo foi de analisar o impacto que a Qualidade de Vida pode causar na produtividade dos profissionais da área contábil. Como resultado, o estudo detectou que boa parte dos colaboradores acreditam que a QVT impacta bastante na sua produtividade enquanto profissional. Foi identificado que o escritório pesquisado realizava programas e ações isoladas de QVT, como: oferta de café da manhã saudável, incentivo à capacitação profissional através de cursos e palestras, ergonomia

adequada ao ambiente de trabalho, treinamento e desenvolvimento. Também foi considerado que os gestores possuem atitudes que auxiliam no aprimoramento das condições de trabalho dos seus colaboradores.

No estudo proposto por Simmonds (2015), objetivou analisar a QVT de 110 motoristas de transportes de cargas em trânsito. Conforme os resultados identificados, demonstraram que os fatores mais relacionados à existência de qualidade de vida no trabalho foram: o bem-estar físico e psicológico e o ambiente de trabalho. Porém foi identificada uma percepção não favorável no que se refere às condições de trabalho, saúde e segurança dos motoristas. A autora da pesquisa recomendou que fossem adotadas algumas políticas que visem a promoção de maior ajustamento entre qualidade de vida e trabalho.

O que é notório nas pesquisas que são realizadas sobre a QVT, é a busca por melhorias nas condições de trabalho, que resultem em eficiência produtiva e por consequência melhores resultados para a empresa. É explícita a preocupação com o funcionário, ambiente laboral e a função que o trabalhador exerce no meio laboral.

É relevante as empresas criarem mecanismos positivos para os trabalhadores no que se refere ao maior enriquecimento de suas tarefas, bem como a sua participação sendo esta mais ativa e produtiva. Os administradores das organizações têm propiciado condições necessárias ao desenvolvimento efetivo da aplicação dessas novas competências individuais, com contrapartidas para os trabalhadores em termos de melhores condições e satisfação no trabalho. Desde a construção dos conceitos da QVT, identifica-se que há uma crescente valorização das pessoas no ambiente de trabalho e, conseqüentemente, da qualidade de vida desses indivíduos. (SIMMONDS, 2015).

Conforme Simmonds (2015) menciona em seu estudo que o trabalho é abordado como elemento fundamental para a existência humana, e que pode trazer algumas conseqüências positivas ou negativas no que diz respeito à saúde e ao bem-estar aos colaboradores.

De fato, grande parte da satisfação de uma pessoa em seu trabalho, vem do propósito dela saber que exerce um papel importante na organização e que outras pessoas contam com ela. Weiss (1991) menciona as pessoas trabalham por recompensas, não necessariamente apenas por questões financeiras, dinheiro, mas também por uma possibilidade de reconhecimento ou até mesmo como liderar uma equipe em determinado projeto. Desta maneira, observa-se que a forma de como cada indivíduo lida com a vida no trabalho é diferente,

por se tratar da diversidade de cenários, situações, das atitudes, das emoções e até mesmo dos sentimentos. O tratamento entre os indivíduos do grupo e a prática de gestão configura cada organização. Porém, difíceis e diferentes formas de organização podem desequilibrar as expectativas do trabalhador, por se depararem no dia-a-dia com circunstâncias que pode desencadear esgotamento físico e mental. (PEREIRA; TEIXEIRA; LOPES, 2013).

2.2 SÍNDROME DE *BURNOUT*

As atividades profissionais têm sofrido consideráveis mudanças nas últimas décadas, nas quais podem constituir uma fonte de satisfação e bem-estar para seus colaboradores ou estresse e *burnout*. Quando os aspectos negativos superam os positivos, geram consequências graves para o indivíduo, tais como atitudes negativas em relação ao trabalho, fatores relacionados às doenças, bem como baixo desempenho organizacional (SCHAUFELI, LEITER; MASLACH, 2009).

Inicialmente, o termo *burnout* estava relacionado a uma reação de estresse crônico em profissionais em que as atividades exercidas exigiam um alto grau de contato com pessoas. O conceito ao longo do tempo foi ampliado para outras áreas e variadas profissões, pois os indivíduos estão sendo submetidos a pressões cada vez maiores (REINHOLD, 2004). Nesse sentido, *burnout* constitui um “estado de fadiga ou frustração causado pela devoção a uma causa, um estilo de vida, ou por um relacionamento que deixou de produzir uma recompensa esperada” (NEUBAUER; et al., 1999). Algumas das características dos profissionais que apresentam esta síndrome, tornarem-se apáticos, cínicos com os pacientes ou com todas as pessoas que usufruem de seus serviços, indiferentes e destacados do seu ambiente de trabalho (ROAZZI; CARVALHO; GUIMARÃES, 2000).

Nessa perspectiva, o estresse e a síndrome de esgotamento profissional ou simplesmente *burnout* representa uma questão relevante nas literaturas, pois cada vez mais as organizações modernas estão sendo afetadas, seja por situações de trabalho ou a acessibilidade das pessoas, através de e-mail e telefones celulares, o que lhes põem sempre conectadas com os estressores do trabalho (MURPHY, 2008).

A palavra *burnout* é uma expressão proveniente da língua inglesa que constitui uma situação de extinção de energia (Constantino, Souza, Assis, & Correia, 2013), a asfixia de um incêndio ou a extinção de uma vela (SCHAUFELI; BUUNK, 2003; SCHAUFELI; LEITER;

MASLACH, 2009), um esgotamento de motivação e incentivo, implicando uma mudança de atitude e comportamento em decorrência da prática de atividades laborais exigentes, frustrantes e pouco compensadoras (AMIMO, 2012), isto é, uma forma extrema de estresse ocupacional, onde não há mais condições físicas e mentais para trabalhar.

O *burnout* tem como concepção a síndrome do profissional frustrado, fadigado emocionalmente e descomprometido com os outros, como mencionam Castro e Zanelli (2007). Tamayo e Tróccoli (2002) explicam que a síndrome de *burnout* gera sentimentos e atitudes negativas no indivíduo em relação ao seu próprio trabalho. Sentimentos como a insatisfação, esgotamento e perda do comprometimento, interferem no seu desempenho profissional, com consequências prejudiciais para o cliente e para a organização. Além desses sentimentos, Maslach e Goldberg (1998), cita algumas características-chave da síndrome, que se destaca a exaustão avassaladora, sentimento de frustração, raiva e cinismo e uma sensação de ineficácia e fracasso, o que prejudica tanto o funcionamento pessoal como social.

Pode-se afirmar também que *burnout* consiste na desistência do indivíduo no seu trabalho estando ainda ativo, porém enraizado numa situação de trabalho que não pode suportar, mas da qual, concomitantemente, não pode desistir, o trabalhador constrói, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, mesmo continuando no posto (CODD; VASQUES-MENEZES, 1999; LEITER; MASLACH, 1988). Portanto, não são todas as pessoas que se afastam dos seus trabalhos, mas apenas continuam fazendo o mínimo em vez do seu melhor.

A Síndrome de Esgotamento Profissional – *burnout* – pode ser definida como uma resposta prolongada a estressores interpessoais e emocionais crônicos, que estão vinculados com o trabalho e vem sendo estudada em diversos setores laborais.

Maslach e Jackson (1981) desenvolveram um instrumento para verificar os sentimentos pessoais e as atitudes dos cuidadores de saúde ante seus pacientes. Este instrumento é chamado de inventário de *Burnout* de Maslach (MBI) e possui 22 itens que são respondidos por meio de escala com pontuações que variam de 0 a 6, onde 0 significa nunca e 6 todos os dias.

Através do inventário de *burnout* de Maslach tenta-se caracterizar três dimensões fundamentais baseados nos sintomas identificados, assim como Leiter (2005) explica que uma ligação mais forte e estável de exaustão e sintomas físicos destaca-se a insônia, as dores de

cabeça e os distúrbios gastrointestinais que comprometem o descanso e a recuperação do profissional.

A primeira dimensão, exaustão emocional é acompanhada por um sentimento muito forte de tensão emocional, que produz uma sensação de esgotamento, de falta de energia e de recursos emocionais próprios para lidar com as rotinas da prática profissional, (BENEVIDES-PEREIRA, 2004; GENUÍNO; GOMES; MORAES, 2010). O indivíduo, nessa situação, tem o sentimento de que está no limite máximo das suas possibilidades, se imagina incapaz de recuperação e sente que já não pode se entregar totalmente ao trabalho (YUREVNA, 2011).

Portanto, esta fase caracteriza-se pela fadiga, debilidade, falta ou carência de energia e desgaste, intolerância, insensibilidade, falta de generosidade, comportamento rígido, isolamento, imparcialidade, propensão a acidentes, sinais de depressão, de ansiedade, uso abusivo de álcool, cigarros ou outras drogas e surgimento de doenças de adaptação ou psicossomáticas (SILVA, 2006).

A segunda dimensão, a despersonalização consiste em alterações na personalidade do indivíduo, se relaciona à atitude negativa de reação ao trabalho excessivamente indiferente ou hostil, muitas vezes com perda de idealismo, levando o indivíduo a ser mais frio e impessoal ou mesmo cínico e indiferente em relação aos outros (clientes ou usuários, colegas e gestores) e a organização (LEITER; MASLACH, 1988; MASLACH; GOLDBERG, 1998). A despersonalização refere-se, assim, às atitudes e sentimentos negativos, de desprezo, cínicos e impessoais em relação a outras pessoas e ao trabalho.

Inicialmente, a despersonalização constitui um elemento defensivo ou de proteção, mas pode representar um risco de desumanização (MASLACH; GOLDBERG, 1998). Esta dimensão interpessoal de *burnout* apresenta manifestações como o endurecimento afetivo, crueldade, brutalidade nas relações (YUREVNA, 2011), bem como comportamentos ríspidos e irônicos (BENEVIDES-PEREIRA, 2004).

Lewin & Sager, (2007) mencionam que fatores podem contribuir para a despersonalização são a atribuição externa de fracassos e sucessos relacionados com o trabalho, e um sentimento geral de impotência e de falta de controle. Como consequência, desenvolve-se um sentimento de redução da realização pessoal ou ineficácia (LANGBALLE; et al., 2006).

A terceira dimensão de *burnout* é a baixa realização pessoal ou incompetência (inadequação pessoal) que está relacionada com a queda dos sentimentos de competência e de

produtividade no trabalho, manifestada pela tendência de avaliar o próprio trabalho de forma negativa através da falta de motivação e insatisfação consigo e com o trabalho, a confiança reduzida, fomentadas pela sensação de insuficiência ou incapacidade (MASLACH; JACKSON, 1981; MASLACH; GOLDBERG, 1998). Esta fase, por sua vez, é caracterizada por Grebot (2008) sendo a fase marcada por um forte sentimento de fracasso pessoal, a crença de que os objetivos não são alcançados, a diminuição da autoestima e de senso de auto eficácia, e frustração no trabalho. O sentimento de baixa eficácia profissional tem sido associado à depressão e incapacidade de lidar com as exigências do trabalho, podendo ser agravado pela falta de apoio social e de oportunidades de desenvolvimento profissional (MASLACH; GOLDBERG, 1998).

Portanto, as três dimensões de *burnout* refletem suas três categorias de sintomas: fisiológicos, abrangendo a exaustão física; emocionais e cognitivos, está relacionado com atitudes e sentimentos, como exaustão emocional e despersonalização; e por fim os sintomas comportamentais, onde a produtividade é diminuída.

Os estudos de Maslach & Jackson (1981) esclarece que os aspectos mais característicos da síndrome de *burnout* são o aumento dos sentimentos de exaustão emocional, sentimentos negativos e o desenvolvimento de atitudes, cinismo com os clientes e a tendência de avaliar a si mesmo de forma negativa, sentindo-se infeliz consigo mesmo e insatisfeito com as suas realizações no trabalho. Dessa forma, seja qual for a definição e conceitualização da síndrome, ela coabita à fase final de um longo processo, que é resultado de uma exposição do indivíduo ou trabalhador a tensões e pressões de natureza ocupacional (MELO; GOMES; CRUZ, 1997).

2.2.1 Diferença entre estresse e *burnout*

É comum ainda que pessoas confundam estresse com *burnout* devido às pessoas apresentarem sintomas parecidos, dessa forma, Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 240) explicam que “*burnout* é uma resposta ao estresse laboral crônico, não devendo, contudo, ser confundido com o estresse”. O estresse é considerado como um esgotamento pessoal “com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 240), nas quais distingue da síndrome de *burnout*, pois este envolve atitudes e comportamentos negativos em relação a clientes, usuários, trabalho e organização para qual trabalha. As consequências do *burnout* afetam tanto o indivíduo como a organização e às pessoas envolvidas neste contexto.

A palavra estresse é derivada do latim e foi inicialmente usada pela Física e pela Engenharia para explicar a resistência de uma barra à uma força ou tensão (estresse). Posteriormente, o termo passou a ser alvo de pesquisas no campo da Psicologia, onde no início do século XVII significava cansaço, fadiga e só dois séculos depois, passou a ser considerado como força, esforço e tensão (LIPP; NOVAES, 1998).

Com os avanços na área da medicina o estresse passou a ser aplicado para definir o desgaste geral do organismo e, em continuidade às pesquisas, Lipp e Novaes (1998) definiram estresse como um desgaste psicofisiológico que ocorre quando um indivíduo passa a ser forçado a enfrentar uma situação que o irrite, confunda, amedronte ou o deixe muito feliz, assim conclui que, qualquer situação que seja geradora de fortes emoções boa ou má, é uma fonte de estresse.

De fato, o estresse pode apresentar aspectos positivos ou negativos (LITTLE, SIMMONS; NELSON, 2007), pois o sistema corpo-mente pode interpretá-lo como um desafio e oportunidade (*eustress*) ou como uma ameaça (*distress*) (BOSWELL; OLSON-BUCHANAN; LEPINE, 2004). Autores como Genuíno, Gomes e Moraes (2010) defendem que o *burnout* é sempre negativo, um *distress* (estresse negativo), com predominância de sintomas cognitivos como dificuldades de expressar emoções, uma sensação de vazio, de falta de motivação e esperança.

Alguns sintomas podem ser percebidos em se tratando a respostas negativas do estresse, como sintomas físicos que inclui baixa no sistema imunológico, causando infecções, úlceras, hipertensão, diabetes, entre outros, bem como sintomas psicológicos, como cansaço mental, apatia, perda de memória, crises de ansiedade, entre outros (LIPP; MALAGRIS, 2001).

Em 1984 foi criado por Selye, médico endocrinologista, um modelo trifásico da evolução do estresse mencionado por Reinhold (2004), assim denominada de “síndrome geral de adaptação”. As três fases elaboradas por Selye são:

- 1) Fase de alerta: quando o organismo compreende situações emergenciais e reage para fugir de tal situação;
- 2) Fase de defesa ou resistência: no decorrer da atuação do agente estressor, o organismo libera uma grande quantidade de energia, desfocando de outras áreas vitais na tentativa do organismo manter a estabilidade.

3) Fase de exaustão: é quando o organismo falha nos mecanismos de defesa e adaptação aos agentes estressores por serem permanentes ou excessivos, como consequência, doenças são diagnosticadas, podendo levar até a morte do indivíduo.

Essas fases são consideradas sucessíveis à medida que os agentes estressores não cessam, nas quais se observa uma evolução da doença e as formas em que o organismo deixa de se adaptar às situações estressantes.

Nas pesquisas de Lipp citado por Reinhold (2004), quando o mesmo elaborou e padronizou no Brasil seu instrumento de mensuração de estresse, o ISSL (Inventário de Sintomas de estresse para Adultos de Lipp), o mesmo identificou uma quarta fase, que está entre a segunda (fase de resistência) e a terceira (fase de exaustão) de Selye. Esta nova fase foi denominada de “fase de quase-exaustão”, onde observou-se um enfraquecimento da pessoa, apresentando doenças com menor intensidade que a fase da exaustão, na qual a pessoa ainda tem a possibilidade de ter uma vida normal. Os sintomas característicos de cada fase analisadas por Lipp foram baseadas em aspectos físicos e psicológicos, levando em consideração que nem todas as pessoas são suscetíveis ao estresse da mesma forma.

Há diferentes formas de estresse e em uma de suas formas em atingir o indivíduo é pelos fatores de estresse inerentes ao trabalho, chamado de “estresse ocupacional”. Essa forma de extrema manifestação do estresse é caracterizado pelo *burnout*.

2.2.2 A Origem dos Estudos sobre a Síndrome de *Burnout*

Burnout passou a ser considerado no mundo laboral à medida que começou a justificar boa parte das consequências dos impactos das atividades organizacionais no trabalhador. Ao falar de *burnout*, há de se explicar a desesperança, a impotência diante do que parece irreversível (COSTA, 2002).

A expressão *burnout* foi desenvolvida por Herbert Freudenberger, na década de 70, em estudos sobre indivíduos com problemas ao iniciar na profissão de serviços sociais ou do tipo assistencial (FREUDENBERGER, 1975), isto é, profissões que exigem envolvimento interpessoal direto e intenso com outras pessoas. Os estudos do médico Freudenberger partiram de pesquisas em jovens trabalhadores sociais que foram empregados em projetos de abuso de substâncias tóxicas e observou sentimentos de cansaço, fadiga, dores de cabeça frequentes,

insônia, problemas gastrointestinais, falta de ar e doenças persistentes como resfriado ou gripe, ou seja, situações de esgotamento físico e emocional resultante de condições de trabalho (FIVES; HAMMAN; OLIVAREZ, 2007).

Em 1974, Freudenberger, leu um artigo intitulado sobre *Staff Burn-out*, para a Revista de Psicologia, na qual veio a utilizar o termo pela primeira vez, a fim de alertar a comunidade científica para os problemas que alguns profissionais prestadores na área de saúde estavam sofrendo em decorrência as atividades laborais (Fives, Hamman & Olivarez, 2007).

Na década de 70, quando o *burnout* passou a ser descrito e discutido, foi principalmente em referência aos profissionais da área de saúde, mas até finais dos anos 80, pesquisadores e profissionais começaram a reconhecer a ocorrência do *burnout* em outras áreas profissionais (MUHEIM, 2013; SCHAUFELI; et al., 2009) tendo observado que o termo *burnout* era usado para descrever o processo de exaustão que gradativamente eram mais afetados, cinismo e a perda de compromisso com os próprios companheiros (MUHEIM, 2013).

A partir de então, estudos sobre essa temática começaram e se multiplicar e a serem disseminadas na sociedade científica. Esta propagação também foi exercida pela Cristina Maslach e estudiosos que legitimaram a credibilidade da síndrome através de estudos na Califórnia em funcionários nos serviços de ajuda e como lidavam com a excitação emocional no trabalho (MUHEIM, 2013).

Portanto, embora inicialmente tenha sido interpretado que o *burnout* só poderia ocorrer em profissionais de da área de saúde, esta síndrome pode ocorrer em qualquer contexto de trabalho (SCHAUFELI; TARIS, 2005).

Os estudos de Freudenberger e Maslach sobre a descoberta da síndrome de *burnout* foram quase simultâneos, dessa forma, marca o início do desenvolvimento do construto, sendo que um na perspectiva prática e outro no aspecto científico, nas quais Maslach, Shaufeli & Leiter (2001) descrevem duas fases, a primeira pioneira e a segunda, empírica.

A fase pioneira

A primeira fase do desenvolvimento dos estudos da síndrome se deu de forma descritiva e de natureza qualitativa, utilizando entrevistas, observações e estudos de caso. A pesquisa tinha suas raízes em prestadores de cuidados e ocupações em que o centro do trabalho era a relação entre prestador de cuidado e quem o recebia (MASLACH; SHAUFELI; LEITER,

2001), uma vez que, o *burnout* fosse estudado não só como uma resposta ao estresse individual e sim em termos de transações entre o indivíduo e o local de trabalho (MUHEIM, 2013).

Várias questões foram levantadas surgindo algumas regularidades sistemáticas do fenômeno de *burnout*, descritas como:

- a) a prestação de serviço ou de cuidado pode ser muito exigente e envolvente;
- b) a exaustão emocional não é uma resposta incomum para tal sobrecarga;
- c) a despersonalização (cinismo) está relacionada ao estresse emocional no trabalho;
- d) a realização pessoal declina, um primeiro indicador de uma mudança comportamental marcante.

Intricado ao longo desse trabalho inicial, as relações entre prestador de cuidados e destinatário, provedor e colegas de trabalho ou membros da família, relações essas que foram descritas como fontes de estresse emocional e recompensa e recursos de *coping*, foram o foco central da pesquisa (MASLACH; SHAUFELI; LEITER, 2001).

Portanto, essa fase teve como relevância a busca de uma melhor compreensão da síndrome de *burnout*, onde a partir de pesquisas e estudos, foram levantadas hipóteses para uma melhor compreensão da relação aos fatores associados à doença.

A fase empírica

Essa fase dos estudos foi caracterizada pela pesquisa de natureza quantitativa, utilizando questionário e estudo de populações maiores (MASLACH; SHAUFELI; LEITER, 2001; MUHEIM, 2013). O objetivo principal da pesquisa foi avaliar o *burnout*, nas quais diversos instrumentos de medida foram desenvolvidos, destaque para o MBI (*Maslach Burnout Inventory*), de Maslach e Jackson (1981), amplamente utilizado em pesquisas até os dias atuais.

A abordagem empírica do constructo foi acompanhada por contribuições teóricas e metodológicas no campo da psicologia organizacional, fortalecendo a construção acadêmica, que resultou uma variedade de perspectivas sobre a síndrome, através do uso de ferramentas padronizadas e *design* de pesquisa. A partir de então, o *burnout* foi configurado como uma forma de estresse no trabalho, relacionando-o com satisfação no trabalho, comprometimento organizacional e rotatividade de pessoal (MASLACH; SHAUFELI; LEITER, 2001).

Nas décadas seguintes as pesquisas sobre o *burnout* ganharam novas direções. Foram utilizadas novas metodologias e ferramentas estatísticas mais sofisticadas. Os estudos tiveram como foco principal analisar as complexas relações entre os fatores organizacionais e o *burnout* levando ao uso de pesquisas longitudinais sobre as relações do ambiente de trabalho com os fatores individuais e sentimentos em um momento posterior (MASLACH; SHAUFELI; LEITER, 2001).

Estudos longitudinais sobre a síndrome continuaram e definições foram operacionalizadas e medidas válidas de constructo, surgindo assim, estudos sobre prevenção e tratamento de *burnout*, além de haver a delimitação das diferenças entre *burnout* e outros conceitos como o estresse, depressão, neurastenia, ansiedade e fadiga crônica.

Atualmente a OMS (Organização Mundial de Saúde) reconhece a síndrome no CID – 10 “como exaustão vital” no grupo de “Problemas relacionados com a gestão das dificuldades da vida”, com o código Z73.0 (MUHEIM, 2013).

Schaufeli, Leiter e Maslach, (2009) observam que sintomas fisiológicos ou mentais de exaustão, falta de energia psicológica essencial e sintomas como a dificuldade de concentração, a diminuição da capacidade de lidar com o estresse, a irritabilidade ou instabilidade emocional, os distúrbios do sono, as dores musculares, as tonturas ou palpitações, são critérios de diagnóstico e devem ocorrer todos os dias durante um período de duas semanas. Estes sintomas para ser característico da síndrome de *burnout* devem causar sofrimento significativo com prejuízo na capacidade de trabalho, não devendo estar relacionado a outros diagnósticos psiquiátricos e médico, bem como ao abuso de substâncias.

Dessa forma, devido ao *burnout* ser de difícil diagnóstico e distinção com outros distúrbios, por apresentar vários níveis de manifestações (KARL; FISCHER, 2013), ainda continua um debate eminente sobre quais são os sintomas que pertencem à síndrome, formas de diagnóstico adequado, o uso de medidas apropriadas e desenvolvimento de abordagens interdisciplinares (MUHEIM, 2013).

2.2.3 Fatores desencadeantes do *Burnout*

Diante de alguns sintomas da síndrome já mencionados anteriormente, alguns autores delimitam o processo de ocorrência da síndrome de *burnout*. Grebot (2008) descreve como o

primeiro passo para a ocorrência de *burnout* a perda de paixão pelo trabalho, precedida pela estagnação, frustração e apatia. Essas fases são descritas da seguinte forma:

a) Entusiasmo: O indivíduo novato está sempre disposto a fazer mais, com bastante entusiasmo, trabalhando muitas horas de trabalho, com maior esforço, onde consciente ou não, tenta provar aos outros que é o melhor profissional. No início, o indivíduo pode não se preocupar consigo mesmo, investindo demasiadamente no trabalho, porém no futuro a ilusão cria desilusão.

b) Estagnação: A pessoa percebe que todo seu esforço e investimento profissional não estão sendo totalmente gratificados, manifestando certa insatisfação profissional, emergindo sentimentos negativos em um nível emocional. Ela descobre que o trabalho não é tudo na vida, a motivação e noção de ser um emprego ideal desaparecem gradualmente, crescendo um sentimento de injustiça. É quando começa escalada para outros estágios de *burnout*.

c) Frustração: O indivíduo torna-se cada vez mais irritado com as exigências de seu papel profissional, se questiona sobre sua escolha profissional, significado e valor do trabalho o qual oferece pouco reconhecimento e inadequada gratificação. A pessoa evita trabalhar, a imagem desvaloriza-se e inicia a imobilidade, a apatia.

d) Apatia: neste nível existe o risco de o indivíduo apresentar depressão, indiferença em relação ao seu local de trabalho. A pessoa trabalha simplesmente para marcar presença, onde a solução viável para evitar conflitos e reflexões é a retirada, procurando ser esquecida, caracterizando-se pela apatia.

A síndrome de *burnout* desenvolve-se frequentemente em indivíduos que desenvolvem trabalhos com outras pessoas de algum tipo, tendo como características os sentimentos crescentes de exaustão emocional, atitudes negativas e cínicas acerca dos clientes e o indivíduo tende a auto se avaliar de maneira negativa, no que diz respeito ao trabalho com os clientes (MASLACH; JACKSON, 1981).

Alguns fatores organizacionais podem desencadear os sintomas de *burnout* e estes podem ser agrupados em dois grupos: os organizacionais e os individuais. A interação entre a pessoa e seis domínios do ambiente de trabalho constituem os principais antecedentes organizacionais de *burnout* (MASLACH; LEITER, 1999).

1) Carga de trabalho: o primeiro domínio está diretamente relacionado às exigências que o trabalho impõe para o colaborador, ocorre quando as exigências do trabalho excedem os limites humanos, ou seja, quando os indivíduos têm que fazer muito em pouco tempo, com poucos recursos. A sobrecarga de trabalho pode levar o indivíduo a comportamento autodestrutivo, produzindo resultados opostos ao que se espera (CAROD-ARTAL; VÁZQUEZ-CABRERA, 2013). A sobrecarga de trabalho também pode ser considerada, pelo fato da pessoa satisfazer necessidades e desejos, são obrigadas a possuir mais de um emprego, aumentando o ritmo de trabalho, prejudicando a qualidade das relações pessoais, ocasionando desgaste físico e mental (MASLACH; LEITER, 1999).

2) Controle: esta está ligada a capacidade de percepção dos colaboradores para que tenha a prática de autonomia profissional, para influenciar as decisões que afetam seu trabalho e para ter acesso aos recursos necessários para fazer um trabalho eficaz (LEITER, 2005). Os recursos organizacionais, enquanto aspectos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho, podem ter como finalidade a redução das demandas do trabalho, alcance dos objetivos organizacionais previamente definidos, estimular o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem pessoal (SCHAUFELI; BAKKER, 2004).

As pessoas nas organizações querem poder de alguma forma, contribuir para decisões em prol do alcance dos objetivos nas quais estes também serão responsabilizados. O poder de decidir, ter controle, faz com que os indivíduos tenham maior autoridade para executar suas tarefas eficazmente, mesmo sobrecarregados de responsabilidades no trabalho (MASLACH; GOLDBERG, 1998).

Por sua vez, algumas organizações dificultam a capacidade de resolução de problemas, por assumir políticas próprias provocando o *burnout*. Dessa forma, se as pessoas não têm controle sobre aspectos importantes do seu trabalho, então elas se tornam vulneráveis e suscetíveis à exaustão, cinismo e ineficácia, ou seja, ao *burnout* (ANGERER, 2003).

3) Recompensa: este terceiro domínio está relacionado com a extensão em que as recompensas (monetárias, sociais e intrínsecas) estão vinculadas com as expectativas do funcionário. A medida que o indivíduo percebe baixa ou a falta de recompensa apropriadas face ao seu desempenho, sentimentos de ineficácia são apontados, sejam recompensas financeiras, sociais ou intrínsecas (MASLACH; SHAUFELI; LEITER, 2001).

4) Comunidade: este domínio diz respeito à qualidade da interação social no trabalho, que abrange questões de apoio social, conflitos interpessoais, habilidade e capacidade para trabalhar em equipe (LEITER, 2005). A assistência e a troca emocional de uma comunidade reafirmam a adesão de uma pessoa ao grupo, porém a ausência de uma comunidade ou até mesmo a desunião pode resultar na perda de contato positivo das pessoas com as demais no ambiente de trabalho (MASLACH; LEITER, 1999), ou seja, à medida que a boa convivência se deteriora, os indivíduos passam a ter maiores dificuldades de comprometimento ao trabalho, bem como promove o isolamento de uma pessoa das outras, tornando um ambiente de hostilidade, reduzindo assim, o apoio social entre os membros.

5) Justiça: o quinto domínio corresponde ao senso de justiça dentro das empresas para com as pessoas, à medida em que as decisões no trabalho são consideradas como sendo justas e as pessoas são tratadas com respeito (MASLACH; LEITER, 1999). Dessa forma, quando uma organização age de forma justa com seus colaboradores, as pessoas tendem a se sentir valorizadas, contribuindo para o sucesso de cada e conseqüentemente da própria organização. Nessa linha de raciocínio, Aydemir e Icelli (2013) apontam três aspectos que são fundamentais para que se mantenha um ambiente de justiça: respeito, confiança e franqueza.

O ambiente que não favorece a justiça dá lugar ao desequilíbrio entre o trabalhador e a empresa, além de estar vinculada com a baixa autoestima e isolamento social (MASLACH; LEITER, 1999).

6) Valores: o último e sexto domínio é considerado como um dos principais antecedentes organizacionais de *burnout*, corresponde aos valores organizacionais que devem estar congruentes com os valores individuais dos empregados (LEITER, 2005). Diante da conjuntura atual, algumas organizações, por várias questões, trabalham com missões e estratégias conflitantes, fazendo com que as pessoas trabalhem com objetivos diferentes dos propostos pelas empresas. Além de que ainda pode existir de pessoas se sentirem constrangidas pelo trabalho por estarem submetidas a fazer coisas que são antiéticas e que se chocam com seus próprios valores, bem como as aspirações pessoais da carreira profissional e os valores da organização (MASLACH; LEITER, 1999).

Portanto, é percebida maior probabilidade de incidência de *burnout* quando maior for percebida a discrepância entre o indivíduo e os seis domínios da vida profissional.

Carlotto e Câmara (2008) em seu estudo sobre Síndrome de *Burnout* e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas, mencionam que docentes que trabalham em redes diferentes em sua concepção, possuem atribuições semelhantes, decorrentes da natureza da sua função. Porém, alguns aspectos contextuais e institucionais existentes da realidade educacional brasileira, conduzem a vivências e práticas diferenciadas. Fatores de estresse laboral presentes na profissão docente ganham intensidades distintas em relação aos contextos onde emergem. Aspectos como condições salariais, condições físicas e pedagógicas, perfil de clientela, expectativa de pais e comunidade, entre outros, são percebidos e apresentam-se de forma discrepante.

No estudo de Borba, et al. (2015) citam que em relação às escolas públicas, são registrados como fatores relevantes para o desenvolvimento do *burnout* baixos salários, insegurança frente à violência dos alunos, formação continuada deficitária para atender às demandas educacionais e jornada excessiva de trabalho. Também no ensino público, na pesquisa de Diehl e Carlotto (2014) os autores observaram a indisciplina estudantil, a falta de apoio dos pais e da direção da escola, a sobrecarga de trabalho e a cobrança social como principais agentes desencadeadores da síndrome.

No que concerne ao ensino privado, Dalagasperina e Monteiro (2014) citados no estudo de Borba, et al (2015) revelaram um sentimento de insegurança diante da possibilidade de demissão correlacionado com a exaustão emocional. A instabilidade do emprego demonstra ser uma particularidade do ensino privado, visto que especialmente nas situações de contenção de gastos e de crises financeiras, os professores da rede particular sofrem mais frequentemente o medo de perder o emprego. Outros fatores apontados no estudo de Demo (2007) que são perceptíveis no ensino particular é a pressão dos alunos e dos pais, tensão da gestão escolar por resultados sobre os professores, direcionamento da gestão para o mercado, além de, a escola particular é diligente em cumprir os 200 dias letivos e tende a interpretar qualquer mudança para melhor como aumento de aulas. Porém, aumentar o que é muito ruim, só torna pior.

2.2.4 Mecanismos de *Coping*

Numa forma explicativa da síndrome de *burnout* é necessário que se faça referências aos processos temporais e as maneiras que expressam a interação entre os fatores de estresse, *burnout* e do indivíduo, sendo assim, impossível descrever ou explicar o *burnout* sem

considerar as variáveis pessoais das pessoas que experienciam, o que significa levar em conta a interação, a transação e os mecanismos de *coping*.

Autores como Garrosa e Moreno-Jiménez (2013) acreditam que o início do *burnout* não depende tanto de fatores de estresse crônico no trabalho relacionados aos recursos, atividades ou até mesmo os fatores institucionais das próprias escolas, mas na falta de mecanismos de *coping* adequados, ou seja, ausência de formas eficazes de enfrentamento. Isso faz com que, nas mesmas condições, certas pessoas sejam mais vulneráveis e outras manifestem elevada resistência à síndrome. Os mesmos autores mencionam que o *burnout*, enquanto forma de estresse laboral crônico, deve ser concebido como resultado da interação entre o indivíduo (recursos pessoais) e meio (situações de trabalho) e não como um processo gerado automaticamente pelo contexto organizacional. Portanto, o indivíduo e o meio influenciam-se de forma recíproca, e a maneira como se comportam é resultante desta interação.

A maneira como uma pessoa vivencia o estresse e os recursos que ela emprega para lidar com ele está, entre outros fatores, na base de desenvolvimento do *burnout* (HERNÁNDEZ; OLMEDO; IBÁÑEZ, 2004). Dessa forma, os mecanismos de *coping* podem ser considerados como um dos fatores de proteção da síndrome de *burnout* (GIL-MONTE, 2005).

Coping é explicada por Lazarus e Folkman (1984) como uma variável individual representada pelas formas como as pessoas normalmente reagem ao estresse, determinadas por fatores pessoais, recursos disponíveis e exigências situacionais. São considerados esforços que o indivíduo realiza exclusivamente para manipular uma situação fora da sua rotina e que são diferentes das posturas adaptativas automáticas que surgem em situações habituais (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Tais estratégias de enfrentamento são relacionadas às ações cognitivas ou comportamentais tomadas no decorrer de um episódio particular de estresse (CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

Dois modelos explicativos de *coping* são enfatizados na literatura e conforme Balbinotti, et al. (2006), um refere-se aos esforços para mudar ou administrar as emoções negativas relacionadas à situação enfrentada e o outro está relacionado aos esforços para mudar ou administrar a situação e estressante. As estratégias dirigidas à emoção podem ser prejudiciais à saúde ao impedir condutas mais adaptativas, impedindo que o indivíduo enfrente de forma mais realista um problema que pode ser solucionado mediante uma ação direta.

São as consequências das condutas que determinarão o que será considerado correto e incorreto para o indivíduo. Porém, não será esse julgamento de certo e errado que fará com que a mesma conduta se replique, mas sim sua eficácia em mudar a situação. Por essas razões, a estratégia de enfrentamento de *coping* utilizado é importante, porque, além de servir para manipular a situação, influi na forma como será ativado o organismo (CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

Portanto, as estratégias de *coping* são ações deliberadas que podem ser aprendidas, usadas e descartadas quando as pessoas forem influenciadas por traços de personalidade, padrões históricos de relacionamento e estressores situacionais (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998). O estudo de Pietarinen, et al. (2013) confirma que professores podem aprender os tipos de estratégias que lhes permitam reduzir o *burnout* e construir um ambiente de trabalho saudável.

2.2.5 Medidas preventivas

As próprias organizações podem contribuir para manter um ambiente saudável, conforme autores como Maslach e Leiter (1999) consideram que para a prevenção do *burnout*, a melhor maneira é “estimular o envolvimento com o trabalho... (não apenas) reduzir o que é negativo no local de trabalho... (mas) também aumentar o que é positivo” (p.110). Ou seja, a organização deve demonstrar em relação aos seus funcionários o mesmo tipo de compromisso que exige deles em relação ao trabalho. E para alcançar isso os autores sugerem reduzir seis pontos de desequilíbrios na relação empresa/trabalhador:

- 1) Excesso de trabalho;
- 2) Falta de controle sobre o trabalho;
- 3) Falta de recompensa pelo trabalho executado;
- 4) Falta de união entre as pessoas;
- 5) Falta de equidade;
- 6) Conflito de valores.

Em se tratando de prevenção, o processo inicial deve partir da administração da empresa, depois passando a ser implantado como um projeto da organização, nas quais fará um levantamento do pessoal para melhor compreensão da relação empresa/trabalhador. Em seguida

os colaboradores são envolvidos no projeto e a prevenção afeta pontos de desequilíbrios já levantados anteriormente.

Tausch (2001) sugere que para minimizar os efeitos de estresse e *burnout* a empresa deve tornar as circunstâncias externas menos estressantes através de uma redução ou até mesmo eliminação de fatores estressores externos como, por exemplo, ruídos, falta de higiene, aparência do local de trabalho. Outra forma seria o esclarecimento de informações sobre estresse e *burnout*, suas consequências, bem como informar as pessoas que não é o trabalho em si que as faz adoecer, mas as atitudes do trabalhador diante do trabalho. O autor sugere ainda a diminuição da sobrecarga de trabalho e melhora do relacionamento e clima de trabalho. É importante que as pessoas se sintam parte da organização e aceitem os procedimentos de trabalho, esse engajamento é facilitado quando o trabalhador sente que na empresa ele tem valor como pessoa e não como força de trabalho.

De fato, inadequadas estratégias de enfrentamento aos estressores podem levar a exaustão emocional. Nesse sentido, o *burnout* ocorre quando se verifica falha nas estratégias de *coping*, resultado de incapacidade em lidar com o estresse ocupacional prolongado (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999). Os estudos de Maslach et al. (2001), confirmam que os indivíduos que lidam com eventos estressantes de forma bastante passiva, defensiva, são mais vulneráveis à síndrome em relação os que usam mecanismos de *coping* baseados na ação ou confrontação com o problema.

O desgaste emocional e cognitivo é considerado como uma resposta ao estresse laboral e, por possuir um caráter desagradável, o indivíduo tenta eliminar esse sentimento utilizando estratégias do tipo emocional, comportamental ou cognitiva (GIL-MONTE, 2005). Dessa forma, sujeitos que utilizam com maior periodicidade estratégias centradas no problema possuem maior capacidade de prevenir o *burnout*. Já a pesquisa de Leiter (1991) realizada de forma longitudinal, revela que as estratégias de controle são importantes para prevenção do *burnout*, enquanto que as de evitação e fuga facilitam seu surgimento.

Schaufeli e Enzman (1998, citados por GARROSA; MORENO-JIMÉNEZ, 2013), referem que a estratégia de enfrentamento baseada no evitamento explica entre 5 e 10% da variância de exaustão emocional e despersonalização, enquanto o enfrentamento ativo explica 15% da dimensão realização pessoal, o que, de acordo com Deary, et al. (2003), corrobora o *coping* focado no problema estar relacionado com a redução de estressor e o focado

na emoção relacionar-se ao aumento do estresse. Pietarinen, et al. (2013), por exemplo, defendem que pesquisas sugerem o uso contínuo de estratégias paliativas e de evitamento propiciar o comportamento profissional disfuncional e intensificar o nível de *burnout* em professores.

Com base nas pesquisas apresentadas percebe-se que fatores pessoais não podem ser negligenciados para melhor compreender as relações com o trabalho e como os indivíduos lidam com as situações no ambiente laboral. Dessa forma, estudos crescentes vêm apresentando relações significativas dos traços pessoais de personalidade e comportamento abordados pela Teoria do Apego, com as consequências negativas do trabalho, como a síndrome de *burnout*.

2.3 TEORIA DO APEGO

Para que se compreenda o comportamento humano, seus hábitos, caráter, bem como, suas paixões, estudos sobre os vínculos foram primordiais ao longo dos anos. Cristiana Berthoud ao versar sobre a Teoria do Apego, afirma que “o vínculo, a vinculação, enfim, a ligação afetiva que as pessoas formam entre si e com o ‘mundo das coisas’ de modo geral, é, sem dúvida nenhuma, o cerne do interesse quando se fala em compreender o homem” (BERTHOUD, 1997, p. 21).

Os primeiros estudos sobre a Teoria do Apego comprovam que é a partir dos elos afetivos, essenciais para a construção do ser humano, que o indivíduo se constitui enquanto pessoa e isso se dão ainda nos primeiros anos de vida (BERTHOUD, 1997). Contudo, para que sejam indivíduos estabelecidos de forma saudável, subsidiando a pessoa para a construção e manutenção de vínculos sociais íntimos, faz-se necessário um ambiente propício. (SILVA, 2009). Esse ambiente surge da ligação ativa entre desenvolvimento cognitivo do bebê e interação social da mãe, logo nos primeiros anos de sua vida.

Um dos pioneiros nos estudos do apego, Bowlby, menciona que a tendência à construção de uma ligação social íntima é necessidade básica primária, nas quais cita que “a proteção contra os predadores é, de longe, a função mais provável do comportamento de apego” (BOWLBY, 1990, p. 242). Ou seja, o apego é um mecanismo natural para a sobrevivência da espécie, mesmo que ainda quando bebê.

Ainda sobre seus estudos relacionados ao Apego, Bowlby afirma que o apego é um tipo de vínculo no qual o senso de segurança de alguém está estreitamente ligado à figura de apego. No relacionamento com a figura de apego, a segurança e o conforto experimentados na sua presença permitem que seja usado como uma “base segura”, a partir da qual poderá se explorar o resto do mundo.

As pesquisas iniciais foram feitas quando Bowlby concluía sua pós-graduação na London Child Guidance Clinic, com um interesse teórico e clínico na transmissão intergeracional das relações de “apego”, onde posteriormente procurou novas pistas e explicações para a relação de vinculação entre mãe e filho (SILVA, 2009).

Como psiquiatra inglês com formação psicanalítica e etologista, assessor da Organização Mundial de Saúde na área de saúde mental, realizou estudos sobre crianças órfãs, nas quais Bowlby na década de 80 desenvolveu uma teoria sobre perda e luto, sendo considerada uma das teorias mais compreensivas sobre a resposta à perda (SILVA, 2009).

Ao longo dos seus estudos sobre o que é essencial para saúde mental de bebês e crianças, nas quais consiste no relacionamento carinhoso, íntimo e contínuo com a mãe (BOWLBY, 1990), bem como algumas medidas de proteção da saúde mental quando as crianças são separadas das suas famílias, pode-se resumidamente concluir que as pesquisas consistiram ao apego à figura materna, e o conjunto dos males psíquicos causados pela privação desta (BOWLBY, 1990).

Paralelamente aos estudos de Bowlby, James Robertson (1953), que também pesquisava sobre o apego, efetuara não um estudo em retrospectiva, utilizando adultos, mas um exame prospectivo a partir de crianças (SILVA, 2009). Este estudo foi um diferencial na teoria bowlbyana onde Robertson fez “uma investigação sistemática do problema dos efeitos da separação da mãe nos primeiros anos da infância sobre o desenvolvimento da personalidade...observara numerosas crianças antes, durante e depois de uma temporada fora do lar” (BOWLBY, 1990, p. X).

De fato, a Teoria do Apego proposta por John Bowlby propõe a necessidade intrínseca determinada biologicamente, com base nas análises em crianças, tornou-se referência ao tratar “como as crianças pequenas reagem à perda... da mãe” (BOWLBY, 1990, p. XI), bem como o comportamento de apego é caracterizado pela busca da criança pela pessoa que o protege.

No decorrer das pesquisas sobre a Teoria do Apego, posteriormente a proposta de Bowlby, uma segunda fase dos estudos foi através de Ainsworth que liderou outras observações naturalistas da interação mãe-bebê nos lares de Kampala (Uganda) e em Baltimore (Maryland) (RAMIRES; SCHNEIDER, 2010). Ainsworth desenvolveu o sistema de classificação da organização do apego do bebê em relação às figuras parentais ou cuidadores substitutos (seguro, inseguro-evitativo e inseguro-ambivalente ou resistente), tal procedimento elaborado em laboratório, ficou conhecido como *Situação Estranha*.

Após as descobertas de Ainsworth numa tentativa de compreender as diferenças individuais nos relacionamentos de apego, Main, Kaplan e Cassidy (1985) iniciam a terceira fase das pesquisas, onde propõem uma mudança no foco de análise, para o nível da representação (RAMIRES; SCHNEIDER, 2010).

Através de uma entrevista a *Adult Attachment Interview* – AAI que criaram para fazer as análises, onde se basearam nas narrativas das mães sobre suas experiências de apego na infância precoce, puderam relatar uma forte correlação entre o comportamento de apego dos seus bebês e as representações das mães acerca do seu relacionamento com os objetos primários. Todas as descobertas foram observadas no procedimento da Situação Estranha de Ainsworth. Dessa forma, conclui-se que nos estudos de Main e colaboradores a segurança ou insegurança do apego é mais bem compreendida em referência a modelos funcionais internos particulares dos relacionamentos, que direcionam, além dos sentimentos e comportamentos, a atenção, a memória e a cognição, ou seja, o modelo funcional interno é uma representação mental de aspectos do mundo, dos outros, do self, dos relacionamentos com os outros que são relevantes para o indivíduo. Incluem componentes afetivos e cognitivos (MAIN; KAPLAN; CASSIDY, 1985).

2.3.1 Modelos padrões de funcionamento do Apego

Na década de 70 as pesquisas de Ainsworth, et al. investigaram como se dá algumas formas da relação entre a mãe e o bebê, tal experimento denominado de “situação estranha” identificou três tipos de padrões de funcionamento, onde foram identificados a partir dos 12 meses nos bebês (AINSWORTH; et al., 1978).

O primeiro padrão de funcionamento é caracterizado pela relação onde os papéis da mãe e bebê são bem claros, onde a mãe é aquela que cuida e protege seu bebê, e a criança sendo

aquela que necessita dos cuidados maternos. Nesse sentido, a criança se sente com uma base segura para expressar seus sentimentos e emoções e assim lhe permite afastar-se e explorar a sua volta. Este padrão de funcionamento é denominado de Apego Seguro (AINSWORTH; et al., 1978).

O segundo modelo identificado na pesquisa estava caracterizado como a figura do apego uma pessoa vulnerável e imprevisível, de forma que em certo momento, o indivíduo aparece como acessível e protetora, como em outro momento podendo se apresentar como uma pessoa incapaz de fornecer apoio à criança (MATOS, 2013). Dessa forma, a criança irá buscar um meio de procurar contato afim de assegurar a presença dessa pessoa que se mostra instável. Esse modelo padrão de funcionamento é chamado de Apego Inseguro-ambivalente.

No terceiro modelo é denominado Apego Inseguro-evitante, onde a criança desenvolve uma forma peculiar de não expressar mais suas necessidades, porque a figura do apego detém uma relação com a criança indisponível, dessa forma, a criança, torna-se precoce e independente, explorando o meio externo de forma mais rígida (AINSWORTH; et al., 1978).

No decorrer dos estudos foi observado um quarto modelo de padrão de funcionamento, que consiste no Apego Inseguro-desorganizado, compreendendo que crianças que apresentam este modelo foram maltratadas e abusadas por seus cuidadores, demonstrando assim um comportamento estranho e um medo excessivo (ATTILI et al, 2011).

Os modelos internos de funcionamento são reflexos das ações das respostas da mãe para com seu bebê, esses modelos acontecem fora da consciência e possui uma propensão à estabilidade, bem como provêm regras de comportamento, avaliação da experiência, organização da atenção e da memória (RAMIRES; SCHNEIDER, 2010). Dessa forma a criança constrói uma síntese coerente a respeito da figura do apego, concomitantemente um modelo do *self*, como aceitável ou não para esta figura. Portanto, a Teoria do Apego se propõe a compreender e explicar os processos de construção do indivíduo, bem como seu comportamento. Já o estudo dos modelos de funcionamento demonstra que a partir das relações afetivas iniciais, seus efeitos são repercutidos por toda a vida.

Porém, gradualmente ao longo dos anos o indivíduo passa a ter para si outras figuras de apego que vão sendo construídas, à medida que experimentam novas relações sentimentais, chamado de apego simétrico ou recíproco, que é típico da idade adulta. Além de que a pessoa

irá desempenhar o papel da base segura na nova relação, onde na fase anterior foi preenchida pelos pais (HAZAN; ZEIFMAN, 1999).

A criança a partir dos três anos de idade começa a desenvolver vínculos com outras pessoas, estas passando a ser consideradas como outras figuras de apego, e assim tornando-se mais independente da mãe. Porém para que a criança tenha um apego secundário, se distanciando mais da mãe, Bowlby (1984) aponta alguns requisitos que facilitam a ausência temporária da mãe:

- 1) A figura secundária deve ser alguém com quem a criança está familiarizada, de preferência que a criança conheceu estando na companhia da mãe;
- 2) A criança deve ser saudável e não estar assustada;
- 3) A criança deve saber onde está mãe e que pode reatar o contato com ela rapidamente.

Um estudo de Pereira, et al. (2009) realizado com crianças institucionalizadas mostraram que, mesmo as crianças com experiências primárias negativas, desenvolveram através de figuras secundárias, um padrão de apego seguro, em decorrência da qualidade, responsividade e sensibilidade destas.

Outro estudo no âmbito escolar, feito por Mitchell-Copeland, Denham e De Mulder (2010) pesquisaram as relações de apego com professores e alunos e os resultados que obtiveram foram que a qualidade da relação professor/alunos está ligada a três aspectos da competência social: comportamento pró-social, competência social considerada pelo professor e positividade emocional, quando inseguramente apegado à mãe.

Ao estudar os padrões adaptativos de crianças na pré-escola, observou-se que mesmo crianças extremamente inseguras, onde seu comportamento poderia desenvolver-se para um comportamento antissocial, foi devido às atitudes insistentes positiva, afetiva e disponível dos professores, que as crianças puderam desenvolver um vínculo de confiança com um adulto e, conseqüentemente, autoestima positiva (SROUFE, 1983).

O ambiente escolar é propício para que a criança constitua novas figuras representativas de apego. O estudo das influências da figura secundária de apego visa a importância destas figuras significativas no desenvolvimento subsequente do indivíduo.

2.3.2 O uso da Teoria do Apego nas organizações

Embora o apego tenha sido usado para explicar diferenças individuais em reações emocionais, estilos de enfrentamento e pensamentos, sentimentos e comportamentos em uma variedade de situações de relacionamento interpessoal (MILLER, 2007), têm sido apenas recentemente aplicados à compreensão das relações interpessoais no trabalho.

Um dos principais problemas em compreender o comportamento do indivíduo no trabalho e suas relações interpessoais, é que essa área é dominada por modelos que descrevem a personalidade, o comportamento, porém não explicam os diferentes padrões de comportamento no trabalho e fora dele. Há, no entanto, um reconhecimento de que problemas no trabalho podem ter suas origens em experiências precoces. A teoria do apego potencialmente explica a natureza que interliga ambas as áreas na vida de uma pessoa, destacando suas diferentes funções (HARDY; BARKHAM, 1994).

Alguns estudos explicam como o tipo de Apego pode influenciar o comportamento dos indivíduos nas organizações e a relação com seu desempenho no trabalho. Os estudos mostram que o apego seguro foi negativamente relacionado à disfunção social e positivamente relacionada com o bem-estar físico e psicológico e que apego inseguro em geral, mostraram associações opostas (RICHARDS; SCHAT, 2011). No que se refere ao apego inseguro como ansiedade e evitação foram correlacionados com níveis mais baixos de comprometimento organizacional, ações pró-sociais e comportamentos produtivos espontâneos e, que o tipo de apego evitação foi correlacionado com a intenção de parar de trabalhar (RICHARDS; SCHAT, 2011).

Portanto, observa-se que o tipo de apego identificado no indivíduo pode explicar o funcionamento da pessoa no trabalho, porque reflete como as pessoas vêm aos outros e a si próprio, conseqüentemente influencia como eles pensam sobre e se comportam em relação aos outros no trabalho, além de que a vida no trabalho e as relações interpessoais são influências importantes na determinação da saúde mental de um indivíduo (HARDY; BARKHAM, 1994).

Na década de 90 o estudo de Hardy e Barkham (1994) relatam que o indivíduo na idade adulta, que apresentam o apego inseguro, considera o trabalho um importante meio de obter aprovação e que isso estimula a trabalhar com os outros, dessa forma, o indivíduo sente-se subestimado, temendo o fracasso, a perda de autoestima e baixo desempenho no trabalho (HARDY; BARKHAM, 1994). Em comparação com indivíduos com o apego inseguro, adultos

com o apego seguro irão mostrar níveis mais altos de satisfação no trabalho, menos preocupações sobre o desempenho e os colegas, e um estilo de trabalho que não prejudique a saúde ou relacionamentos.

As principais conclusões da pesquisa mostram a diferença entre os grupos que apresentam apego seguro dos inseguros. Indivíduos com ligações seguras relataram maior bem-estar em geral, apresentando menos quadros de depressão, ansiedade ou irritabilidade e, no trabalho, encontrou prazer e satisfação, como fizeram em seus relacionamentos amorosos. Já nos grupos que apresentaram um apego inseguro evitante e o grupo do apego ansioso-ambivalente, destacam-se dois itens foram diferenciados como “trabalho deixa sem tempo para os amigos” e “dificuldade em conclusão de projetos” (HARDY; BARKHAM, 1994).

Portanto, verifica-se que o estilo de apego é um atributo de diferença individual única que pode acrescentar à nossa compreensão do comportamento individual de trabalho, prejudicando a qualidade de vida no contexto de trabalho, bem como a predisposição em desenvolver doenças laborais como a síndrome de *burnout*.

2.4 APEGO E *BURNOUT* EM PROFESSORES

Um crescente corpo de literatura teórica e empírica alicerça uma ligação entre o estilo de apego adulto e o comportamento organizacional do indivíduo. A teoria do apego faz previsões específicas sobre a capacidade que um indivíduo tem para regular emoções e lidar com o estresse dentro de contextos sociais. A regulação interpessoal contribui para a qualidade das interações sociais, e as intensidades dos encontros podem resultar em uma tendência para manter a distância emocional ou não (WEST, 2015).

As evidências de pesquisas sugerem que pessoas com padrões de apego inseguros demonstram capacidade limitada de empatia e assumem a perspectiva dos outros, bem como exibem um efeito negativo maior em comparação com indivíduos com estilos de apego seguros. Por exemplo, uma pesquisa com conselheiros profissionais demonstrou uma associação entre o apego inseguro e as reações de encontros hostis, com distanciamentos entre os indivíduos (MOHR; GELSO; HILL, 2005).

Hazan e Shaver (1990) estavam entre os primeiros pesquisadores a aplicar diretamente a teoria do apego ao estudo do trabalho. Seus resultados sugerem que, em comparação com

trabalhadores inseguros, os trabalhadores seguros exibiram níveis mais elevados de bem-estar geral, experimentaram maior prazer em seu trabalho e estavam menos preocupados com as relações no trabalho. Em contraste, os indivíduos ansiosos temiam rejeição e mau desempenho, e os indivíduos evitantes usavam o trabalho para evitar a interação social e eram os menos propensos a tirar férias.

Os estudos de Nelson e Quick (1999) citados por Richards e Schat (2011) que elaborou seu estudo para melhor explicar o comportamento individual nas organizações a partir da teoria do apego, relataram que o apego seguro foi negativamente relacionado à disfunção social e positivamente relacionada com o bem-estar físico e psicológico e que apego inseguro em geral mostraram associações opostas.

Na idade adulta, os modelos de funcionamento interno são particularmente suscetíveis de serem ativados em períodos de estresse. Eles formam a base para a nossa avaliação cognitiva e afetiva de eventos estressantes, bem como nossas respostas comportamentais a esses eventos (WEST, 2015).

Pesquisas descrevem as consequências individuais e organizacionais do *burnout*, onde oferecem custos para os indivíduos, incluindo problemas de saúde física, impaciência, mau humor, tolerância reduzida, aumentos no tabagismo, álcool e uso de drogas, atitudes negativas em relação a si próprio e efeitos deletérios nas relações com a família e amigos. Os efeitos do *burnout* em nível organizacional incluem relações mais fracas com colegas de trabalho, atitudes negativas em relação aos clientes, ao trabalho e à organização e na frequência das interações com clientes e colegas de trabalho (WEST, 2015).

Correlatos sobre *burnout* muitas vezes se concentra nos preditores organizacionais, no nível ocupacional e com as diferenças individuais entre os trabalhadores. No entanto, dentro das organizações e ocupações individuais, alguns trabalhadores desenvolvem *burnout* enquanto outros não, sugerindo que as características pessoais desempenham um papel relevante. Dessa forma, as representações de apego surgem para uma melhor compreensão na capacidade de regular as emoções, lidar com o estresse, bem como buscar e usar com eficácia o apoio social. Uma forte evidência demonstra associações entre a segurança de apego na infância e desenvolvimento posterior em uma variedade de domínios, incluindo autoestima, dependência, ansiedade, raiva, empatia, competência interpessoal e saúde mental (WEST, 2015).

Ao se tratar da profissão docente, esta vem sofrendo grandes desafios, primeiramente em termos macro, acerca do processo de globalização que exige qualificação cada vez maior para o mercado de trabalho, esvaziamento das funções tradicionais da família, da violência nas grandes cidades, das necessidades de domínio de novas tecnologias. No que se refere a termos mais específicos existem desafios concernentes à desvalorização da profissão e precarização de seu trabalho. Esta última está relacionada à massificação do ensino, que visa padronizar resultados em indivíduos diversificados, e à introdução de mecanismos burocráticos que transformam o professor em mero executor de decisões (MATOS, 2013; ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Em sua pesquisa Demo (2007) defende que a baixa qualidade da educação básica no Brasil, tanto em escolas públicas quanto em particulares, se deve à característica essencialmente instrucionista de nosso ensino. Os professores são “engessados” em técnicas e métodos que visam a apreensão de conteúdos ao invés de exercerem seu papel de educadores e formadores de sujeitos de pensamento crítico.

Cientes do grande esforço realizado pelo professor e das condições físicas e motivacionais externas não favoráveis, bem como devido à própria natureza do seu trabalho, professores podem estar em alto risco de desenvolver *burnout*, pois selecionaram ocupação que muitas vezes são fisicamente, cognitiva e emocionalmente exigentes. Trabalhar com docência exige tipicamente um alto grau de contato interpessoal e o sucesso em alguns trabalhos pode depender fortemente da capacidade do trabalhador em estabelecer uma forte relação com o trabalho e com outros indivíduos. Isso muitas vezes é desafiador.

2.5 SATISFAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE

No ambiente de trabalho, os processos de desgaste do corpo e da mente são determinados em muitas vezes pelo tipo de trabalho ou pela forma como esse está organizado. Alguns dos elementos que compõe a organização das empresas envolvem aspectos que indicam a satisfação ou insatisfação com o trabalho (LOCKE, 1984). Elementos causais da satisfação no trabalho podem estar relacionados ao próprio ofício e seu conteúdo, condições e ambiente de trabalho e às relações interpessoais com colegas e formas de gerenciamento (FERREIRA, et al, 2016).

A satisfação com o trabalho parece ser um constructo complexo e multidimensional, com certa dificuldade inerente a conceptualização da satisfação profissional ao longo dos anos. Taylor (1967 apud VALÉRIO, 2012) cita que o que satisfaz uma pessoa, não necessariamente satisfará outra e o que o satisfaz hoje, poderá não o satisfazer amanhã. Portanto, satisfação para esse autor é algo intrínseco. Já para Locke (1976) a satisfação com o trabalho é como um estado positivo ou sensação de bem-estar resultante de uma percepção individual do trabalho executado. No estudo de Ferreira, Neves e Caetano (2001) esses dividiram os conceitos de satisfação no trabalho de duas formas, uma sendo a satisfação como um estado emocional, sentimentos ou respostas afetivas; e a segunda a satisfação como uma atitude generalizada face ao trabalho.

Os principais modelos teóricos sobre a satisfação e insatisfação com o trabalho vem com a Teoria de Maslow, em que a satisfação é atingida por meio da realização de cinco níveis de necessidades que estão organizados hierarquicamente. Na Teoria de Herzberg, são apontados fatores internos e externos como determinantes para a satisfação de um indivíduo e, destaque também para a Teoria de Miskel, onde explica que a satisfação depende de fatores motivadores, fatores de higiene e fatores ambientais (ALVES, 1991).

Das investigações realizadas sobre satisfação profissional na atividade docente, destaca-se para o estudo de Seco (2000), que das análises dos resultados obtidos verificou que o binômio satisfação/insatisfação é estabelecido por fatores intrínsecos (natureza interessante e desafiante da tarefa) e por fatores extrínsecos (salário, condições e materiais de trabalho, promoções) ao trabalho e não propriamente pelo modelo de Herzberg ou pela pirâmide de Maslow. De certa forma, pode-se dizer que as causas da satisfação no trabalho estão relacionadas ao próprio trabalho e seu conteúdo, condições e ambiente de trabalho e características da supervisão e gerenciamento (CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

Com os fatores que influenciam na satisfação identificados, surgiu a necessidade de avaliar como os profissionais se sentem diante do próprio trabalho, o que levou à elaboração de instrumentos destinados à avaliação da satisfação no trabalho. Ao longo dos anos vários pesquisadores vêm sistematizando questionários para medir a satisfação apontando as causas possíveis para satisfação e a insatisfação (LOCKE, 1976; PORTER, STEERS, 1973; HARPAZ, 1986; QUINTANILLA, 1990; ROBBINS, 1996, SECO, 2000). Porém, diante das abordagens relacionadas à satisfação no trabalho, neste estudo o foco foi o instrumento desenvolvido por

Lester (o *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* – TJSQ) e que Seco (2000) validou no universo de professores portugueses.

Os fatores que compõe o instrumento do TJSQ são cinco: natureza do próprio trabalho (incluindo aspetos referentes a atividade do professor, a autonomia sentida na profissão docente e a interação com os alunos), recompensas pessoais (abrangendo o salário, as oportunidades de progressão e o reconhecimento), relações com colegas (relativos a qualidade da relação com os outros professores, incluindo o subcoordenador de grupo disciplinar), relações com os órgãos de gestão (relacionados com o papel e as atitudes da direção, bem como a forma como o professor se relaciona com os órgãos de gestão) e condições materiais de trabalho (no que se refere as condições físicas de trabalho, instalações e equipamentos).

As pesquisas realizadas nesta temática, abordando a atividade docente, apontam para uma relação entre a degeneração das condições de trabalho e o desagrado dos professores, bem como reconhecem a profissão docente como uma ocupação de alto desgaste e risco ao concluir que os professores convivem com a ameaça de esgotamento físico ou mental (VALÉRIO, 2012).

3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

3.1 JUSTIFICATIVA

O exercício profissional dos docentes tem sido objeto de estudo em diferentes países, apresentando diversas formas de investigação no que se refere ao seu cotidiano de trabalho a as variáveis que influenciam para o desempenho do seu exercício, considerando aspectos emocionais, físicos e organizacionais do ambiente e infraestrutura escolar. As instituições de ensino são essenciais na base estrutural de qualquer sociedade. É considerada uma comunidade que tem como missão auxiliar na formação de seus indivíduos (LOPES; PONTES, 2009).

Contudo, na realidade brasileira, Demo (2007) aponta uma considerável distância entre a escola pública e particular. A escola particular é caracterizada por ser gerida pela iniciativa privada, onde sofre com as pressões do mercado e dos pais dos alunos, os professores não possuem estabilidade profissional, pressões contra greves e um funcionamento sistemático mais ou menos confiável. No que se refere às instituições públicas, seguem o modelo do serviço público, onde o poder para se tomar decisões na escola é fragmentado (LOPES; PONTES, 2009). Silva e Carlotto (2003) em seu estudo afirmam que o trabalho dos professores da rede pública na sua maioria é realizado sob alguns fatores potencialmente estressores como: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, sofrem por tensão na relação com alunos, possuem excesso de carga horária, falta de segurança no contexto escolar, entre outros.

Demo menciona sobre as duas redes de ensino que “ambos os sistemas, a atividade fundamental é ‘dar aula e prova’ em ambiente prevalente instrucionista, ou seja, reprodutivo” (DEMO, 2007, p. 182). Nas duas realidades educacionais os docentes sofrem por fatores estressores, e que em cada uma atinge os profissionais que vivenciam tais práticas.

Em decorrência da influência de tais aspectos, a síndrome de *burnout* vem sendo frequentemente estudada por vários pesquisadores, principalmente na atividade docente. Com base nos resultados de alguns destes estudos referentes ao trabalho docente, pesquisas apontam um número significativo de profissionais afetados pela síndrome (SILVA; et al., 2015).

Dos estudos realizados no Brasil sobre a síndrome de *burnout* apresentam achados variados, como a exemplo o estudo de Carlotto (2011) encontrou a presença de alto nível de exaustão emocional em 5,6% de professores, despersonalização em 0,7% e baixa realização

profissional em 28,9%. Se comparado ao estudo de Codo e Vasques-Menezes (1999) os autores registraram que 48,4% da categoria demonstram estar com pelo menos uma das três dimensões do *burnout* alterada, estando 25,1% com alta exaustão emocional, 10,7% com despersonalização e 31,9% denotam falta de envolvimento com as tarefas do ensino. Já a pesquisa desenvolvida por Batista, Carlotto, Coutinho e Augusto (2010), com professores de João Pessoa, identificou resultados também superiores, 33,6% dos professores apresentaram alto nível de Exaustão Emocional, 8,3% alto nível de Despersonalização e 43,4% baixo nível de Realização Profissional. Os resultados do estudo de Silva e colaboradores (2015) revelam a existência de correlações entre as condições de trabalho e infraestrutura escolar que pode favorecer o adoecimento de professores sejam eles físico ou mental.

Nesse sentido, pesquisas reforçam que em função dos aspectos emocionais do professor, bem como das singularidades presentes na organização e no ambiente de trabalho, as consequências podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento emocional além de expor os professores a doenças como depressão, ansiedade e a síndrome de *burnout* (RITA; PATRÃO; SAMPAIO, 2010).

No que se refere à influência dos aspectos emocionais dos indivíduos no trabalho, algumas pesquisas têm utilizado a Teoria do Apego para explicar diferenças individuais em reações emocionais, estilos de enfrentamento e pensamentos, sentimentos e comportamentos em uma variedade de situações de relacionamento interpessoal no trabalho (MILLER, 2007). Ao verificar os resultados de pesquisas sobre a relação do apego e a síndrome de *burnout* em ambientes de trabalho, os estudos de Leiter, Day e Price (2015), revelaram que o tipo de apego evitante estava negativamente correlacionado com construções sociais positivas (como segurança psicológica e confiança nas relações) e com a dimensão da eficácia do *burnout*. O tipo de apego ansiedade estava mais fortemente correlacionado com a indelicadeza nas relações, exaustão emocional e despersonalização no local de trabalho. Este estudo sugeriu que os funcionários com alta ansiedade de apego tendem a ser mais envolvidos nas relações de trabalho e processos, mas essa proximidade tem um custo, pois eles experimentam uma tensão maior ao se envolver nos encontros sociais do trabalho, dessa forma estando mais propensos a desencadear a síndrome de *burnout*.

Leiter, Day e Price (2015) citam em seu estudo, pesquisas onde encontraram a relação dos tipos de apego ansioso e evitante com *burnout* no trabalho. Por exemplo, o apego inseguro dos gestores previu maior desgaste e menos satisfação entre os funcionários dentro de seus

grupos de trabalho, provocando desgastes nos relacionamentos interpessoais. Outros estudos descobriram que as relações de apego evitante com resultados relacionados ao trabalho eram mais fortes em condições de alta autonomia de trabalho (LEITER, DAY; PRICE, 2015). Portanto, previram que ambos os tipos de apego inseguro, tanto o evitante como o ansioso, irão prever níveis mais elevados de exaustão e despersonalização, fatores que compreendem as dimensões da síndrome de *burnout*.

A incidência de *burnout* ainda é pautada na incerteza em estudos de diversos países, porém dados como o da pesquisa de Silva et al. (2015) sugerem um número significativo, dependendo da população estudada, de indivíduos acometidos que pode variar entre 4% a 85,7%. A manifestação do *burnout* também pode apresentar-se em função das singularidades presentes na organização e no ambiente de trabalho (MOURA, 1997), como a alta exigência das demandas no contexto do trabalho, problemas de comportamento dos alunos, condições de trabalho, entre outros, como o estudo de Silva e colaboradores (2015) já mencionado anteriormente.

A necessidade de pesquisar sobre *burnout* está vinculada com a melhoria da qualidade de vida no trabalho, e por isso, é imprescindível que sejam desenvolvidos conhecimentos sobre a síndrome de *burnout*, as possíveis relações com fatores que provocam, as prováveis consequências, bem como as formas de prevenção. Dessa forma, tem se levantado um debate cada vez mais crescente no sentido de buscar maiores evidências sobre a síndrome de *burnout* e a sua mensuração.

Sobretudo, nota-se a carência de pesquisas envolvendo os aspectos psicológicos utilizando a teoria do apego relacionado com o *burnout* em docentes, principalmente na região metropolitana do Recife. Percebe-se também, a escassez de estudos que nos esclareça melhor as condições de trabalho dos docentes e os fatores estressores do trabalho, comparando entre as escolas públicas e particulares em Pernambuco.

3.2 OBJETIVO GERAL

A proposta dessa investigação está embasada no objetivo de verificar as relações das variáveis que possuem significância sobre a incidência da síndrome de *burnout*, a partir da investigação dos aspectos psicológicos identificados nos professores e os aspectos institucionais de ensino das redes pública e particular de Pernambuco.

3.2.1 Objetivos Específicos

- 1) Analisar a relação entre a saúde mental, a ansiedade e a depressão com a incidência da síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife.
- 2) Analisar a relação da síndrome de *burnout* com os aspectos psicológicos abordados pela Teoria do Apego e com a saúde mental em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife.
- 3) Verificar a relação dos fatores de satisfação no trabalho docente com os fatores psicológicos envolvendo os tipos de apego e a saúde mental e, com a síndrome de *burnout* dos professores das escolas públicas e particulares.

4 O MÉTODO

Nesta parte do estudo apresentam-se os métodos empregados para a realização da investigação. Primeiramente é apresentado o delineamento do estudo, por conseguinte o *locus* da investigação, em seguida o universo e a caracterização da amostra, explicitando o perfil sociodemográfico dos participantes. Logo em seguida, os procedimentos operacionais e por fim os instrumentos utilizados para ter acesso aos dados da pesquisa.

4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

A pesquisa é de natureza quantitativa, sendo caracterizada do tipo correlacional com recorte transversal e fundamentada em dados primários. No que se refere a intervenção, esta se deu de forma observacional, de caráter exploratório, conforme Gil (2008), uma pesquisa exploratória propõe a discussão de um tema até então pouco abordado, ou seja, nessa conjuntura, foi identificar a relação da incidência da síndrome de *burnout* com a teoria do apego, bem como compreender melhor as diferenças entre escolas públicas e particulares da região investigada. A pesquisa também possui características descritivas, porque possui como objetivo a descrição das características de uma população e dos fatores que se relacionam com a síndrome de *burnout*. Quanto aos fins, a pesquisa tem caráter explicativa (VERGARA, 2010), uma vez que o estudo propõe explicar como se relacionam as variáveis com a síndrome de *burnout* nos professores do ensino médio das escolas públicas e particulares.

Em específico, foram utilizados questionários e escalas, abordadas de modo quantitativo que foram submetidos à inferência estatística por meio do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Para a análise dos dados foram utilizados procedimentos de natureza quantitativa, a fim de comprovar as relações com variáveis entre si, e assim obter informações necessárias para o alcance dos objetivos propostos. A metodologia proposta e empregada neste estudo pode ser classificada como empírico-analítica, visto que, conforme Martins (2000) cita que, abordagens dessa natureza, apresentam em comum a utilização de técnicas de coleta, tratamento e análise de dados explicitamente quantitativas. Dessa forma, pesquisas empírico-analíticas possuem intensa preocupação com a relação causal entre as variáveis.

4.2 LOCUS DE INVESTIGAÇÃO

A necessidade da pesquisa sobre *burnout* está ligada com a melhoria da qualidade de vida no trabalho. O estresse gerado pelo trabalho do docente pode acarretar problemas do indivíduo e organização, e essa realidade acontece em qualquer instituição de ensino, sendo esta escola pública ou particular. Partindo dessa premissa, a pesquisa foi desenvolvida em escolas públicas estaduais e particulares que se encontram na região metropolitana do Recife no estado de Pernambuco.

As instituições que foram visitadas para a coleta de dados, foram selecionadas de uma amostra não-probabilística, por oferecer vantagens por conveniência e receptividade. A totalidade das instituições inseridas na pesquisa foi de 14 escolas particulares e 12 públicas, sendo que das particulares 6 não obtivemos retorno com os questionários e 3 das instituições públicas não responderam. Em cada instituição visitada foi apresentada a carta convite (Apêndice A) para participar da pesquisa, direcionada ao gestor ou ao coordenador do ensino médio.

4.3 UNIVERSO E AMOSTRA

Do universo de 544 professores, sendo 264 compõe a rede pública estadual e 280 a rede particular, o estudo definiu como seleção dos participantes o modo de amostragem não-probabilística por conveniência e acessibilidade (COZBY, 2003). Dessa forma, do universo total identificado foi estratificada uma amostra de 103 professores, que são os professores respondentes e participantes da pesquisa, e lecionam as séries do 1º ao 3º ano que compreendem ao ensino médio.

Deste modo, a amostra é composta por 64 professores da rede estadual e 39 da rede particular da região metropolitana do Recife. Constituiu-se assim os participantes da pesquisa, tendo todos dado o seu consentimento livre e esclarecido da pesquisa e completado o preenchimento dos instrumentos de coleta de dados.

Os critérios de inclusão para participação do docente utilizados foram:

- O professor deverá está ativo na mesma instituição há, no mínimo, um ano;

- Cada docente terá que exercer sua profissão exclusivamente em cada rede, ou seja, professores que atuem exclusivamente na rede pública estadual ou na rede particular.

Foram escolhidos professores da rede pública e particular pelo fato de melhor compreender a realidade dessas redes de instituições de ensino, que possuem diferentes contextos, porém possuem aspectos potencialmente estressores para o corpo docente.

A configuração das informações pessoais, sociais e econômicas dos participantes encontram-se detalhadas na Tabela 1.

Tabela 1. Perfil sociodemográfico dos participantes

Dados sociodemográficos	Distribuição			
	Pública (N=64)		Particular (N=39)	
	N	%	N	%
Sexo				
Feminino	40	62,5	21	53,8
Masculino	24	37,5	18	46,2
Formação				
Ensino Superior	15	23,4	6	15,4
Especialização	39	60,9	27	69,2
Mestrado	10	15,6	6	15,4
Estado Civil				
Solteiro	15	23,4	15	38,5
Casado	28	43,8	15	38,5
União estável	9	14,1	4	10,3
Separado	12	18,8	5	12,8
Renda Familiar				
De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00	8	12,5	11	28,2
De R\$ 4.000,01 a R\$ 6.000,00	18	28,1	11	28,2
De R\$ 6.000,01 a R\$ 8.000,00	27	42,2	11	28,2
De R\$ 8.000,01 a R\$ 10.000,00	9	14,1	6	15,4
De R\$ 10.000,01 a R\$ 12.000,00	2	3,1	0	0
Tempo de Ensino				
de 1 - 10 anos	34	53,1	19	48,7
de 11 - 25 anos	30	46,9	20	51,3

4.4 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados da pesquisa foi realizada entre os meses de setembro a novembro de 2017 em escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife. Por se tratar de uma pesquisa com sujeitos humanos, foram seguidos os procedimentos éticos durante a realização da investigação, nas quais foram entregues em cada instituição a carta convite (Apêndice A), onde esclarece o direito à privacidade (confidencialidade e anonimato) e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos.

Por conveniência advinda da atuação profissional da pesquisadora, inicialmente foram realizadas as coletas nas escolas públicas, onde a primeira etapa foi de solicitar a autorização pelo diretor de cada instituição, enviando a carta de aceite à participação na investigação e o resumo da pesquisa. Em seguida, já em contato com os docentes das escolas, os sujeitos foram informados do objetivo do estudo e sobre os aspectos que garantam a confidencialidade e o seu anonimato. Por conseguinte, foram convidados a tomar uma decisão, sendo esta reversível a qualquer momento da coleta dos dados, bem como à sua participação na pesquisa.

Finalizada a etapa de esclarecimento e anuência à participação, a bateria de testes foi distribuída a todos os professores com as instruções sobre o preenchimento, sendo que cada docente teve o período em torno de quinze dias para responderem e, em um segundo momento, foram recolhidos pela pesquisadora. A mesma operacionalização foi realizada nas instituições particulares.

Os dados recolhidos foram, em seguida, submetidos a algumas análises estatísticas, utilizando o software SPSS (versão 22) e as análises foram descritas separadamente nos estudos empíricos que se encontram na parte 5 deste estudo.

4.5 INSTRUMENTOS

Para a coleta dos dados foram utilizados alguns instrumentos de coleta, como questionários e escalas que visaram obter dados suficientes a serem analisados a fim de alcançar todos os objetivos propostos nesta pesquisa. Dessa forma, apresentam-se os questionários que foram aplicados:

1) Questionário sociodemográfico

Para identificação e caracterização da amostra foi elaborada uma ficha de identificação com dados sociodemográficos com variáveis sociais e econômicas (idade, estado civil, formação, média da renda familiar, tempo de ensino, entre outros) que trouxeram aspectos importantes para análise dos dados. (Apêndice B).

2) MBI – *Maslach Burnout Inventory*

Foi utilizado o inventário de *burnout*, validado no Brasil por Antonio Roazzi (ROAZZI; CARVALHO; GUIMARÃES, 2000) para identificar a síndrome de *burnout* nos professores. O MBI avalia três dimensões do *burnout*: a exaustão emocional, a despersonalização, considerados fatores negativos, e a realização emocional, onde este fator tem como função, se presente, atenuar o *burnout*. O MBI (Anexo A), é um dos instrumentos mais usados mundialmente para o levantamento de sintomas de *burnout*, permite a mensuração das características de *burnout* experienciado pelos trabalhadores (BENEVIDES-PERREIRA, 2009), independentemente das características ocupacionais e da origem da amostra, além de que Maslach e Jackson (1981) explicam que esta medida é confiável, válida e de fácil administração. É uma escala de 22 itens de formato Likert com 7 posições.

3) ECR - *Experiences in Close Relationships*

Em seguida foi utilizado o inventário ECR validado no Brasil por Roazzi e colaboradores (2017) que tem como objetivo avaliar as diferenças em relação aos estilos de apego em adultos, mais especificamente nos docentes em estudo (Anexo B). É uma escala que contém 36 itens de formato Likert com 7 posições, que inclui duas escalas compostas por 18 itens cada uma, capazes de avaliar as duas dimensões “ansiedade” e “evitamento”. Estas dimensões assinalam, em geral, o comportamento de apego humano. O questionário contém 36 itens de formato Likert com 7 posições, sendo 1 indicando “Discordo fortemente” e o 7 “Concordo fortemente”. Dos 36 itens, os ímpares correspondem à escala de evitamento e os pares à escala de ansiedade (ROAZZI, et al., 2017).

4) HSCL - *Hopkin's Symptom CheckList*

Para Laloni (2001) o objetivo da utilização da *CheckList* é destinado à avaliação da presença de depressão, ansiedade e somatização (DEROGATIS; LIPMANN; RICKELS, 1974; HESBACHER, et al., 1980; HJEMDAL et al, 2006; WINOKUR, et al., 1984), e foi utilizada como complemento do MBI para avaliar incidência de sintomas de *burnout* nos professores. O HSCL é um bem conhecido e amplamente utilizado instrumento de triagem cuja história data

da década de 1950. Foi originalmente projetado por Parloff, Kelman, e Frank na Universidade Johns Hopkins (PARLOFF; KELMAN; FRANK, 1954). É um inventário de sintomas que mede os sintomas de ansiedade e depressão, é composto de 25 itens: Parte 1 do HSCL-25 tem 10 itens para sintomas de ansiedade; Parte 2 tem 15 itens para sintomas de depressão. A *CheckList* para cada pergunta inclui quatro categorias de resposta, que varia de 1 que significa "Absolutamente não" até 4 que se considera como "Gravemente", (Anexo C).

5) TJSQ - Escala de Satisfação Profissional na Atividade Docente

A escala passou por algumas adaptações até chegar a última versão feita por Seco (2000). Na sua última reformulação, esta passa a ser constituída por 70 itens, numa escala tipo Likert de cinco pontos, com possibilidades de resposta entre “Discordo Muito” – (1) e “Concordo Muito” – (5), divididos por 5 dimensões (Anexo D):

1. Natureza do próprio trabalho (fator 1) – constituído por 22 itens e inclui itens relacionados com as tarefas diárias do professor, como a criatividade, relação com os alunos, autonomia, entre outros;

2. Recompensas pessoais (fator 2) – integra 19 itens e inclui aspetos relacionados com o salário, progressão na carreira e, ainda, reconhecimento e valorização sociais;

3. Condições materiais de trabalho (fator 3) – inclui 8 itens referentes às condições físicas de trabalho, instalações e equipamentos;

4. Relações com os colegas (fator 4) – abrange 13 itens relativos à qualidade da relação com os outros professores, incluindo o subcoordenador de grupo disciplinar;

5. Relações com os órgãos de gestão (fator 5) – constituído por 8 itens relacionados com o papel e as atitudes da Direção, bem como a forma como o professor se relaciona com os órgãos de gestão.

Optou-se pela não utilização do fator Relações com os órgãos de gestão, primeiramente por não ser um fator central na pesquisa, segundo, para manter o tempo de aplicação reduzido dos questionários a fim de não cansar o participante.

6)SF-36 - *Short Form Health Survey* - Questionário de avaliação da Qualidade de Vida de Saúde.

O questionário padronizado SF-36 é uma ferramenta para avaliação da qualidade de vida e o status de saúde do indivíduo, sendo de fácil administração e compreensão. O SF-36 é constituído por 36 perguntas, sendo que uma mede a transição do estado de saúde no período de um ano e não é empregada no cálculo das escalas, e as demais que são agrupadas em oito escalas ou domínios, que são: capacidade funcional, aspectos físicos, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, aspectos emocionais e saúde mental. (CICONELLI, et al., 1999; LAGUARDIA, et al., 2013). Na pesquisa foi feito um recorte no questionário original, nos quais foram utilizados apenas os itens que compreendem os aspectos da saúde mental, que tratam de fatores positivos e negativos que são apresentados nos últimos dias de cada participante (Anexo E).

4.6 ESTUDOS EMPÍRICOS

Com a finalidade de alcançar os objetivos delineados no estudo, inicialmente, houve a divisão da verificação, análise e discussão dos resultados de acordo com 3 (três) estudos empíricos e seus respectivos tratamentos dos dados das escalas e do questionário sociodemográfico.

O primeiro estudo empírico se dedica a analisar a relação entre a saúde mental, a ansiedade e a depressão com a incidência síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife, por meio de análise de correlações.

O segundo estudo analisar a relação da síndrome de *burnout* com os aspectos psicológicos abordados pela teoria do apego e com a saúde mental em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife que são apresentadas e discutidas de acordo com a associação obtidas através das análises empreendidas com o recurso estatístico de estudo das correlações.

O último estudo busca verificar a relação dos fatores de satisfação no trabalho docente com os fatores psicológicos envolvendo os tipos de apego e a saúde mental e, com a síndrome de *burnout* dos professores das escolas públicas e particulares, onde houve o estudo das correlações entre os fatores de satisfação com as variáveis psicológicas e as dimensões da síndrome de *burnout*.

4.6.1 Estudo Empírico 1

***Burnout* em professores e suas relações com saúde mental, ansiedade e depressão.**

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre a saúde mental, a ansiedade e a depressão com a incidência síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares. Para tal, realizou-se uma coleta de dados com 103 professores, que lecionam no ensino médio da região metropolitana do Recife. A pesquisa é de abordagem quantitativa, do tipo descritiva, de recorte transversal. Foram utilizados um questionário sociodemográfico, o MBI, SF-36 e HSCL. Os achados mostram que os professores das escolas particulares mostram níveis mais altos da exaustão emocional, enquanto os professores das públicas apresentam estar mais realizados profissionalmente. As análises sobre os níveis de saúde mental, ansiedade e depressão revelam que a baixa saúde mental é um preditor da exaustão emocional, percebida nas escolas particulares. A alta saúde mental intervém na realização profissional nas escolas públicas. Por conseguinte, verificou-se que a ansiedade apresenta níveis altos nos professores da rede particular.

Palavras-chaves: *Burnout*. Professores. Saúde Mental. Ansiedade. Depressão.

INTRODUÇÃO

Na última década, sérias preocupações sobre o bem-estar emocional dos professores têm sido expressas repetidamente. As estatísticas descrevem que até 30% dos professores são afetados pelo esgotamento ou pelo mal-estar psicológico, (UNTERBRINK et al., 2007, GRIEBLER, 2011, SCHAARSCHMIDT; KIESCHKE, 2013). Em consonância com essas estatísticas, ser professor foi considerado um dos empregos mais estressantes, uma vez que exige uma carga emocional maior para lidar com as atividades e as relações interpessoais diariamente (PYHÄLTÖ et al., 2011; MILATZ; LÜFTENEGGER; SCHOBBER, 2015)

Por se tratar da diversidade de cenários, situações, das atitudes, das emoções, observa-se que a forma de como cada indivíduo lida com a vida no trabalho é diferente (WEISS, 1991). As circunstâncias em que são expostos desequilibram suas expectativas e causam sérias complicações na saúde, como esgotamento mental (PEREIRA; TEIXEIRA; LOPES, 2013) e em níveis mais grave, a síndrome de *burnout*.

O *burnout* desenvolve quando o trabalho se torna desagradável, insatisfatório e não recompensado, quando pontos negativos superam os positivos, trazendo consequências graves para o indivíduo, tais como atitudes negativas em relação ao trabalho, doenças e baixo desempenho organizacional (SCHAUFELI; LEITER; MASLACH, 2009). Dentro desse quadro de problemas de saúde, estudos apontam sintomas fisiológicos ou mentais de exaustão nos últimos quinze dias, distúrbios no sono, dores musculares, dificuldade de concentração, a diminuição da capacidade de lidar com o estresse, a irritabilidade e palpitações (SCHAUFELI; LEITER; MASLACH, 2009). Dessa forma, os professores formam uma categoria profissional que está exposta a grandes riscos físicos e psicossociais.

Schaufeli, Maslach e Marek (1993) conceituam o *burnout* como síndrome de exaustão, despersonalização e baixa realização pessoal com o trabalho, estas três são chamadas de dimensões do *burnout*. A exaustão é a dimensão que mais se aproxima de uma variável de estresse, refere-se ao sentimento de sobrecarga emocional e de esgotamento. A despersonalização consiste atitude negativa de reação ao trabalho, sendo indiferente, muitas vezes hostil, consistindo em alterações na personalidade do indivíduo, passando-se a ser mais frio e impessoal ou mesmo cínico e indiferente em relação aos outros (LEITER; MASLACH, 1988; SCHUTTE et al., 2000). A terceira dimensão proposta é a realização pessoal com o trabalho, que quando se apresenta baixa, expressa a tendência do indivíduo a se avaliar negativamente em relação a seu desempenho (SCHAUFELI; MASLACH; MAREK, 1993).

Estudos apontam que em longo prazo, são referidos também a depressão, a ansiedade, o consumo excessivo de álcool e a maior probabilidade de aparecimento de doenças (RITA; PATRÃO; SAMPAIO, 2010), bem como a perda da autoestima resultante de um sentimento de incompetência (SOUZA; SILVA, 2002) e a baixa saúde mental (EVANS et al., 2006).

Contudo o exercício profissional do docente, o cotidiano de seu trabalho e as variáveis que influenciam para o seu desempenho, considerando aspectos emocionais, físicos e organizacionais do ambiente, tem sido alvo de diversos estudos, principalmente no que concerne aos diferentes tipos de redes de ensino.

Demo (2007) esclarece um pouco sobre a distância entre a escola pública e particular. A escola particular é caracterizada por ser gerida pela iniciativa privada, onde sofre com as pressões do mercado e dos pais dos alunos, os professores não possuem estabilidade profissional, pressões contra greves e um funcionamento sistemático mais ou menos confiável.

No que se refere às instituições públicas, seguem o modelo do serviço público, onde o poder para se tomar decisões na escola é fragmentado (LOPES; PONTES, 2009). Silva e Carlotto (2003) em seu estudo afirmam que o trabalho dos professores da rede pública na sua maioria é realizado sob alguns fatores potencialmente estressores como: baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos, sofrem por tensão na relação com alunos, possuem excesso de carga horária, falta de segurança no contexto escolar, entre outros.

A comprovação empírica entre os fatores estressores e *burnout*, poderia proporcionar maiores intervenções ou até mesmo prevenções para o corpo docente em ambas as redes de ensino. O trabalho do professor possui lados antagônicos, onde um é a satisfação pelo os valores que o ensino lhe proporciona, e por outro lado, a tensão, estresse, ansiedade, depressão, e um desgaste emocional enorme diante de suas tarefas, independente do tipo de escola que ele trabalha.

Portanto, para aprimorar o entendimento do *burnout*, e como os professores podem ser alvo deste mal proveniente do trabalho, a presente pesquisa e buscou analisar a relação entre a saúde mental, a ansiedade e a depressão com da incidência síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife.

MÉTODO

Amostra

Os respondentes que participaram deste estudo estão descritos na parte III desta dissertação, no universo e amostra.

Procedimentos e Instrumentos

Os procedimentos operacionais aplicados são os mesmos detalhados na seção de procedimentos na parte III, do método, da presente dissertação. Para a coleta dos dados foram utilizados alguns instrumentos de coleta, como questionários e escalas que visaram obter dados suficientes a serem analisados a fim de alcançar todos os objetivos propostos nesta pesquisa. Dessa forma, os questionários utilizados para este estudo foram o questionário sociodemográfico, MBI – *Maslach Burnout Inventory*, SF-36 - *Short Form Health Survey* - Questionário de avaliação da Qualidade de Vida de Saúde e o HSCL - *Hopkin's Symptom*

CheckList. A descrição destes questionários encontra-se na parte do método em instrumentos da pesquisa.

Análise dos dados

Conforme as informações obtidas do processo estatístico efetuado com os dados com o auxílio do software estatístico SPSS, onde estes foram tabulados e analisados, considerando o objetivo do estudo, foram feitas médias e desvios-padrão para compreender as dimensões do MBI com as variáveis psicológicas em função do tipo de escola e comparadas estatisticamente através do teste de Mann-Whitney.

RESULTADOS

Inicialmente foram feitas análises para melhor compreendermos a relação da síndrome de *burnout* nos professores entre as escolas públicas e particulares, partindo da observação de cada dimensão do *burnout*, por meio da escala do MBI.

Na Tabela 2 estão apresentadas as médias, desvios-padrão e análises não-paramétricas (Mann-Whitney Test e Wilcoxon Signed Ranks Test) nas três dimensões do MBI em função do tipo de escola. Como pode ser observado que o fator que corresponde a Exaustão Emocional nos professores da rede particular apresenta índices mais elevados com 3,25. Porém, em relação a Realização Pessoal, os docentes da rede pública apresentam índices mais elevados com 3,95.

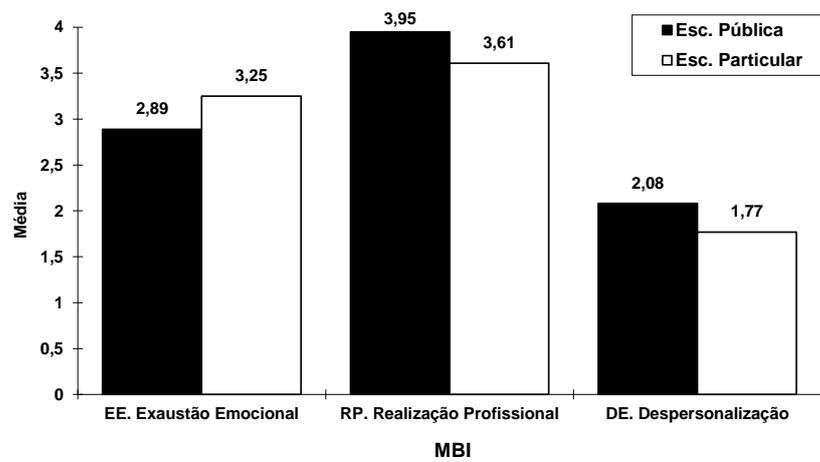
Tabela 2. Médias, Desvios-Padrão e análises não-paramétricas (Mann-Whitney Test e Wilcoxon Signed Ranks Test) nas dimensões do MBI em função do tipo de escola e A Mann-Whitney Test

MBI	Escola	Média	DP	M-W U	P
EE. Exaustão Emocional	Pública	2,89	,78	949,50	,042
	Particular	3,25	1,03		
	Total	3,03	,89		
RP. Realização Pessoal	Pública	3,95	,83	928,00	,029
	Particular	3,61	,74		
	Total	3,82	,81		
DE. Despersonalização	Pública	2,08	1,28	1113,50	,356
	Particular	1,77	1,20		
	Total	1,96	1,25		

Wilcoxon Signed Ranks Test: RP vs EE $z = -5,723$, $p = ,001$; DE vs EE $z = -7,459$, $p = ,001$; DE vs RP $z = -8,316$, $p = ,001$.

O teste de Wilcoxon indicou haver diferenças significativas EE e RP, EE e DE, e RP e DE ($p < 0,01$); além do mais, o teste de Mann-Whitney indicou que enquanto para DE não houve diferenças significativas entre Pública e Particular, para EE e RP entre Pública e Particular foi observada diferença significativa ($p < 0,05$) – na EE Particular com médias mais altas do que na Pública e na RP o contrário. Estas diferenças entre Pública e Particular estão retratadas na Tabela 3.

Tabela 3. Médias por cada dimensão do MBI em função do tipo de escola.



Em decorrência de tais análises, percebe-se que os professores das escolas particulares apresentam níveis piores das dimensões do MBI, principalmente sobre a Exaustão Emocional e a Realização Pessoal, comparados com os da rede pública. Tais análises nos remetem a uma melhor compreensão das realidades distintas, vivenciadas pelos docentes de cada rede de ensino. Outros problemas individuais podem surgir, que podem favorecer a incidência do *burnout*, como a própria saúde mental. Desta forma, foi analisada a saúde mental destes profissionais para verificar a sua influência no *burnout*, que estão apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 estão apresentadas as médias, Desvios-Padrão e análise Mann-Whitney da Saúde Mental (computado a partir da escala SF-36) em função do tipo de escola por cada dimensão do MBI. Cada uma das três dimensões do MBI foi dicotimizada em escore Alto e Baixo por meio da mediana - escore acima da mediana foi categorizado grupo Alto e escore abaixo da mediana foi categorizado grupo Baixo.

Tabela 4. Médias, Desvios-Padrão e análise M-W da Saúde Mental (computado a partir da escala SF-36) em função do tipo de escola por cada dimensão do MBI

Escola	MBI	Saúde Mental Média	DP	U - Mann-Whitney	p
Pública	EE Baixo	3,481	,912	380,00	.092
	Alto	3,289	,633		
	RP Baixo	2,901	,835	215,00	,001
	Alto	3,759	,550		
	DE Baixo	3,917	,551	164,00	,001
	Alto	3,018	,745		
Particular	EE Baixo	3,153	,681	83,50	.010
	Alto	2,739	,780		
	RP Baixo	2,657	,779	148,50	,315
	Alto	3,194	,642		
	DE Baixo	3,194	,587	116,50	,053
	Alto	2,657	,808		

Enquanto a Realização Emocional observa-se uma diferença estatisticamente significativa na escola pública (Alto 3,759 versus Baixo 2,901) e não na escola particular, na Exaustão Emocional observa-se uma diferença estatisticamente significativa na escola particular (Baixo 3,153 versus Alto 2,739) e não na escola pública. No caso da Despersonalização uma diferença estatisticamente significativa observa-se tanto na escola pública (Baixo 3,917 versus Alto 3,018) como na escola particular (Baixo 3,194 versus Alto 2,657 – diferença marginalmente significativa).

Considerando a atividade docente como uma profissão que apresenta diversos fatores estressores que podem influenciar em sérias complicações de saúde, verificou-se os níveis de ansiedade e depressão, utilizando a média e os desvios-padrão da escala HSCL, comparando entre as duas redes de escolas com o teste de Mann-Whitney.

Tabela 5. Médias e Desvios-Padrão nas duas dimensões do HSCL e na sub-escala Saúde Mental do SF-36 em função do tipo de escola comparadas estatisticamente através do teste de Mann-Whitney.

HSCL e SF-36	Escola	Média	DP	Mann-Whitney U	p
HSCL					
Ansiedade	Pública	1,22	,45	587,0	,001
	Particular	1,69	,49		
	Total	1,40	,52		
Depressão	Pública	1,16	,50	1172,0	,604

HSCL e SF-36	Escola	Média	DP	Mann-Whitney U	<i>p</i>
Total	Particular	1,24	,62	853,5	,007
	Total	1,19	,54		
	Pública	1,19	,39		
	Particular	1,46	,45		
	Total	1,29	,43		
SF-36					
Saúde mental	Pública	3,40	,80	754,5	,001
	Particular	2,87	,76		
	Total	3,20	,82		

A Tabela 5 nos mostra que o nível de ansiedade nas escolas particulares está com os escores mais elevados (1,69) em comparação com as escolas públicas (1,22). No que se refere a saúde mental, nas escolas públicas são observados índices mais altos (3,40) em relação com as escolas particulares (2,87). Ressalta-se que escores mais altos nesta sub-escala de saúde mental expressa melhores condições mentais do indivíduo apontando desta forma, que os professores da rede pública, possuem melhor saúde mental e menos ansiedade que os das particulares.

De fato, as realidades vivenciadas nas escolas particulares são bem distintas ao comparar com as públicas, as pressões provenientes dos alunos, dos pais dos alunos, da gestão, bem como até a própria insegurança no emprego, podem ser fatores que elevem os níveis de ansiedade desses profissionais o que torna sua saúde mental mais comprometida.

Acredita-se que as realidades vivenciadas nas escolas particulares são bem distintas ao comparar com as públicas. As pressões provenientes dos alunos, dos pais dos alunos, da gestão, bem como até a própria insegurança no emprego, podem ser fatores que elevem os níveis de ansiedade desses profissionais.

DISCUSSÃO

O exercício profissional pode provocar diversas alterações na vida do indivíduo por inúmeras razões. Profissionais que sofrem pressões diretas e indiretas decorrente ao seu trabalho, estruturais e/ou psicossociais, podem desencadear problemas como um profundo sentimento de frustração, incapacidade e exaustão (ANGELINI, 2011). Dessa forma, *burnout* é

a síndrome do profissional frustrado, afadigado emocionalmente, mostrando-se descompromissado com outros (CASTRO; ZANELLI, 2007).

Nessa conjuntura, o presente estudo procurou analisar a relação entre a saúde mental, a ansiedade e a depressão com a incidência síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife. O que se pode constatar é que das três dimensões do *burnout*, medido por meio do MBI, as escolas particulares mostram níveis mais altos da Exaustão Emocional. Esta dimensão indica um sentimento muito forte de tensão emocional, que produz uma sensação de esgotamento, de falta de energia e de recursos emocionais próprios para lidar com as rotinas da prática profissional (BENEVIDES-PEREIRA, 2004; GENUÍNO; GOMES; MORAES, 2010). Dessa forma, esta fase pode caracterizar fadiga, debilidade, sinais de depressão, de ansiedade, entre outros que podem comprometer a sua desenvoltura em seu exercício profissional (SILVA, 2006).

A dimensão Realização Pessoal é considerada um fator positivo para amenizar o *burnout* e corresponde às expectativas do indivíduo no trabalho, incluindo as expectativas de eficácia continuada no trabalho (SCHUSTER; DIAS; BATTISTELLA, 2015). Os escores positivos das escolas públicas denota que estes professores são mais realizados profissionalmente se comparados com os das escolas particulares. Estes baixos índices das particulares justifica-se pelo fato de alguns aspectos contextuais e institucionais existentes na realidade educacional, conduzem a vivências e práticas diferenciadas (CARLOTTO; CÂMARA, 2008), como a instabilidade do emprego, que demonstra ser uma particularidade do ensino privado (BORBA, et al., 2015), bem como as pressões e cobranças dos pais dos alunos e mesmo da gestão das escolas particulares. Estes são indícios que podem reafirmar os níveis alterados das dimensões do MBI.

A dimensão Despersonalização é um fator que consiste em alterações na personalidade do indivíduo, bem como se relaciona à atitude negativa de reação ao trabalho e indiferente em relação aos outros (LEITER; MASLACH, 1988; MASLACH; GOLDBERG, 1998). Os níveis encontrados as análises estatísticas, não apresentam índices significativos para esta dimensão, nem diferenças entre os tipos de escolas.

Contudo, verifica-se que pelas alterações nas dimensões do MBI, Exaustão Emocional e Realização Profissional, principalmente nas escolas particulares, conclui-se que o nível de *burnout* é mais significativo nos professores desta rede de ensino.

Com os achados sobre o MBI entre as escolas públicas e particulares, procurou-se verificar os fatores do MBI como preditores da saúde mental. Dispondo dos fatores do MBI como variáveis dicotômicas e usando a mediana para identificar como níveis altos e baixos, sendo altos acima da mediana, e baixos abaixo da mediana (SERVELHERE, et al., 2011); obtivemos que maiores níveis do fator Realização Profissional é um preditor da saúde mental, bem como os níveis mais baixos de Despersonalização, no que se refere às escolas públicas. O que pode garantir esta análise é a estabilidade no emprego dos professores concursados e boas relações interpessoais que possam existir no ambiente de trabalho.

No entanto, essa realidade dos professores estarem realizados profissionalmente como predição da saúde mental, não foi identificado nas escolas particulares. Os resultados apontaram que os preditores da saúde mental são os baixos níveis de Exaustão Emocional e Despersonalização.

As análises seguiram para identificar os sintomas de ansiedade e depressão entre as escolas públicas e particulares. A ansiedade é um estado emocional inerente à psique humana (OLIVEIRA; PEREIRA, 2012) e os níveis que indica este estado são maiores nos professores da rede particular. A depressão é um estado patológico de sofrimento psíquico consciente e de culpa (OLIVEIRA; PEREIRA, 2012), porém este estado não foi vislumbrado significativamente em nenhum tipo de escola.

CONCLUSÃO

Ao longo dos anos diversas modificações aconteceram no contexto empresarial. Com a expansão de mercado, globalização, competitividade que se instaurou nas relações organizacionais, os indivíduos dotados de habilidades e competências profissionais passam a ter papel fundamental nos processos produtivos, a fim de alcançar as metas com resultados satisfatórios, por meio de uma excelência no desempenho das atividades propostas. (ANDRADE; VEIGA, 2012). Nesse contexto, o bem-estar dos trabalhadores vem sendo comprometida aos poucos. Uma demanda de funcionários preocupados em servir e cumprir as demandas organizacionais termina que sofrendo por diversas doenças ocupacionais, causando lesões físicas e psicológicas.

Algumas atividades laborais pela sua própria natureza exigem do profissional muita dedicação e desprendimento, tornando-se uma tarefa complexa e exaustiva, assim como o ensino. A docência gera muitas tensões, podendo comprometer a satisfação do corpo docente. Algumas dessas tensões estão presentes na mediação das relações entre alunos e professores, na desmotivação do aluno no aprender, entre outras. (ROCHA; FELLI, 2004).

Com base nos esclarecimentos, a presente pesquisa comprometeu-se em analisar a relação entre a saúde mental, a ansiedade e a depressão com da incidência síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife.

Achados importantes nesta investigação revelam que a saúde mental dos professores das escolas particulares mostra-se mais baixa, podendo apresentar sinais de ansiedade, depressão, descontrole emocional e bem-estar psicológico. O estudo também expõe de forma clara que as dimensões do MBI são preditores da saúde mental diferentemente por tipo de escola, onde nas públicas são preditores da saúde mental os altos níveis de Realização Profissional e baixos níveis de Despersonalização. Enquanto nas particulares, são os baixos níveis de Exaustão Emocional e Despersonalização que são os fatores preditores da saúde mental.

Os resultados da pesquisa se tornam alarmantes, pois a síndrome de *burnout* em sua concepção apresenta diversos sintomas negativos, o profissional torna-se frustrado, fadigado emocionalmente e descomprometido com os outros (CASTRO; ZANELLI, 2007). Conforme estudos, a síndrome de *burnout* reflete em três categorias de sintomas: fisiológicos, abrangendo a exaustão física; emocionais e cognitivos, está relacionado com atitudes e sentimentos, como exaustão emocional e despersonalização; e por fim os sintomas comportamentais, onde a produtividade é diminuída (MASLACH; GOLDBERG, 1998).

Outro sintoma identificado na presente pesquisa, a ansiedade, é um dos graves problemas dos tempos modernos segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993) e também apresenta como um fator que favorece o desencadeamento do *burnout*. As situações cotidianas, condições de vida agitada, as pressões constantes e estresse somam-se, o que gera essa doença, maleficiando a qualidade de vida das pessoas (STRIEDER, 2009). Os maiores escores apresentados foram dos professores das escolas particulares, uma vez que estes carregam pressões no seu cotidiano que diferem das públicas, como a estabilidade no emprego, as relações com alunos e pais dos alunos, funcionamento sistemático mais ou menos confiável

(DEMO, 2007). O que fornece subsídios para alterar sua saúde em vários aspectos, principalmente no que se refere aos de trato mental.

Essas consequências negativas que os professores estão expostos costumam ser subestimadas, talvez pela falta de conhecimento das doenças psicológicas ou pela visão equivocada de que doenças no trato mental são “normais” nos dias atuais (STRIEDER, 2009). A falta de medidas preventivas e de tratamento, com o passar do tempo, podem comprometer não só o desempenho do professor com suas atividades, como também prejudicar o aprendizado dos discentes.

4.6.2 Estudo Empírico 2

A influência dos fatores psicológicos da Teoria do Apego e Saúde Mental na incidência da síndrome de *Burnout*.

Resumo: O foco deste artigo recai sobre os fatores psicológicos da Teoria do Apego e Saúde Mental na influência dos fatores do *burnout*. O objetivo é de analisar a influência dos aspectos psicológicos abordados pela Teoria do Apego na incidência da síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife, por meio de uma análise quantitativa. O estudo realizou-se com 103 professores do ensino médio que lecionam as séries do 1º ao 3º ano, sendo 64 professores da rede estadual e 39 da rede particular da região metropolitana do Recife. Foi utilizado um questionário sociodemográfico para caracterização da amostra, o MBI – *Maslach Burnout Inventory*, o ECR - *Experiences in Close Relationships*, o SF-36 - *Short Form Health Survey* - Questionário de avaliação da Qualidade de Vida de Saúde e o HSCL - *Hopkin's Symptom CheckList*. Os achados mostram que os indivíduos que apresentam o Apego Seguro demonstram menos propensão ao *burnout*, nas quais apresentaram índices melhores de saúde mental e baixos níveis de ansiedade e depressão. O Evitante apresentou fortes correlações negativas a Realização Profissional, o que os tornam menos realizados profissionalmente, bem como apresentou índices baixos de saúde mental e altos níveis de ansiedade e depressão. O Ambivalente apresentou correlações com a despersonalização, dimensão negativa do *burnout*, porém mostraram-se mais realizados profissionalmente.

Palavras-chave: *Burnout*. Teoria do Apego. Professores. Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

No exercício da atividade escolar diversos fatores relacionados ao ambiente de trabalho ou variáveis psicológicas, os quais, podem desencadear desde sintomas de estresse até às doenças mais graves como a síndrome de *burnout*. Freudenberger, fundador do termo, em 1974, define-o como sendo um conjunto de reações fisiológicas e psicossociais inespecíficos como, decepção, perda de interesse, esgotamento, consequentes das atividades diárias, que não conseguiram atingiras expectativas depositadas em seu trabalho (BOTERO; ROMERO, 2011)

Em geral, *burnout* é descrito como um processo pelo qual os recursos de um indivíduo estão esgotados até o ponto em que eles não têm mais a capacidade de manter um envolvimento intenso e significativo no trabalho.

O *burnout* possui em suas concepções uma evolução gradual e pode afetar todas as esferas da vida da pessoa (REINHOLD, 2007). Para o diagnóstico, existem concepções teóricas baseadas na possível etiologia da síndrome: clínica, organizacional, sócio histórica e sociopsicológica. Atualmente a mais utilizada é a sociopsicológica, onde nela as características do próprio indivíduo, associada às do ambiente e às do trabalho propiciaria no aparecimento dos fatores multidimensionais da síndrome: exaustão emocional (EE), distanciamento afetivo (despersonalização - DE), baixa realização profissional (RP) (SANTOS; SOBRINHO, 2011). A exaustão emocional refere-se ao esgotamento de energia e recursos emocionais e físicos, devido ao contato diário com os problemas no trabalho, a despersonalização envolve o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos, cínicos e impessoais em relação a outras pessoas e ao trabalho e o baixo sentimento de realização pessoal no trabalho é inerente à queda dos sentimentos de competência e de produtividade no trabalho, manifestada pela tendência de avaliar o próprio trabalho de forma negativa (MASLACH; LEITER, 1999).

Pesquisa sobre os correlatos do *burnout* muitas vezes se concentra nos preditores organizacionais e no nível ocupacional, com as diferenças individuais entre os trabalhadores (SWIDER; ZIMMERMAN, 2010). Porém, dentro das organizações alguns trabalhadores desenvolvem o *burnout* enquanto outros não, ao sugerir que características pessoais desempenham um papel importante. Resultados de uma metanálise demonstraram padrões consistentes de associação entre o *burnout* e várias características de personalidade, incluindo estabilidade emocional, afetividade positiva e afetividade negativa (ALARCON; ESCHELMAN; BOWLING, 2009).

Sendo assim, capacidades e recursos pessoais permitem que alguns colaboradores trabalhem, ou mesmo prosperem, apesar de encontros sociais tensos. No entanto, restrições pessoais, como a persistente desconfiança, podem influenciar negativamente os pensamentos sobre a cooperação com os colegas (LEITER; DAY; PRICE, 2015). Nesse contexto, uma das principais teorias do desenvolvimento de relações sociais eficazes que tem sido estudada é a Teoria do Apego.

Uma forte evidência do estudo de Weinfeld e colaboradores (2008) demonstram associações entre o tipo de apego na infância e desenvolvimento posterior em uma variedade de domínios, incluindo autoestima, dependência, ansiedade, raiva, empatia, competência interpessoal e saúde mental (WEINFELD, et al., 2008). Como tal, uma compreensão mais desenvolvida da teoria do apego pode ser benéfica na compreensão das relações sociais, e as emoções relacionadas, no trabalho.

A teoria do apego postula que os indivíduos possuem uma tendência inata de buscar proximidade com os outros em momentos de necessidade e que os indivíduos desenvolvem diferentes estratégias para alcançar familiaridade com as pessoas ao seu redor, com base em experiências anteriores (BOWLBY, 1973). Autores como Mikulincer e Shaver (2005), conceituam o Apego como bidimensional (apego ansioso e apego evitante).

Indivíduos com o apego ansioso possuem uma visão negativa de si, levando a adotar estratégias superdependentes dos outros (RICHARDS; SCHAT, 2011), tendendo buscar uma proximidade exorbitante e simbiótica no âmbito de suas relações (ROAZZI et al., 2017). Indivíduos com apego evitante veem os outros como indisponíveis, sem resposta, levando a manter estratégias de desativação, como negar a importância das relações e evitar a intimidade emocional (MIKULINCER; SHAVER, 2005).

Por outro lado, os indivíduos com baixos níveis de apego ansiedade e evitação, são referidos como apego seguro, por possuírem características diferentes do ansioso e evitante. Os seguros são mais propensos a ver-se como digno (ansiedade baixa) e os outros como confiáveis (baixa evitação), levando a uma maior segurança, resiliência e capacidade de gerir adversidades, por meio de elaboração de recursos internos de enfrentamento e apoio de outras pessoas (MIKULINCER; SHAVER, 2005; RICHARDS; SCHAT, 2011).

Diante do exposto, Mikulincer e Shaver (2007) em sua pesquisa sugeriu que o estilo de apego pode influenciar o funcionamento individual no trabalho, bem como pode ajudar a explicar as relações sociais e prever resultados individuais. Dessa forma, a presente pesquisa foi direcionada a fim de examinar o potencial dessa teoria para explicar a experiência dos profissionais no contexto organizacional, com o objetivo de analisar a relação da síndrome de *burnout* com dos aspectos psicológicos abordados pela Teoria do Apego e a saúde mental em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife.

MÉTODO

Amostra

Os professores participantes deste estudo estão descritos na parte III desta dissertação, no universo e amostra.

Procedimentos e Instrumentos

Os procedimentos operacionais aplicados são os mesmos detalhados nos procedimentos na parte III, do método, da presente dissertação. Para a coleta dos dados foram utilizados alguns instrumentos de coleta, como questionários e escalas que visaram obter dados suficientes a serem analisados a fim de alcançar todos os objetivos propostos nesta pesquisa. Dessa forma, os questionários utilizados para este estudo foram o questionário sociodemográfico, MBI – *Maslach Burnout Inventory*, ECR - *Experiences in Close Relationships*, SF-36 - *Short Form Health Survey* - Questionário de avaliação da Qualidade de Vida de Saúde e o HSCL - *Hopkin's Symptom CheckList*. A descrição destes questionários encontra-se na parte do método em instrumentos da pesquisa.

Análise dos Dados

Os dados foram organizados mediante auxílio do pacote estatístico SPSS. Com execução de estatísticas descritivas para a compreender as relações propostas neste estudo. Foram feitas médias e desvios-padrão nas dimensões do apego em função do tipo de escola, teste de correlação de Ponto-Bisserial para exame de suas associações com os aspectos psicológicos com a síndrome de *burnout* e regressão linear para identificar os preditores da síndrome de *burnout*.

RESULTADOS

O primeiro aspecto a ser analisado foram os tipos de Apego-Inseguro Evitante e Ansioso entre as escolas públicas e particulares. Na Tabela 6 estão apresentadas as médias e Desvios- Padrão nas duas dimensões do ECR considerando apego-inseguro evitante e apego-inseguro ansioso, em função do tipo de escola. Os dados revelam que a maioria dos professores

apresenta o tipo de Apego Ansioso e que os escores não mostram diferenças significativas entre ambos tipos de escolas para cada tipo de Apego.

Tabela 6. Médias e Desvios-Padrão nas dimensões Evitamento e Ansiedade do ECR em função do tipo de escola comparadas estatisticamente através do teste de Mann-Whitney.

ECR	Escola	Média	DP	Mann-Whitney U	p
Evitamento	Pública	3,18	1,13	1121,0	,387
	Particular	3,31	1,06		
	Total	3,23	1,10		
Ansiedade	Pública	4,11	1,15	1169,0	,591
	Particular	4,38	,85		
	Total	4,21	1,05		

Os dados revelam que a maioria dos professores apresenta o tipo de Apego Ansioso e que os escores não mostram diferenças significativas entre ambos tipos de escolas para cada tipo de Apego.

A partir da dos escores acima computados foi feita análise de frequência e análise de qui-quadrado incluindo os estilos de Apego Seguro, Apego-inseguro Evitante e Apego-inseguro Ambivalente, para melhor observar a predominância do estilo de Apego entre as escolas públicas e particulares, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7. Frequências, % e análise de qui-quadrado da interação entre escola e tipo de apego

Escola	Seguro	Evitante	Ambivalente
Pública	48	7	9
	75,0%	10,9%	14,1%
Particular	29	2	8
	74,4%	5,1%	20,5%
Total	77	9	17
	74,8%	8,7%	16,5%

$$X^2 = 1,548, \text{ gl } 2, p = 0,461$$

Na Tabela 7 observa-se que não há diferenças significativas entre as escolas da rede pública e particular. Onde a predominância é do Apego Seguro, seguido do Ambivalente e posteriormente o Evitante, da mesma forma essa predominância do Apego Seguro é encontrada em estudos anteriores.

Em seguida, foram feitas correlações que visaram compreender como as características dos indivíduos baseadas pelo tipo de Apego se correlacionam das dimensões do MBI, saúde mental, e alguns itens do sociodemográfico, sendo estes, formação, tempo de ensino, renda familiar e cor de pele, entre cada tipo de escola.

Tabela 8. Correlações ponto-bisseriais e *phi* entre os três tipos de apego e as escalas MBI, HSCL, SF-36 (Saúde Mental), e as variáveis sociodemográficas nível de formação e tempo de ensino.

		Todos			Pública			Partic.		
		Seguro	Evit.	Amb.	Seguro	Evit.	Amb.	Seguro	Evit.	Amb.
MBI.Exaustão emocional	r_{pb}	-,011	,007	,008	,021	,018	-,042	-,047	,044	,027
	p	,913	,947	,938	,871	,885	,740	,774	,790	,869
MBI.Realização profissional	r_{pb}	,140	-,520**	,232*	,336	-,635	,151	-,218	-,353	,428
	p	,159	,000	,018	,007	,000	,233	,183	,027	,007
MBI.Despersonalização	r_{pb}	-,315**	,110	,285**	-,257	,162	,175	-,425	-,052	,488
	p	,001	,268	,003	,040	,201	,166	,007	,751	,002
HSCL Total	r_{pb}	-,116	,380**	-,153	-,293	,548	-,128	,129	,225	-,262
	p	,242	,000	,123	,019	,000	,314	,434	,168	,107
Saúde Mental do SF-36	r_{pb}	,269**	-,453**	,029	,510	-,678	-,026	-,112	-,116	,185
	p	,006	,000	,768	,000	,000	,836	,496	,482	,260
Formação	r_{pb}	,028	-,148	,080	,218	-,198	-,094	-,318	,000	,343
	p	,782	,137	,422	,083	,117	,460	,049	1,000	,032
Tempo de Ensino	r_{pb}	,112	-,144	-,021	,201	-,146	-,119	-,027	-,146	,109

	Todos			Pública			Partic.		
	Seguro	Evit.	Amb.	Seguro	Evit.	Amb.	Seguro	Evit.	Amb.
p	,260	,146	,832	,112	,250	,349	,871	,376	,511

Na Tabela 8 observa-se que tanto nas escolas públicas como particulares, para a dimensão EE (Exaustão Emocional), nenhum tipo de apego apresentou-se correlações significativas em ambas as escolas. Para a RP (Realização Profissional) o Apego Seguro apresenta correlações positivas (.336), melhores que o Evitante e Ambivalente nas escolas públicas. Nas particulares o Evitante denota correlações negativas (-.353) para a RP, ao contrário do Ambivalente (.428), que aparece com uma correlação positiva.

Na dimensão da Despersonalização o Apego Seguro apresenta tanto na rede pública (-.257), como na particular (-.425) correlações negativas, o que caracteriza que o Seguro tem menores propensões a despersonalização. O Ambivalente apresentou uma significativa correlação positiva (.428) nas escolas particulares.

Deve-se considerar com base nessas análises fortes relações do tipo de Apego com as dimensões do MBI, onde o Seguro tem mais chances de ser realizado profissionalmente nas escolas públicas. Este resultado pode estar ligado, pelo simples fato de que os professores das escolas particulares possuam menos estabilidade com relação ao emprego. O Evitante denota não ser realizado profissionalmente em ambas as escolas. O Ambivalente apresenta ter uma maior realização profissional e despersonalização, porém a despersonalização é um fator negativo do MBI, o que pode gerar atitudes negativas com relação aos outros.

No que se refere à escala HSCL que serve como instrumento de rastreamento para obter informações sobre sintomas de ansiedade e depressão ao relacionar com os tipos de Apego, verifica-se que o Apego Seguro possui uma significativa correlação negativa nas escolas públicas (-.293), e o evitante mostrou escores significativamente positivos (.548) também nas públicas. O que significa dizer que o Seguro possui menos ansiedade e depressão, enquanto o evitante apresenta maiores níveis de ansiedade e depressão. Nenhum tipo de apego apresentou uma correlação significativa com a ansiedade e depressão nas escolas particulares.

Nos aspectos da Saúde Mental calculadas pela escala SF-36, o Apego Seguro apresenta uma significativa correlação positiva (.510) nas públicas, ao contrário do Evitante

que apresentou escores negativos (-,678). O que se pode concluir que o Seguro possui uma saúde mental mais alta do que o evitante nas escolas da rede pública. Para esta análise da saúde mental, nas escolas particulares não mostraram resultados significativos para nenhum tipo de apego.

Também foram feitas algumas correlações com variáveis do sociodemográfico para uma compreensão mais aprofundada sobre as relações do apego com o perfil da amostra. Os resultados das relações com a formação do professor, apresenta-se negativamente (-,318) com o Apego Seguro e o ambivalente mostra uma correlação positiva (,343), ambos os resultados nas particulares.

Após fazer as correlações entre as variáveis a fim de estabelecer uma relação entre as dimensões do MBI com os tipos de Apego, ansiedade e depressão, Saúde Mental e o sociodemográfico entre os tipos de escola, emergiu a necessidade de identificar, entre as variáveis do MBI, Apego e Tempo de Ensino, quais são preditoras da Saúde Mental para cada tipo de escola. Para isso, foram computadas regressões lineares que nos forneceram os seguintes dados da Tabela 9.

Tabela 9. Regressões lineares por cada tipo de escola tendo como VD Saúde Mental (SF-36) e como VIs preditoras cada uma das dimensões do MBI, Apego Seguro (ECR), Tempo de Ensino.

Modelo	Rho	R	R²	R² Change	F Change	gl1	gl2	p
Pública								
Realização Profissional	,642	,742	,551	,551	76,067	1	62	,001
Exaustão Emocional	-,404	,868	,753	,202	49,948	1	61	,001
Apego Seguro	,472	,909	,826	,073	25,039	1	60	,001
Particular								
Exaustão Emocional	-,564	,428	,183	,183	8,304	1	37	,007
Realização Profissional	,097	,574	,330	,147	7,874	1	36	,008
Publica e Particular*								
Realização Profissional	,542	,616	,380	,380	61,821	1	101	,001
Exaustão Emocional	-,447	,779	,606	,227	57,613	1	100	,001
Apego Seguro	,288	,798	,637	,030	8,251	1	99	,005

* Na regressão com todos os sujeitos foi inserida a variável Tipo de Escola como VI.

Estão apresentadas na Tabela 9, quais são as variáveis independentes que apresentam um valor preditor significativo da Saúde Mental em cada tipo de escola. As variáveis

independentes são cada uma das dimensões do MBI, as variáveis dicotômicas (Alto = 1; Baixo = 0) Tempo de Ensino e Apego Seguro (ECR).

Como é possível observar na escola pública um valor preditivo extremamente alto, é desempenhado sobretudo por Realização Profissional 55,1% da variância, seguidos por Exaustão Emocional e Apego Seguro explicando 20,2% e 7,3% da variância, respectivamente. Na escola particular os valores preditivos são Exaustão Emocional e Realização Profissional explicando 18,3% e 14,7% da variância, respectivamente. Diferentemente da escola pública os valores preditores na escola particular são bem menos marcantes, além do fato do Apego Seguro não apresentar um papel significativo.

Considerando escola pública e particular em conjunto e adicionando tipo de escola como variável independente, os valores preditivos são Realização Profissional, Exaustão Emocional e Apego Seguro explicando 38,0%, 22,7% e 3,0% da variância, respectivamente.

DISCUSSÃO

No cumprimento das atividades escolares encontram-se diversos fatores que podem desencadear sintomas de estresse até às doenças mais graves, podendo estar relacionados ao ambiente de trabalho ou variáveis psicológicas. A exposição às situações de pressão, condições de constrangimentos enfrentados no ambiente de trabalho, problemas interpessoais contínuos, bem como características pessoais, podem acarretar ao surgimento da síndrome de *burnout* (LEITER et al., 2013).

O Apego tem sido usado para explicar diferenças individuais em reações emocionais, estilos de enfrentamento e pensamentos, sentimentos e comportamentos em uma variedade de situações de relacionamento interpessoal (MILLER, 2007), principalmente no contexto empresarial. Estudos também explicam como o tipo de Apego pode influenciar o comportamento dos indivíduos nas organizações e a relação com seu desempenho no trabalho.

Partindo dessa premissa, a presente pesquisa, buscou analisar a influência dos aspectos psicológicos abordados pela Teoria do Apego na incidência da síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife. O estudo apresenta fatores interessantes ao fazer as análises envolvendo as características pessoais abordados pelos conceitos da Teoria do Apego e como se relacionam com as dimensões do

burnout. Buscou-se também uma melhor compreensão de fatores inerentes à saúde mental, ansiedade e depressão relacionados com o tipo de Apego e que podem influenciar nas dimensões do *burnout*.

Os resultados revelam que a maioria os professores de ambas as redes de ensino possuem o Apego Seguro, onde algumas das características pessoais são enxergarem os outros como confiáveis, capazes de gerir adversidades através de recursos de enfrentamento internas eficientes. (RICHARDS; SCHAT, 2011). O que justifica o porquê das pessoas que possuem esse tipo de Apego, apresentarem melhores índices relacionados com as dimensões do MBI. Estas tendem a serem mais realizadas profissionalmente nas escolas públicas, bem como terem menos chances de apresentarem exaustão emocional, que é a sensação de esgotamento, de falta de energia (MASLACH; GOLDBERG, 1998). No que concerne às particulares, o Apego Seguro apresentou ter maiores índices de despersonalização, que são atitudes e sentimentos negativos, de desprezo, cínicos e impessoais em relação a outras pessoas e ao trabalho (MASLACH; GOLDBERG, 1998), o que nos dá indícios que as relações interpessoais dos docentes nas escolas particulares, estão mais comprometidas do que nas escolas públicas.

O Apego Seguro também apresentou índices mais elevados com relação à Saúde Mental, o que nos esclarece que pessoas mais seguras, possuem uma saúde mental melhor, e possuem renda familiar mais alta. O que nos dá para concluir é que os seguros são mais satisfeitos com várias particularidades de seus trabalhos, como sentir-se competente e desafiado no trabalho, sentir-se seguro com o trabalho e gostar de seus colegas (LEITER; DAY; PRICE, 2015). Tais aspectos foram identificados com maior significância nas escolas públicas.

O tipo de Apego-inseguro Evitante apresentou índices negativamente maiores com a Realização Profissional, tanto nas escolas públicas como nas particulares. O que corrobora com a literatura, que nos mostram que evitantes apresentam características de serem menos comprometidos com o trabalho, são anti-sociais, (RICHARDS; SCHAT, 2011) e demonstram ser autossuficientes porque não confiam que os outros estarão disponíveis para eles quando necessário (LEITER; DAY; PRICE, 2015). Também apresentaram piores índices de Saúde Mental, além de expor maiores níveis de ansiedade e depressão.

Os professores que apresentaram ter o tipo de Apego-inseguro Ambivalente mostraram índices positivos relacionados com a Despersonalização, o que demonstra uma maior predisposição para essa dimensão do MBI. Os indivíduos ambivalentes são mais

preocupados em serem rejeitados, criticados, julgados por colegas de trabalho e a interação social pode se tornar uma interação exaustiva. Dessa forma, pode elevar os níveis de despersonalização e ter maiores chances de alterações nas atitudes, serem impessoais em relação a outras pessoas e ao trabalho (WEST, 2015; MASLACH; GOLDBERG, 1998).

Nas regressões, para análises mais robustas sobre as variáveis preditoras da saúde mental, observa-se que a Realização Profissional e o Apego Seguro nas escolas públicas, são preditores positivos da saúde mental. Nas quais pode-se afirmar que quanto mais realizado profissionalmente e quanto mais seguro for o apego do docente, maior é sua saúde mental. Os docentes das escolas públicas são concursados, efetivos pelo estado, sentindo mais tranquilos em relação com o emprego (BORBA, et al., 2015), bem como o Seguro sente-se mais confiante e, por conseguinte, melhores níveis de saúde mental. A dimensão Exaustão Emocional indicou um valor preditivo negativo da saúde mental, nas escolas públicas, onde quanto maior a Exaustão Emocional, mais baixa a saúde mental do docente.

Nas escolas particulares a Exaustão Emocional apresentou um valor preditivo negativo da saúde mental, o que corrobora com o estudo de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), onde citam que maior investimento de tempo no trabalho, mais dedicação e esforço intelectual, entre outros, explicariam a sobrecarga mental, situação que culmina com a exaustão emocional do professor. A Realização Profissional explica 14,7% como um preditor da saúde mental do docente de escola particular. Essa informação justifica os resultados comparados com os professores das escolas públicas, que são significativamente mais altos (55,1%), nas quais, os professores das escolas particulares, sofrem mais frequentemente o medo de perder o emprego (BORBA, et al., 2015).

Contudo, verifica-se nas análises efetuadas que os aspectos de saúde mental, ansiedade e depressão, são fatores que podem ser gerados pelo papel que o professor assumi em seu cotidiano, bem como podem ser mais facilmente encontrados em indivíduos conforme o tipo de apego que possui. E cada uma dessas variáveis possuem significância no desenvolvimento da síndrome de *burnout*.

CONCLUSÃO

O trabalho contínuo em atividades exigentes, bem como o contato direto e intenso com outros indivíduos pode colocar em risco a saúde dos trabalhadores, surgindo reações de estresse, cansaço e até mesmo a síndrome de *burnout*.

O *burnout* tem como concepção a síndrome do profissional frustrado, fadigado emocionalmente e descomprometido com os outros, como mencionam Castro e Zanelli (2007). Tamayo e Tróccoli (2002) explicam que a síndrome de *burnout* gera sentimentos e atitudes negativas no indivíduo em relação ao seu próprio trabalho. Sentimentos como a insatisfação, esgotamento e perda do comprometimento, interferem no seu desempenho profissional, com consequências prejudiciais a organização e todos os envolvidos a ela.

Considerando que um existe um vasto corpo de pesquisa sobre antecedentes demográficos, situacionais e organizacionais do *burnout*, poucos estudos examinaram correlações psicológicas. Evidências emergentes sugerem que a Teoria do Apego pode ajudar a explicar as diferenças individuais na susceptibilidade para o *burnout*. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a influência dos aspectos psicológicos abordados pela Teoria do Apego na incidência da síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares da região metropolitana do Recife.

Cada tipo de Apego apresenta traços marcantes de personalidade e comportamento dos indivíduos e, cada um, com suas particularidades, relacionam-se com as dimensões do *burnout* (WEST, 2015). Com base nos argumentos expostos, constata-se por meio das análises elaboradas a relação dos tipos de Apego com a síndrome de *burnout*.

Os indivíduos que apresentam o Apego Seguro demonstram menos propensão ao *burnout*, enquanto, o Evitante, apresenta fortes correlações negativas a Realização Profissional, o que os tornam menos realizados profissionalmente. O Ambivalente apresentou correlações com a despersonalização, dimensão negativa do *burnout*, porém, mostraram-se mais realizados profissionalmente.

O Apego Seguro também apresentou índices melhores de saúde mental e baixos níveis de ansiedade e depressão, diferentemente do Apego-inseguro Evitante. As análises de saúde mental, ansiedade e depressão relacionados com o tipo de Apego, mostraram também que particularidades individuais de como as pessoas agem conforme as situações, influenciam em sua saúde mental e como pode refletir no seu trabalho.

Portanto, o presente estudo apresenta evidências convincentes que o estilo de Apego pode preceder resultados psicológicos negativos associados ao trabalho, que é emocionalmente desafiador na profissão de docente. Além disso, os resultados parecem relacionar-se com as dimensões do *burnout*. Os resultados da teoria do Apego pressupõem que nossas primeiras experiências com nossas famílias são importantes preditores de como nos relacionamos com a sociedade e com a nossa capacidade de gerir os estresses associados ao trabalho, que em muitos, pela própria natureza, são emocionalmente exigentes.

4.6.3 Estudo Empírico 3

A satisfação no trabalho e sua relação com a síndrome de *burnout* e com variáveis psicológicas em docentes das escolas públicas e particulares.

Resumo: O estudo buscou verificar o tipo de relação entre satisfação no trabalho docente com os fatores psicológicos (e.g., apego e saúde mental) e a síndrome de *burnout* em professores das escolas públicas e particulares. A pesquisa contou com a participação de 103 professores do ensino médio que lecionam as séries do 1º ao 3º ano, sendo 64 professores da rede estadual e 39 da rede particular da região metropolitana do Recife. Foi utilizado um questionário sociodemográfico para caracterização da amostra, o TJSQ – Satisfação no trabalho docente, o MBI – *Maslach Burnout Inventory*, o ECR - *Experiences in Close Relationships*, o SF-36 - *Short Form Health Survey* - Questionário de avaliação da Qualidade de Vida de Saúde e o HSCL - *Hopkin's Symptom CheckList*. Os resultados inerentes aos aspectos gerais de satisfação no trabalho mostram que nas escolas públicas as condições de trabalho são menos favorecidas que nas particulares, em contrapartida as relações com colegas são melhores, bem como a aceitação da natureza do próprio trabalho. Nas investigações de correlação da satisfação com as dimensões do *burnout*, a exaustão emocional está relacionada negativamente com as relações com colegas nas particulares, que reforça a insatisfação com os relacionamentos interpessoais com colegas. Na dimensão realização pessoal, mostrou-se relacionar positivamente com as condições materiais, recompensas pessoais e relações com colegas nas escolas públicas. Resultados semelhantes foram encontrados nas particulares, com exceção das condições materiais. A despersonalização apresentou correlações negativas com todos os fatores de satisfação no trabalho nas escolas públicas, enquanto nas particulares apenas não mostrou correlações com as relações com colegas. As investigações sobre os aspectos individuais que envolvem o tipo de apego relacionado com os fatores de satisfação no trabalho, e os principais resultados foram que, o apego seguro correlaciona-se positivamente com as variáveis da satisfação, o inseguro evitante, apresenta correlações negativa com quase todos os fatores de satisfação, com exceção da natureza do trabalho. O inseguro ansioso apresentou correlações negativas com a natureza do trabalho. Os aspectos psicológicos como a saúde mental, ansiedade e depressão também influenciam a vida profissional do docente, e por tais razões foram correlacionados com os fatores de satisfação no trabalho. Os principais resultados encontrados foram que, a saúde mental mais alta, possui maiores relações positivas com a satisfação no trabalho, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares. A ansiedade apresentou relações negativas com a maior parte dos fatores de satisfação no trabalho, enquanto a depressão, não aponta correlações com todos os fatores, sendo que nas públicas apenas com as relações com colegas e nas particulares a relação foi positiva com a natureza do trabalho.

Palavras-chave: Satisfação no trabalho docente. *Burnout*. Apego. Aspectos Psicológicos, Professores.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o trabalho tem sido considerado como uma parte de extrema importância na vida das pessoas e da sociedade de um modo geral, pois suas condições de sobrevivência são satisfeitas por meio do ofício (SCHIRRMESTER; LIMONGI-FRANÇA, 2012). O trabalho proporciona, de certa forma, uma identidade ao trabalhador. Por um lado, ele pode ser considerado uma atividade prazerosa que leva à realização pessoal e à independência; porém, por outro lado, pode acarretar em uma atividade que conduza a conflitos interpessoais, desmotivação e doenças (LOPES; PONTES, 2009).

Existem vários componentes mediadores que contribuem para o surgimento ou agravamento de várias patologias, como exposição contínua a fatores estressores, ou até mesmo a experiência de estresse. Variáveis relacionadas ao ambiente de trabalho e a natureza das tarefas que o trabalhador tem que cumprir pode alterar a execução do trabalho. Isto é dizer que, em várias circunstâncias, um trabalhador pode alcançar muito bem, em um ambiente social diferente ou confrontado com tarefas alternativas. Da mesma forma, de acordo com as circunstâncias, podem ser prejudiciais tanto para o trabalhador quanto para a organização (TZINER; TANAMI, 2013).

A contradição, que é parte da natureza do trabalho, e não necessariamente se objetiva em um produto ou a quem presta um serviço, é uma das condições que conduzem a um sofrimento e a falta de realização, se não for adequadamente enfrentada (SILVA, 2006). Além das variáveis da própria natureza do trabalho, aliada a outras formas como de assalariamento (intensificação, baixos salários, condições de trabalho precárias, medo de perder emprego, autoritarismo e outras) podem ocasionar a síndrome da desistência, que envolve o desenvolvimento de atitudes negativas em relação ao trabalho, esgotamento emocional, falta de envolvimento pessoal no trabalho e assim por diante (CODO, 1999; KUENZER, 2004).

No que diz respeito a profissões, a categoria docente é um dos ofícios mais expostos a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho (REIS et al., 2005). A exemplo disso, o ensino foi classificado como a segunda ocupação mais estressante em 26 grupos ocupacionais. Um possível motivo para isso é que os professores estão trabalhando em contato muito próximo com várias pessoas o dia todo e, portanto, estão experimentando altos níveis de emoções no trabalho (ANDELA; TRUCHOT, 2017).

Porém, não só as relações interpessoais são os fatores que estimulam a exaustão em professores. A missão do docente vai além da sala de aula e da sua relação com os alunos, pois pretende também, garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, dentro das suas atribuições, além de ensinar, deve participar do planejamento escolar e da gestão, o que implica numa dedicação mais abrangente, a qual se estende às famílias e à comunidade. O que soma a essa realidade é que a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários para que as tarefas sejam executadas com perfeição. O docente é impulsionado pela necessidade de restringir o seu tempo supostamente livre, para criar estratégias pedagógicas que provejam a ausência de salas de informática, laboratórios, materiais didáticos e de bibliotecas minimamente estruturadas (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). Estes componentes essenciais para a execução do trabalho docente considerados como fatores institucionais são identificados quando verificada a satisfação do trabalho docente.

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2006) preparou um relatório contendo informações que examina os fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho docente, e destacam as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional, além da remuneração. Dessa forma, os resultados do relatório indicam que os docentes conferem uma grande importância à qualidade do relacionamento com estudantes e colegas; almejam sentir-se valorizados, obter apoio da gestão, e querem ter condições de trabalho melhores e oportunidades para desenvolver suas habilidades (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006).

No que se refere à satisfação profissional, entende-se como um sentimento positivo perante a profissão, originado por fatores contextuais e/ou pessoais. Caso este sentimento apresente-se como sendo negativo, então, estamos perante a insatisfação. Contudo, quando este sentimento perante a profissão não se observa, seja por vários fatores, surgem as manifestações de sentido contrário, ou seja, que estamos na presença de insatisfação (VALÉRIO, 2012).

Na investigação feita por Seco (2000) sobre a satisfação na atividade docente, com professores dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, concluiu que a satisfação dos professores é um parâmetro de suma importância, quando se pretende obter eficiência em um trabalho com alto grau de exigência, e que a motivação e empenho, são vistas como mecanismos elementares para um trabalho que exige autonomia e responsabilidade considerável. A autora menciona ainda que a satisfação do trabalho docente tende a promover autoestima, um comprometimento

organizacional e certo grau de envolvimento no trabalho, enquanto que quando identificada a insatisfação, esta provoca mal-estar e desmotivação, que tende a diminuir a qualidade do trabalho desempenhado, trazendo como consequência a baixa eficácia e o sucesso da ação educativa do professor (SECO, 2000), bem como o desenvolvimento de *burnout* (CARLOS, 2015).

Vários estudos têm contribuído ao longo dos anos para identificação dos fatores que influenciam a satisfação do trabalho docente (PORTER; STEERS, 1973; LOCKE, 1976; HARPAZ, 1986; HOBBS, 1996 apud SECO, 2000). Dessa forma, Seco (2000) reformulou e validou a escala na qual identifica cinco dimensões ou fatores básicos:

a) Natureza do próprio trabalho

Esta dimensão refere-se na natureza do trabalho considerada como relevante, a diversidade de tarefas, a oportunidade de utilização de competências valorizadas pelo indivíduo, a autonomia percebida, importância da relação com os discentes, o sentido de responsabilização e de realização, o grau de implicação e de eficácia pessoal no trabalho, a oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens e o envolvimento nas tomadas de decisão (SHEN; HSIEH, 1999; SECO, 2000; VALÉRIO, 2012).

Portanto, observa-se por meio das características inerentes à natureza do próprio trabalho que o professor necessita saber lidar com a sua situação e condições da atividade, reconhecendo como interessante e relevante e assim poder ter a expediência do prazer da realização na atividade docente.

b) Recompensas pessoais

Estão relacionadas a duas vertentes: uma ligada às recompensas materiais (salário, subsídios e outras) e progressão na carreira e outra ligada a fatores sociais (prestígio e reconhecimento da profissão) (SECO, 2000).

c) Condições materiais de trabalho

Seco (2000) menciona em seu estudo que as condições materiais abrangem os seguintes aspectos: condições ambientais (temperatura, luz, higiene, equipamentos, localização), condições temporais (duração dos períodos de trabalho), condições de exigência e esforço do trabalho (esforço físico e/ou mental envolvidos na concretização da atividade

profissional), condições sociais e organizacionais (clima organizacional, o grau de participação nas decisões, a circulação de informação, e as expectativas sociais acerca do próprio trabalho).

d) Relações com os colegas

Acredita-se que a satisfação do trabalho também está relacionada com as relações que estabelecem os com os outros. As relações interpessoais firmadas, sejam formais e/ou informais que se estabelecem nas escolas, com os colegas, promove a concepção de cooperação, apoio, amizade e que podem contribuir para a elevação da satisfação (VALÉRIO, 2012).

e) Relações com os órgãos de gestão

Nesta dimensão, destaca-se a importância das relações com as chefias para a satisfação do profissional. À medida que se estabelecem boas relações com as chefias, observa-se uma melhoria na satisfação, visto que, à medida que se elogiam pelos bons desempenhos, respeitam as opiniões dos funcionários, gera um clima de bem-estar, onde facilita o alcance dos objetivos profissionais (SECO, 2000).

Portanto, o ensino é uma atividade que, no geral, apresenta-se como estressante e que pode acarretar sérios danos na saúde, seja física ou mental, bem como no desempenho dos professores (CARLOS, 2015). Dessa forma, surge o desenvolvimento da síndrome de *burnout*, que é uma patologia exclusivamente proveniente de fatores estressores do trabalho (CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

Algumas pesquisas sobre a síndrome de *burnout* indicam índices elevados de docentes com problemas psicológicos, sabendo-se que estes profissionais acumulam várias funções dentro de uma mesma atividade que estejam a desempenhar (LEVY; SOBRINHO; SOUZA, 2009). Pesquisas na Europa mostram que 25 a 35% dos professores sofrem de *burnout* (BAUER, 2009 citado por TSCHIESNER, et al., 2014) e isto pode influenciar de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem (CARLOS, 2015).

O processo para desencadear a síndrome de *burnout* é individual, surge paulatinamente, é cumulativo e progressivo de forma ríspida como resposta crônica ao estresse sofrido no ambiente de trabalho e quando as estratégias individuais de enfrentamento já não são eficazes. Dessa forma, o *burnout* é considerado como um grave problema de saúde e motivou sua inserção no grupo de doenças relacionadas ao ambiente laboral. O aparecimento e avanço dos sintomas podem levar anos e, muitas vezes, os profissionais se recusam assumir que algo

de errado possa estar acontecendo em sua relação com o trabalho (GUEDES; GASPAR, 2016). Diante de vários sintomas detectados que caracterizam a síndrome de *burnout*, Milićević-Kalašić (2013) identifica o cansaço, diminuição de recursos emocionais, sintomas somáticos e sentimento de não ter o que oferecer aos outros, além de tristeza, desilusão, desânimo, tédio, renúncia, irritação (GARROSA; MORENO-JIMÉNEZ, 2013).

Uma definição de *burnout* amplamente aceita pela literatura é a de Maslach e Jackson (1981) e Maslach, Shaufeli e Leiter (2001), que especificam que o *burnout* é um estresse laboral crônico que conduz a um tratamento frio e indiferente com os demais e que é caracterizado por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixo sentimento de realização pessoal no trabalho.

O excesso da carga de trabalho e os conflitos interpessoais que podem surgir são considerados como as principais fontes da exaustão emocional (MASLACH; GOLDBERG, 1998). É caracterizada por sentimentos de inadequação e de esgotamento dos recursos emocionais e físicos do indivíduo e pode ser identificada pelo medo de ter que ir trabalhar (GREBOT, 2008), em suma, esta fase pode ser caracterizada pela fadiga, debilidade, falta ou carência de energia e desgaste (MORSE, et al., 2011)

A segunda dimensão é a despersonalização que está relacionada com a atitude negativa de reação ao trabalho, sendo extremamente indiferente ou hostil muitas vezes, compondo de um indivíduo com alterações na personalidade, apresentando-se ser mais frio e impessoal ou mesmo cínico e indiferente em relação aos outros que podem ser clientes, colegas e gestores, bem como a própria organização (LEITER; MASLACH, 1988; MASLACH; GOLDBERG, 1998).

A realização pessoal é a terceira dimensão identificada e está relacionada com os sentimentos de competência e de produtividade no trabalho. A baixa dessa dimensão acarreta a falta de motivação e insatisfação consigo e com o trabalho, confiança reduzida, ocasionadas pela sensação de insuficiência ou incapacidade (MASLACH; GOLDBERG, 1998). Esta fase representa como uma consequência da diminuição da realização pessoal associada à perda de autoconfiança, desenvolvimento do autoconceito negativo e baixa autoestima que pode conduzir a uma diminuição da produtividade no trabalho e ausência parcial ou total da realização pessoal (MARTINEZ; AYTÉS; ESCODA, 2008).

Portanto, conclui-se que a síndrome de *burnout* tem como principais características o aumento dos sentimentos de exaustão emocional, o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos, cínicos com os clientes e a tendência de avaliar a si mesmo de forma negativa, sentindo-se infeliz consigo mesmo e insatisfeito com as suas realizações no trabalho (MASLACH; JACKSON, 1981).

Vários estudos mostram que *burnout* na área de educação é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998; CARLOTTO; CÂMARA, 2008; BENEVIDES-PERREIRA; 2009; BATISTA, 2010; CARLOTTO, 2011; BORBA, 2015). Porém, não só aspectos relacionados ao ambiente têm sido fatores primordiais para o desenvolvimento da síndrome e nem ao enfrentamento das condições de trabalho. As influências de atributos individuais, como a personalidade, induzem ao comportamento das pessoas dentro das organizações e o apego tem sido um dos atributos pesquisados com essa finalidade.

A teoria do apego postula que os indivíduos possuem uma tendência inata de buscar proximidade com os outros em momentos de necessidade e que os indivíduos desenvolvem diferentes estratégias de busca de proximidade com base em experiências anteriores, (BOWLBY, 1973). Representações que formam a base para expectativas em relação a si mesmo e outros e orientam ativamente o comportamento e fornecem regras para a direção e organização da atenção e da memória, bem como o acesso a certos tipos de conhecimento sobre o eu e os outros. (BOWLBY, 1982; BRETHERTON; MUNHOLLAND, 2008; MIKULINCER; SHAVER, 2007). As representações de apego também influenciam a capacidade de regular as emoções, lidar com o estresse, e buscar e usar com eficácia o apoio social (MIKULINCER; SHAVER, 2007).

Solomon e George (2008) mencionam quatro padrões representação individuais: seguro, o inseguro ansioso, o inseguro evitante e inseguro desorganizado (MIKULINCER; SHAVER, 2007). Essas classificações descrevem as diferenças individuais nas estratégias que os adultos usam para lidar com a ameaça de perda real ou percebida de uma figura de apego, figura que o sujeito tem como base. Dessa forma, as representações mostram a capacidade de um indivíduo para regular emoções e lidar com o estresse dentro de contextos sociais.

Evidências apresentam que as pessoas adultas com padrões de apego inseguros demonstram capacidade limitada de empatia e assumem a perspectiva dos outros e também exibem um efeito negativo maior em comparação com indivíduos com estilos de apego seguros (CASSIDY; SHAVER, 2008).

Hazan e Shaver (1990) estavam entre os primeiros pesquisadores a aplicar diretamente a teoria do apego ao estudo do trabalho. Seus resultados sugerem que, em comparação com trabalhadores inseguros, os colaboradores seguros exibiram níveis mais elevados de bem-estar geral, experimentaram maior prazer em seu trabalho e estavam menos preocupados com as relações no trabalho. Diferentemente dos indivíduos ansiosos que temiam rejeição e mau desempenho, e os indivíduos evitantes que usavam o trabalho para evitar a interação social e eram os menos propensos a tirar férias.

Portanto, verifica-se que em estudos organizacionais, sobretudo a satisfação do trabalho docente, poucas pesquisas apontam as relações entre a satisfação no trabalho com os aspectos psicológicos dos trabalhadores envolvendo os tipos de apego e a síndrome de *burnout*. Dessa forma, o estudo apresenta contribuir, empiricamente, objetivando verificar a relação dos fatores de satisfação no trabalho docente com os fatores psicológicos envolvendo os tipos de apego e a saúde mental e, com a síndrome de *burnout* dos professores das escolas públicas e particulares.

MÉTODO

Amostra

Os respondentes que participaram deste estudo estão descritos na parte III desta dissertação, no universo e amostra.

Procedimentos e Instrumentos

Os procedimentos operacionais aplicados são os mesmos detalhados nos procedimentos na parte III, do método, da presente dissertação. Para a coleta dos dados foram utilizados alguns instrumentos de coleta, como questionários e escalas que visaram obter dados suficientes a serem analisados a fim de alcançar todos os objetivos propostos nesta pesquisa. Dessa forma, os questionários utilizados para este estudo foram o questionário sociodemográfico, MBI – *Maslach Burnout Inventory*, TJSQ - Escala de Satisfação Profissional

na Atividade Docente, ECR - *Experiences in Close Relationships*, SF-36 - *Short Form Health Survey* - Questionário de avaliação da Qualidade de Vida de Saúde e o HSCL - *Hopkin's Symptom CheckList*. A descrição destes questionários encontra-se na parte do método em instrumentos da pesquisa.

Análises dos dados

Os dados foram analisados por meio da construção, verificação e análise utilizando pacote estatístico SPSS. Para atender ao objetivo foram executados as Médias e Desvios-Padrão, Correlações de Pearson e Correlações Ponto-bisserials.

RESULTADOS

Inicialmente para melhor compreender a satisfação do trabalho dos professores, foram feitas análises por meio da média dos fatores do TJSQ e comparados os resultados entre as escolas públicas e particulares, por meio do teste de Mann-Whitney.

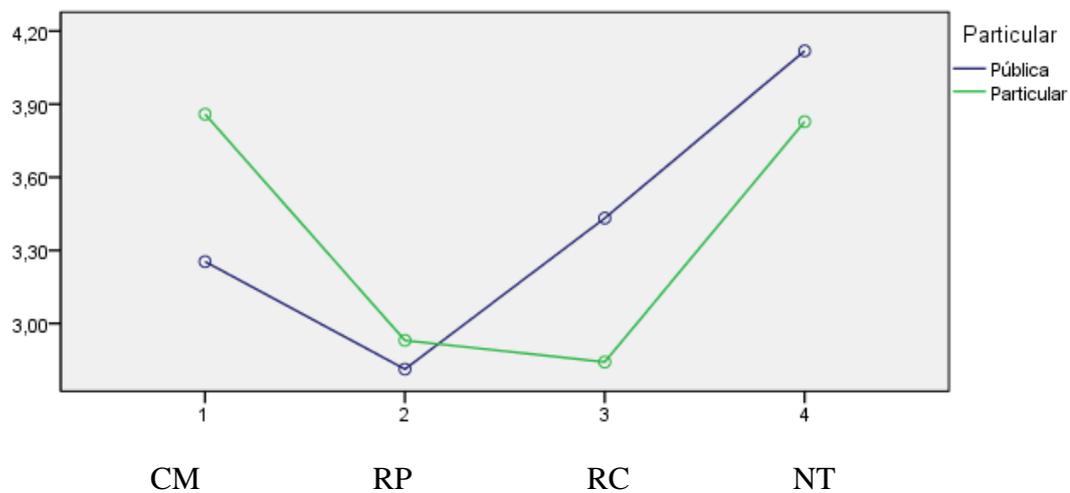
Tabela 10. Médias e Desvios-Padrão nas quatro dimensões do TJSQ em função do tipo de escola comparadas estatisticamente através do teste de Mann-Whitney.

TJSQ	Escola	Média	DP	Mann-Whitney U	p
Condições materiais trabalho	Pública	3,25	,76	692,5	,001
	Particular	3,85	,67		
	Total	3,48	,78		
Recompensas pessoais	Pública	2,81	,79	1004,0	,096
	Particular	2,93	,52		
	Total	2,85	,70		
Relações com colegas	Pública	3,43	,84	743,0	,001
	Particular	2,84	,78		
	Total	3,20	,86		
Natureza do trabalho	Pública	4,11	,60	923,0	,027
	Particular	3,82	,71		
	Total	4,00	,66		

Os resultados da Tabela 10 descrevem as médias de cada dimensão do TJSQ em função do tipo de escola e o teste estatístico de Mann-Whitney. Observa-se que enquanto nas condições materiais de trabalho os professores de escola particular apresentam médias significativamente

mais altas (3,85 do que os professores de escola pública (3,25), tanto na dimensão relações com os colegas, como na natureza do trabalho, esta diferença significativa se inverte, isto é, os professores de escola pública apresentam médias significativamente mais altas (RC = 3,43; NT = 4,11) do que os professores de escola particular (RC = 2,84; NT = 3,82). Esta interação significativa entre tipo de escola e as diferentes dimensões do TJSQ pode ser visualizada na Figura x, mostrando que os professores das escolas públicas possuem melhores relações com os colegas e se identificam melhor com a natureza do trabalho docente. As condições materiais não são satisfatórias para estes profissionais de escolas públicas. Em resumo, reafirma-se a relação entre os fatores da escala de satisfação docente TJSQ entre os tipos de escola, mostrando que as recompensas pessoais não possuem diferenças entre as escolas e os níveis apresentam-se bem inferiores.

Tabela 11. Interação TJSQ *versus* Tipo de escola



Apresentado os níveis de satisfação dos professores entre os tipos de escola, posteriormente foram feitas análises de correlações com o MBI comparando entre pública e particular, conforme mostra a Tabela 12 abaixo.

Tabela 12. Correlações de Pearson entre TJSQ e MBI de acordo com tipo de escola.

MBI	TJSQ					Total
	Condições materiais trabalho	Recompensas pessoais	Relações com colegas	Natureza trabalho		
Todos						
Exaustão emocional	<i>r</i>	,040	-,180	-,382**	-,136	-,244*
	<i>p</i>	,687	,069	,000	,170	,013
Realização pessoal	<i>r</i>	,369**	,535**	,647**	,172	,554**
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,083	,000
Despessoalização	<i>r</i>	-,440**	-,619**	-,247*	-,567**	-,632**
	<i>p</i>	,000	,000	,012	,000	,000
Pública						
Exaustão emocional	<i>r</i>	-,134	-,312	-,046	-,190	-,226
	<i>p</i>	,291	,012	,715	,134	,073
Realização pessoal	<i>r</i>	,602	,610	,783	,187	,661
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,140	,000
Despessoalização	<i>r</i>	-,411	-,577	-,335	-,488	-,584
	<i>p</i>	,001	,000	,007	,000	,000
Particular						
Exaustão emocional	<i>r</i>	,104	-,021	-,752	-,003	-,245
	<i>p</i>	,529	,900	,000	,985	,133
Realização pessoal	<i>r</i>	,249	,455	,318	,054	,309
	<i>p</i>	,126	,004	,049	,742	,055
Despessoalização	<i>r</i>	-,468	-,747	-,252	-,806	-,792
	<i>p</i>	,003	,000	,121	,000	,000

Nas correlações entre a escala TJSQ e MBI pode-se perceber que de um modo geral, as relações com os colegas têm relações negativas (-,382) para a exaustão emocional, as condições materiais (,369), recompensas pessoais (,535) e relações com colegas de trabalho (,647), estão positivamente relacionadas com a realização pessoal do MBI. Porém, todos os fatores da satisfação do trabalho docente se relacionam negativamente com a despersonalização (CM = -,440; RP = -,619; RC = -,247 e NT = -,567).

No entanto, quando partimos para analisar por cada tipo de escola, algumas situações mudam. Nas públicas, podemos perceber que nenhum fator da TJSQ se correlaciona significativamente com a exaustão emocional dos professores. Porém, com exceção da natureza do trabalho, os demais fatores do TJSQ têm correlações positivas e bastante significativas com a realização profissional (CM = ,602; RP = ,610; RC = 783). Nas correlações com a despersonalização, todos os fatores apresentam escores significativamente negativos (CM = -,411; RP = -,577; RC = -,335 e NT = -,488). Acredita-se com esses resultados que os professores

na rede pública, estão realizados profissionalmente e que os fatores que envolvem a satisfação do trabalho podem contribuir significativamente com este resultado. Verifica-se, expressivamente, que todos os fatores da satisfação docente estão relacionados negativamente com a despersonalização dos indivíduos.

No que concerne às escolas particulares, as relações com os colegas estão negativamente (-,752) relacionadas com a exaustão emocional, as recompensas pessoais (.455) e as relações com colegas (.318) se correlacionam positivamente com a realização pessoal, enquanto todos os fatores do TJSQ se correlacionam negativamente com a despersonalização do MBI.

Um comparativo entre as redes de ensino, notoriamente, observa-se que as relações com os colegas correlacionam negativamente na exaustão emocional dos professores das escolas particulares, o que se destaca é que as relações com colegas nessa rede de ensino não são significativas. Os docentes das escolas públicas, com relação a sua satisfação do trabalho, são mais realizados profissionalmente do que nas particulares. E por fim, verifica-se também que todos os fatores da satisfação do trabalho docente possuem fortes relações negativas com a despersonalização, que se refere às mudanças da personalidade do indivíduo, tornando-se mais negativos.

No sentido de trazer contribuições mais robustas para a pesquisa e melhor compreender como as características individuais se correlacionam com os fatores de satisfação do trabalho docente, foram feitas as análises abaixo entre os fatores do TJSQ e o tipo de apego dos professores pelo ECR comparados com os tipos de escola.

Tabela 13. Correlações ponto-bisseriesiais entre TJSQ e tipo de apego (ECR) de acordo com tipo de escola

Tipo de Apego		TJSQ				Total
		Condições materiais trabalho	Recompensas pessoais	Relações com colegas	Natureza trabalho	
Todos Seguro	r_{pb}	,459**	,387**	,330**	,469**	,545**
	p	,000	,001	,001	,001	,001
Evitante	r_{pb}	-,598**	-,357**	-,512**	,116	-,369**
	p	,000	,000	,000	,244	,000
Ansioso	r_{pb}	-,082	-,181	,004	-,637**	-,357**
	p	,408	,067	,971	,000	,000

Tipo de Apego		TJSQ				Total
		Condições materiais trabalho	Recompensas pessoais	Relações com colegas	Natureza trabalho	
Pública						
Seguro	r_{pb}	,490**	,379**	,549**	,364**	,550**
	p	,001	,002	,001	,003	,001
Evitante	r_{pb}	-,661**	-,361**	-,709**	,105	-,446**
	p	,000	,003	,000	,409	,000
Ansioso	r_{pb}	-,017	-,148	-,048	-,548**	-,285*
	p	,895	,243	,708	,000	,023
Particular						
Seguro	r_{pb}	,518	,437	-,006	,641	,546
	p	,001	,005	,970	,0001	,001
Evitante	r_{pb}	-,477**	-,320*	-,276	,090	-,226
	p	,002	,047	,089	,587	,166
Ansioso	r_{pb}	-,299	-,298	,157	-,742**	-,466**
	p	,064	,065	,338	,001	,003

De uma forma geral os professores com o Apego Seguro apresentam escores positivos na correlação com todos os fatores do TJSQ. Os indivíduos com o apego Evitante apresentam correlações significativamente negativos com as condições materiais do trabalho (-,598), com as recompensas pessoais (-,357) e com as relações com colegas (-,512). O Ansioso apresenta resultados significativamente negativo com a natureza do trabalho (-,637).

Ao fazer as correlações por tipo de escola, observa-se que os resultados acima, são semelhantes quando analisados apenas com os professores das escolas públicas. Estes docentes quando possuem o Apego Seguro, denotam ter correlações positivas bastante significativas com todos os fatores do TJSQ (CM = ,490; RP = ,379, RC = ,549 e NT = ,364). Os Evitantes apresentam escores negativos com os fatores de condições materiais de trabalho (-,661), recompensas pessoais (-,361) e relações com colegas (-,709). Os docentes com Apego Ansioso mostram correlações negativas (-,548) com a natureza do trabalho.

Nas análises realizadas verificando as escolas particulares, os resultados para os professores que tem o Apego Seguro apresentam correlações positivas com as condições materiais (.518), com as recompensas materiais (.437) e com a natureza do trabalho (.641). Os Evitantes apresentam correlações negativas com as condições materiais de trabalho (-,477) e com as recompensas materiais (-,320). O Ansioso apresentou correlações significativamente negativas apenas com a natureza do trabalho (-,742).

Conclui-se que os tipos de Apego estão fortemente correlacionados com as condições de satisfação do trabalho em que os professores experimentam diariamente. O apego seguro denota ter melhores condições psicológicas de enfrentar as condições de satisfação do trabalho docente. Já o Evitante não apresenta lidar eficazmente com os fatores de satisfação e o Ansioso possui uma relação fortemente negativa com a natureza do próprio trabalho. E tais resultados se assemelham ao comparar com os tipos de escola.

Porém, acredita-se que outros fatores psicológicos afetam o professor no enfrentamento de suas atividades laborais, constados no estudo empírico I, nas quais foram identificados os fatores de ansiedade e depressão, medidas pelo HSCL e a Saúde Mental, identificada pelo SF-36. Dessa forma, foram feitas as correlações entre o TJSQ com o HSCL e os fatores de Saúde Mental de acordo com o tipo de escola, conforme mostra a Tabela 14.

Tabela 14. Correlações de Pearson entre TJSQ com HSCL e Saúde Mental (SF-36) de acordo com tipo de escola.

HSCL e Saúde Mental		TJSQ				Total
		Condições materiais trabalho	Recompensas pessoais	Relações com colegas	Natureza trabalho	
Todos						
HSCL	<i>r</i>	-,127	-,349**	-,557**	-,235*	-,439**
Ansiedade	<i>p</i>	,200	,000	,000	,017	,000
HSCL	<i>r</i>	,115	-,027	-,077	,182	,069
Depressão	<i>p</i>	,248	,788	,438	,065	,490
HSCL	<i>r</i>	-,004	-,224*	-,380**	-,025	-,218*
Total	<i>p</i>	,971	,023	,000	,801	,027
Saúde Mental (do SF-36)	<i>r</i>	,248*	,521**	,760**	,248*	,597**
	<i>p</i>	,012	,001	,001	,012	,001
Pública						
HSCL	<i>r</i>	-,333	-,406	-,672	-,033	-,440
Ansiedade	<i>p</i>	,007	,001	,000	,796	,000
HSCL	<i>r</i>	,080	-,119	-,313	-,016	-,134
Depressão	<i>p</i>	,528	,351	,012	,903	,292
HSCL	<i>r</i>	-,141	-,309	-,586	-,029	-,338
Total	<i>p</i>	,267	,013	,000	,821	,006
Saúde Mental (do SF-36)	<i>r</i>	,715	,706	,831	,386	,810
	<i>p</i>	,001	,001	,001	,002	,001
Particular						
HSCL	<i>r</i>	-,381	-,516	-,180	-,331	-,444
Ansiedade	<i>p</i>	,017	,001	,273	,040	,005
HSCL	<i>r</i>	,124	,139	,311	,454	,402
Depressão	<i>p</i>	,452	,397	,054	,004	,011

HSCL e Saúde Mental		TJSQ				Total
		Condições materiais trabalho	Recompensas pessoais	Relações com colegas	Natureza trabalho	
HSCL	<i>r</i>	-,122	-,185	,115	,131	,034
Total	<i>p</i>	,461	,260	,485	,427	,837
Saúde Mental (do SF-36)	<i>r</i>	-,188	,265	,550	-,083	,179
	<i>p</i>	,251	,103	,001	,614	,274

Primeiramente, pode-se observar de uma forma geral que a ansiedade nos professores apresenta correlações negativas com as recompensas materiais (-,349), relações com colegas (-,557) e a natureza do trabalho (-,235), porém nenhum dos fatores do TJSQ possuem correlações significativas com a depressão. A Saúde Mental denota ter correlações positivas com todos os fatores (CM = ,248; RP = ,521; RC = ,760 e NT = ,248).

Nas **escolas públicas** os escores correlacionados negativamente com a ansiedade são as condições materiais (-,333), as recompensas pessoais (-,406) e as relações com colegas (-,672). Dos resultados inerentes à depressão, a correlação significativamente negativa identificada foi apenas das relações com colegas (-,313). Enquanto a Saúde Mental apresenta correlações significativamente positivas com todos os fatores do TJSQ (CM = ,715; RP = ,706; RC = ,831 e NT = ,386).

Contudo, percebe-se que a ansiedade identificada tem fortes relações negativas com os fatores de satisfação do trabalho. Interessante ver que para os professores das escolas públicas, a natureza do trabalho não tem relações com o surgimento de ansiedade e depressão e que quanto maior a saúde mental destes profissionais maior é a relação com os fatores de satisfação no trabalho.

No que concerne às **escolas particulares**, os fatores do TJSQ que se relacionam negativamente com a ansiedade são as condições materiais (-,381), fortemente com as recompensas pessoais (-,516) e a natureza do trabalho (-,331). As relações com colegas correlacionam positivamente com a depressão (,311), bem como a natureza do trabalho (,454). E as relações com colegas correlacionam positivamente (,550) com a saúde mental dos professores.

Dessa forma, nas escolas particulares os índices diferem um pouco ao comparar com as escolas públicas, visto que quanto maior a ansiedade menor é a relação com os fatores das condições materiais, recompensas pessoais e natureza do trabalho. Porém, o surgimento da

depressão, pode estar relacionada com a natureza do trabalho. Por fim, apenas as relações com colegas estão relacionadas positivamente com a alta saúde mental dos docentes, nas quais tanto maior a saúde mental, maiores as correlações com as relações com colegas.

DISCUSSÃO

Os resultados encontrados indicam que as condições materiais nas escolas públicas não são satisfatórias comparativamente com as condições nas escolas particulares, corroborando com Demo (2007) onde menciona que a iniciativa privada, é gerida por um dono e o mercado impõe concorrência drástica que para atender às pressões dos pais, exige melhores desempenhos dos professores, para isto, oferece melhores condições e apoio aos docentes.

As relações com colegas são maiores nas escolas públicas do que nas particulares. É provável que a efetividade dos professores concursados das escolas públicas implique na permanência dos professores numa mesma escola, sendo assim, criando e mantendo maiores e duradouros laços de amizade no trabalho.

A natureza do trabalho apresentou maiores escores nas escolas públicas do que nas particulares, levando em consideração que a natureza do trabalho está relacionada com a responsabilidade e autonomia do indivíduo na empresa (VALÉRIO, 2012). Resultado semelhante observa-se no estudo de Oliveira (2017), que buscou analisar comparativamente as percepções dos professores de uma escola pública e de uma privada sobre sua qualidade de vida no trabalho e mostrou que a satisfação em relação à autonomia para desenvolver o trabalho obteve maiores médias na escola pública.

Ao verificar as relações dos fatores do TJSQ e com os do MBI foi observado que a exaustão emocional, do MBI, denota uma relação negativa nas relações com os colegas nas escolas particulares. Taylor et al. (2010) destaca que fatores como a qualidade do apoio social quando acontece de forma errada ou com a pessoa errada, pode agravar as circunstâncias de estresse ou mesmo de *burnout* (LEITER; MASLACH, 1988). Dessa forma, relações interpessoais negativas entre colegas e interações problemáticas com os clientes são elementos que contribuem para o desgaste emocional.

A realização pessoal está mais fortemente ligada aos professores das escolas públicas e apresentam correlações significantes com as recompensas pessoais e relações com colegas.

A realização pessoal relaciona-se com a satisfação, com a supervisão, com benefícios e políticas organizacionais e com o conteúdo do trabalho. Sendo assim, o que pode garantir este sentimento é estar vinculado à estabilidade profissional, seus benefícios e suas relações interpessoais (ROSA; CARLOTTO, 2005).

O fator despersonalização, que se refere às mudanças da personalidade do indivíduo, pode tornar-se negativo em relação aos outros e desenvolver insensibilidade emocional, cujos resultados apresentaram correlações negativas com todos os fatores do TJSQ. Acredita-se que, o trabalhador ao estar insatisfeito com suas atribuições, tende a se afastar da sua clientela e a mudar a forma de como age com relações aos outros, como uma forma de enfrentamento da situação estressante (ROSA; CARLOTTO, 2005).

A fim de investigar a hipótese levantada em que os fatores do TJSQ apresentam correlações com os tipos de apego, que correspondem aos atributos individuais, como a personalidade, abordadas pela Teoria do Apego, os resultados, de uma forma geral, apresentam que o apego Seguro possui correlações positivas com todos os fatores do TJSQ, o que nos leva a acreditar que quanto mais seguro, maior a relação com os fatores de satisfação com o trabalho. Nas escolas públicas, os índices mostraram correlações positivas do MBI com todos os fatores do TJSQ. Resultados semelhantes foram encontrados nos estudos de Richards e Schat (2011) onde o apego seguro apresentou estar relacionado com o bem-estar físico e psicológico dos trabalhadores nas organizações. Porém, nas particulares, o apego seguro não apresentou correlações com relações aos colegas.

Nas escolas públicas, percebe-se que o tipo evitante apresenta relações negativas significantes com os fatores de satisfação, com exceção da natureza do trabalho. Nas escolas particulares os resultados foram semelhantes (exceção não significativa de RC) e corrobora com os estudos de Hardy e Barkham (1994) em que os resultados apresentaram que a escala de evitamento foi significativamente correlacionada com a insatisfação com "colegas de trabalho", "atenção às sugestões feitas", "horas de trabalho", "variedade no trabalho" e "insatisfação geral".

O apego ansioso apresentou correlações fortemente negativas apenas com a natureza do trabalho em ambas as redes de ensino. O que nos esclarece que quanto mais ansioso em seu tipo de apego, menos será sua aceitação com a natureza do trabalho. No estudo de Hardy e Barkham (1994) relatam que a ansiedade foi associada à insatisfação com "relações dentro do

escritório ou departamento" e "entre departamentos", e com uma "falta de liberdade para escolher o seu próprio método de trabalho". Os autores afirmaram ainda que os indivíduos com o apego ansioso apresentavam ansiedade sobre o desempenho no trabalho de uma forma geral.

Além dos tipos de apego, foram investigadas as correlações entre os fatores do TJSQ de satisfação e os aspectos psicológicos referentes à ansiedade, depressão e saúde mental. Os indivíduos que apresentaram maior ansiedade possuem relações negativas com os fatores de satisfação no trabalho, na perspectiva das escolas públicas. Resultados semelhantes também são perceptíveis nas particulares. O que pressupõe que as condições de satisfação no trabalho podem estar relacionadas ao aparecimento da ansiedade nos professores, consubstanciando-se com a pesquisa de Gasparini, Barreto e Assunção (2005) onde mostra que as circunstâncias sob as quais os docentes exercem suas funções, sendo ruins, facilitam o adoecimento físico e psíquico.

Nesse sentido, as análises ainda apontam que os professores nas escolas públicas que apresentaram depressão mostram relações negativas com o fator relações com colegas. Nas escolas particulares, a depressão apresentou correlações positivas com as relações com colegas, o que se acredita que as relações pessoais são mais ruins nas particulares, bem como apresentou correlação positiva com a natureza do trabalho. Numa análise mais robusta, a fim de identificar a correlação positiva da depressão nas escolas particulares com a natureza do trabalho, observou-se que os itens que relacionam positivamente são “nunca me sinto seguro na atividade docente” com uma relação de ,573, e a “garantia de salário no final do mês é o que me mantém na docência”, também com uma relação positiva de ,424. Apesar de a correlação ser positiva, tais itens são expressões negativas, nas quais explica a relação com a depressão nas escolas particulares.

A satisfação no trabalho pode apresentar uma série de consequências para o indivíduo, podendo afetar suas atitudes em relação ao trabalho, a família, a si próprio, atingindo seu estado físico e mental.

CONCLUSÃO

É reconhecida a importância da investigação sobre a satisfação no trabalho docente, onde o objetivo foi verificar a existência de correlação entre os fatores de satisfação no trabalho

docente, com os fatores psicológicos e a síndrome de *burnout* nos professores das escolas públicas e particulares.

O fenômeno de satisfação ou insatisfação do professor em suas atividades laborais é um problema social de extrema relevância e que necessita ser investigado, pois a sua satisfação e bem-estar, pode vir a influenciar no seu desempenho e impactar na qualidade do ensino-aprendizagem (SECO, 2000). Apesar do enorme volume de investigação sobre a satisfação do docente, ainda há questões a serem respondidas e analisadas, no que concerne a sua natureza e os seus preditores, por exemplo.

Por se tratar de um estudo comparativo entre as escolas públicas e particulares, verificou-se aspectos bastante distintos entre ambas as redes de ensino, principalmente nas análises de satisfação no trabalho. Nas escolas públicas, as condições de trabalho são piores que nas particulares, em contrapartida, as relações com colegas são melhores, bem como a aceitação da natureza do próprio trabalho.

Para responder às novas demandas do mercado de trabalho os professores buscam obter competências múltiplas para resolver situações complexas que se apresentam cotidianamente nas diferentes esferas de atuação. Nesse contexto, são necessárias habilidades para lidar com os conflitos nas relações interpessoais, excesso de atividades, pressões dos alunos, pais e gestão e tal demanda social pode produzir um mal estar profundo, podendo agravar a saúde do profissional, levando a um estado crônico de estresse, também conhecida como a síndrome de *burnout* (DUTRA et al., 2016). Dessa forma, foram investigadas as relações de satisfação com as dimensões do *burnout*, nas quais a exaustão emocional está relacionada negativamente com as relações entre colegas nas redes particulares de ensino. A realização pessoal mostrou-se relacionar positivamente com as condições materiais, recompensas pessoais e relações com colegas nas escolas públicas. Resultados semelhantes foram encontrados nas particulares, com exceção das condições materiais. A despersonalização apresentou correlações negativas com todos os fatores de satisfação no trabalho nas escolas públicas, enquanto, nas particulares, apenas não mostrou correlações nas relações com colegas.

Além das próprias condições institucionais não favorecerem a saúde do professor como apresentado, a forma individual de como enfrentar as situações estressantes pode contribuir para o adoecimento do docente. Dessa forma, estudos sobre a Teoria do Apego nas organizações têm sido utilizados para investigar, a partir das características individuais da

personalidade, como o indivíduo enfrenta as variadas situações no trabalho. Para tanto, foram investigadas as correlações entre os tipos de apego com os fatores de satisfação no trabalho e os principais resultados foram que: o apego seguro correlaciona-se positivamente com as variáveis da satisfação. O inseguro evitante, que são pessoas com características onde normalmente têm uma visão negativa dos outros, são compulsivamente autossuficientes porque não confiam em que os outros estarão disponíveis para eles quando necessário, apresenta correlações negativa com quase todos os fatores de satisfação, com exceção da natureza do trabalho. O inseguro ansioso, por ser hipersensível aos sinais de rejeição, têm uma necessidade compulsiva de estar perto dos outros, apresentou correlações negativas com a natureza do trabalho.

Acredita-se que aspectos psicológicos da saúde mental, ansiedade e depressão também influenciam a vida profissional do docente, por tais razões, foram correlacionados com os fatores de satisfação no trabalho. Os principais resultados encontrados foram que a saúde mental mais alta, possui maiores relações positivas com a satisfação no trabalho, tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares. A ansiedade apresentou relações negativas com a maior parte dos fatores de satisfação no trabalho, enquanto a depressão, não aponta correlações com todos os fatores, sendo que, nas públicas, apenas com as relações com colegas e, nas particulares, a relação foi positiva com a natureza do trabalho.

A investigação proposta neste estudo nos esclarece o quanto os fatores de satisfação no trabalho docente estão correlacionados com os fatores psicológicos e o quanto o professor, em seu exercício da profissão, está exposto a severas consequências de saúde, como a síndrome de *burnout*.

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção serão apresentadas as conclusões e considerações finais, fruto dos resultados da pesquisa, bem como as limitações do estudo e as recomendações que poderão ser utilizadas para pesquisas futuras.

5.1 CONCLUSÕES

O estudo apresenta um panorama sobre as relações entre os fatores psicológicos dos docentes investigados e a satisfação no trabalho com a síndrome de *burnout*. A pesquisa envolveu docentes das escolas públicas e particulares e oportunizou a realização de análise das diversas situações na exposição dos professores à síndrome, bem como a situação atual de problemas psicológicos que vêm enfrentando.

Nas escolas particulares os docentes possuem índices médios estatisticamente maiores em relação à dimensão exaustão emocional; índices médios estatisticamente menores em relação à dimensão realização profissional e menores índices de despersonalização, comparados aos professores da rede pública de ensino. O que confirma que os professores da rede particular estão passando por um desgaste físico e emocional maior. Isso remete aos estudos de Maslach e Leiter (1999), os quais afirmam que muitos pontos de exaustão emocional e despersonalização associado a poucos pontos em realização profissional, apontam indícios de *burnout*.

Outros achados importantes foram os níveis mais elevados de ansiedade encontrados nos docentes das escolas particulares e o fato da ansiedade apresentar relações com quase todas as dimensões da satisfação no trabalho, como as condições materiais, recompensas pessoais e a natureza do próprio trabalho. Os índices de saúde mental dos professores da rede particular são inferiores aos da rede pública, pressupondo que quanto aos aspectos mentais, os docentes das escolas particulares estão mais comprometidos.

As características pessoais analisadas a partir da teoria do apego demonstram que os docentes em sua maioria possuem o apego seguro e que este tipo traz relações negativas com a despersonalização tanto na rede pública como na rede particular de ensino, ou seja, a relação negativa expõe a relação de que quanto mais seguro, menor é a despersonalização. O apego seguro também apresentou relação positiva com a realização pessoal dos docentes das escolas

públicas. Os professores que possuem o apego do tipo evitante não demonstram estar realizados profissionalmente em ambas as redes de ensino. O ambivalente apresenta ter uma maior realização profissional e despersonalização, porém a despersonalização e uma atitude negativa da pessoa com relação aos outros.

Esses achados contribuem com a literatura no tocante à síndrome de *burnout*, à teoria do apego e a satisfação no trabalho docente, buscando diminuir as lacunas existentes nas áreas de investigação de administração, compreendendo melhor o funcionamento do trabalho docente e suas consequências. Há também um incremento na área de educação, pois tais resultados esclarecem que medidas preventivas são relevantes e buscam, em uma primeira perspectiva, esclarecer a síndrome de *burnout* e os fatores que a influenciam, e num segundo momento fornecer informações que visam ajudar na promoção de ações direcionadas a minimizar os impactos negativos nos docentes. Há contribuições similares na área de psicologia, haja vista possibilitar a melhor compreensão das influências e as características pessoais, aprofundando os aspectos dos estudos sobre a teoria do apego, ainda pouco estudada em nosso país, bem como as consequências psicológicas que o trabalho expõe o trabalhador.

5.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção são apresentadas as considerações finais, fruto dos resultados contemplados, as limitações da pesquisa, bem como as sugestões para estudos futuros. Este trabalho representa apenas uma etapa inicial para a construção do conhecimento sobre a síndrome de *burnout* relacionada com as variáveis institucionais das escolas públicas e particulares e as variáveis psicológicas, principalmente, relacionadas com os estilos de apego dos professores. Além de contribuir para a limitada literatura comparativa entre as escolas públicas e particulares em Pernambuco, sobre a qualidade da vida dos professores e suas consequências.

Embora os resultados da pesquisa forneçam informações relevantes e adicionais sobre o trabalho do corpo docente e o *burnout*, várias limitações precisam ser levadas em consideração e aprimoradas para possíveis pesquisas futuras. O estudo foi desenvolvido apenas com professores do ensino médio na região metropolitana de Recife, recomendando-se que estudos futuros sejam expandidos para outras regiões e até mesmo com uma abordagem

transcultural e em diferentes níveis de ensino para que se possa conhecer a extensão real do problema.

Devido ao cotidiano corriqueiro, com demasiadas tarefas e com pouca disponibilidade de tempo, muitos professores das instituições visitadas, principalmente das instituições particulares, não participaram da pesquisa, pois a dificuldade em responderem foi mais evidente nessa rede de ensino.

Ao concluir esta exposição, é importante compreender que o desenvolvimento de estudos empíricos sobre a atividade docente e *burnout*, pode contribuir para além do entendimento dessa doença, mas também para assimilar quais os fatores que influenciam a incidência da síndrome. Ressalte-se ainda que o *burnout* deve ser visto como um constructo multidimensional e nem sempre se apresenta de modo uniforme em todos os indivíduos por ele acometidos, visto que tanto os fatores psicológicos como os aspectos institucionais possuem fortes relações com o *burnout*. Sugere-se, para estudos futuros, que sejam examinadas as estratégias de enfrentamento do *burnout*, onde pesquisas com esse propósito podem ajudar na identificação de estratégias mais eficazes que visem minimizar ou eliminar os efeitos prejudiciais do *burnout* na saúde do indivíduo e da organização.

Possíveis estudos também podem ser direcionados para identificar quais os fatores que possuem maior significância na incidência da síndrome, podendo vir a trazer entendimentos mais específicos de como inserir medidas preventivas e direcionadas, contribuindo, dessa forma, para o bem-estar dos trabalhadores e das organizações de trabalho.

À luz desse estudo, propõe-se também pesquisas sobre o desempenho do professor acometido pela síndrome comparado aos que não apresentam indícios do *burnout*, assim como uma análise do desempenho do corpo docente, para que sejam analisados os impactos na educação em decorrência da incidência da síndrome nos professores.

Ainda em termos de investigação futura, pode-se incluir pesquisas com enfoque nas variáveis sociodemográficas e *burnout* que continua a ser uma área fecunda, visto que estudos com esta abordagem demonstram resultados vagos e inconclusivos.

Considerando a importância da profissão docente para os alunos e para a sociedade em geral é de extrema importância a implementação de medidas preventivas que venham minimizar as consequências no trabalho, nomeadamente o esgotamento físico e mental, que geram baixo desempenho do docente e conseqüentemente o baixo rendimento acadêmico. Programas de

intervenções psicológicas podem favorecer o docente a lidar com fatores estressores do trabalho, tal como desenvolver visões mais positivas da sua profissão e melhorar a sua qualidade de vida. Criação de estratégias cujas ações impeçam a perda da autoestima, proporcionando aos docentes o reconhecimento e valorização pelo seu trabalho. O estudo de Reinhold (2004) com professores de escolas estaduais e particulares do ensino fundamental, propôs, com objetivo de conscientizá-los sobre os riscos profissionais da profissão docente, a inclusão nos cursos de formação inicial e capacitação de professores, de teorias e práticas de gerenciamento de estresse e *burnout*.

É assim que, nesta pesquisa, é enfatizada a relevância de se considerar o *burnout* dos docentes como uma primazia para a sociedade e para as políticas públicas em nossa região e sobretudo em nosso país. Essa atitude proativa poderá ser significativa proporcionando aos professores desfrutar um nível melhor de saúde física e mental alcançando, por conseguinte um melhor desempenho, produtividade e qualidade de vida no trabalho.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, M. D. S. et al. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 1978.

ALARCON, G.; ESCHLEMAN, K. J.; BOWLING, N. A. Relações entre variáveis de personalidade e burnout: uma metanálise. *Work & Stress*, 23 (3), 244-263, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 15.57, 2007.

ALVES, Everton Fernando. Programas e ações em qualidade de vida no trabalho. *InterfacEHS-Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade*, 6.1: 60-78, 2011.

ALVES, F. A. C. *A satisfação/insatisfação docente: contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. 1991. Tese de Doutorado.

AMIMO, C. A. Are you experiencing teacher *burnout*? A synthesis of research reveals conventional prevention and spiritual healing. *Education Research Journal*, 2(11), 338-344, 2012.

ANDELA, Marie; TRUCHOT, Didier. The impact of distributive and procedural justice on burnout: does it affect French and German teachers differently? *International Journal of Culture and Mental Health*, 10(3), 276-284, 2017.

ANDRADE, P. P.; VEIGA, H. M. S. Avaliação dos trabalhadores acerca de um programa de qualidade de vida no trabalho: validação de escala e análise qualitativa. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32.2, 2012.

ANGELINI, R. A. V. M. *Burnout: A doença da alma na educação e sua prevenção*. *Rev. Psicopedagogia*, 28 (87), 262-72, 2011.

ANGERER, J. M. *Job Burnout*, *Journal of employment counseling*, 40, 98-107, 2003.

ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de *coping*: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294, 1998.

ARANI, A.; ABBASI, P. Relationship between Secondary Teachers's and School Organizational Climate in Iran and India. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19, 2, pp. 37-50, 2004.

ARAÚJO T. et al. *Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino: Salvador- Bahia*. Salvador: Sindicato dos Professores do Estado da Bahia;1998.

ATTILI, G. et al. *Children's Family Drawings and Attachment: a Multidimensional Scaling Approach to Study Internal Working Models*. In: FISHER, Y.; FRIEDMAN, I.A. (Eds.), *New Horizons for Facet Theory: Interdisciplinary Collaboration Searching for Structure in Content, Spaces and Measurement*(pp.102-114). Jerusalem: Facet Theory Association Publications, 2011.

AYDEMIR, O.; ICELLI, I. *Burnout: Risk Factors*. In: BÄHRER-KOHLER. S. (Eds). *Burnoutfor Experts: Prevention in the Context of Living and Working*. Basel, Switzerland: Springer, 2013.pp. 119-143.

BALBINOTTI, M. A. A.; et al. Estrutura Fatorial do Inventário Multifatorial de *Coping* para Adolescentes. *Psico*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, pp. 123-130, maio/ago, 2006.

BATISTA, J. B. V., et al. 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.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. de S. *Fundamentos de metodologia: Um guia para a iniciação científica*. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. A Síndrome de Burnout. *Trabalho apresentado*, 1º, 2004.

_____. O CBP-R em Português: Instrumento para a avaliação do burnout em Professores. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 2009.

BERTHOUD, C. M. E. *Filhos do Coração*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

BORBA, B. M. R., et al. Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. *PsicolArgum.jan./abr.*, 33(80),321-331, 2015.

BOSWELL, W. R.; OLSON-BUCHANAN, J. B.; LEPINE, M. A. Relations between *stress* and work outcomes: The role of felt challenge, job control, and psychological strain. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 165-181, 2004.

BOTERO, M. L. R.; ROMERO, H. G. Burnout syndrome in professor from an academic unit of a Colombian university. *Invest Educ Enferm*, 29(3), 427-434, 2011.

BOWLBY, J. *Apego*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1990.

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRETHERTON, I.; MUNHOLLAND, K. A. Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. CASSIDY; P. R. SHAVER (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York, NY: Guilford Press, 2008. pp. 102–127.

CARLOS, Carolina Teixeira da Rocha. *Burnout e estilos de ensino em docentes: estudo longitudinal de curto prazo*. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

CARLOTTO, M.S. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhado*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. pp.187-212.

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

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S.G. Síndrome de *Burnout* e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 26, pp. 29-46, 2008.

CAROD-ARTAL, F. J.; VÁZQUEZ-CABRERA, C. *Burnout Syndrome in an International Setting*. In: BÄHRER-KOHLER, S. (Eds). *Burnoutfor Experts: Prevention in the Context of Living and Working*.Basel, Switzerland: Springer, 2013. pp. 15-35.

CARVALHO, A. M. et al. *Qualidade de vida no trabalho e psicologia social*. 2. ed. São Paulo: casa do Psicólogo, 2008.

CARVER, C. S.; CONNOR-SMITH, J. Personality and *coping*.*Annu. Rev. Psychol*, 61, 679-704, 2010.

CASTRO, F. G. de; ZANELLI, J. C. Síndrome de *burnout* e projeto de ser. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 10 (2), 17-33, 2007.

CASSIDY, J.; SHAVER, P. R. *Handbook of attachment* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press, 2008.

CICONELLI, R. M.et al. Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36). *Rev. Bras. Reumato* – v. 39, n.3, 143-150, 1999.

CHERNISS, C. Career stability in public service professionals: a longitudinal investigation based on biographical interview. *American Journal of Community Psychology*, 117, 4, 399-421, 1989.

CHOPIK,W.J. Relation attachment and ethical workplace dicisions: The mediating role of emotional *burnout*. *Personality and Individual Differences*75, 160–164, 2015.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é o *Burnout*? In:CODO, W.*Educação: Carinho e trabalho*.Petrópolis: Vozes/ Brasília: Universidade de Brasília, 1999. p. 237-254.

COELHO, Paulo, O Alquimista, Cascais, Pergaminho, 2003.

CONSTANTINO, P. et al. *Burnout Aspects of Physical and Mental Health Conditions*. In: BÄHRER-KOHLER, S. (Eds). *Burnoutfor Experts: Prevention in the Context of Living and Working*. Basel, Switzerland: Springer, 2013. pp. 89-98.

COSTA, A. E. B. Auto-Eficácia e *Burnout*. CONFERÊNCIA: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE *STRESS E BURNOUT*, Curitiba, 2002.

COZBY, P. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

DEMO, P. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 55(15), 181-206, 2007.

DEROGATIS, L. R.; LIPMANN, R. S.; RICKELS, K. The Hopkins symptoms checklist (HSCL): a self-report inventory. *Behav Science*, 19, 1–15, 1974.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Conhecimento de professores sobre a Síndrome de *Burnout*: Processo, fatores de risco e consequências. *Psicologia em estudo*, 19(4) 741- 752. doi: 10.1590/1413-73722455415, 2014.

DUTRA, L. B. et al. A Síndrome de Burnout (SB) em docentes do ensino superior de instituições privadas de Santarém, PA. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, v. 10, n. 3, p. 115-136, 2016.

EVANS, S., et al. Mental health, burnout and job satisfaction among mental health social workers in England and Wales. *The British Journal of Psychiatry*, 188, 75-80, 2006.

FELDEN PEREIRA, E.; TEIXEIRA, C.; DA SILVA LOPES, A. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18 (7), 1963-1970, 2013.

FERREIRA, M. C.; ALVES, L.; TOSTES, N. Gestão de qualidade de vida no trabalho (QVT) no serviço público federal: o descompasso entre problemas e práticas gerenciais. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 2009, 25.3: 319-327.

FERREIRA, J. M. C.; NEVES, J.; CAETANO, A. *Manual da Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw Hill, 2001.

FERREIRA, R. R. et al. Concepção e implantação de um programa de qualidade de vida no trabalho no setor público: o papel estratégico dos gestores. *Revista de Administração*, v.44, n.2, p.147-157, 2009.

FERREIRA, A. C. M. et al. Satisfação no trabalho de docentes de ensino superior na área da saúde. *Saúde & Ciência em Ação*, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2016.

FIVES, H.; HAMMAN, D.; OLIVAREZ, A. Does *burnout* begin with student-teaching? Analyzing efficacy, *burnout*, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934, 2007.

FREUDENBERGER, H. J. The staff Burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1), 73-82, 1974.

FRIBORG, O.; HJEMDAL, O.; ROSENVINGE, J. H.; MARTINUSSEN, M. A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76, 2003.

GALANAKIS, M., et al. Factorial Structure and Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory (MBI) in Greek Midwives. *Europe's Journal of Psychology*, 4, 52-70, 2009.

GARROSA, E.; MORENO-JIMÉNEZ, B. Burnout and Active Coping with Emotional Resilience. In S. BÄHRER-KOHLER (Eds). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 201-221). Basel, Switzerland: Springer, 2013.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GENUÍNO, S. L. V. P.; GOMES, M. S.; MORAES, E. M. O *Stress* Ocupacional e a Síndrome de *Burnout* no ambiente de Trabalho: Suas Influências no Comportamento dos Professores da

Rede Privada do Ensino Médio de João Pessoa. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, 3(2), 1-9, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL-MONTE, P.R. *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout)*. Una Enfermedad Laboral en la Sociedad del Bienestar. Madri, Pirâmide, 2005.

GREBOT, E. *Stress et burnout au travail: identifier, prévenir, guérir*. Paris: Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles, 2008.

GRIEBLER, R. "Gesundheitszustand österreichischer lehrerinnen und lehrer [The state of health of Austrian teachers]," in *Lehrbuch Schulische Gesundheitsförderung [Handbook of Health Promotion in School]*, eds DÜR, W.; FELDER-PUIG, R. (Bern: Hans Huber), 130–138, 2011.

GUEDES, Dartagnan; GASPAR, Eron. "Burnout" em uma amostra de profissionais de Educação Física Brasileiros. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 30, n. 4, p. 999-1010, 2016.

HARDY, G. E.; BARKHAM, M. *The Relationship Between Interpersonal Attachment Styles and Work difficulties*. *Human Relations* 47, issue 3, 1994.

HARPAZ, I. The factorial structure of the meaning of working. *Human Relations*, 39 (7), 595-614, 1986.

HARMS, P. D. Adult attachment styles in the workplace. *Human Resources Management Review*, 21, 285–296. doi:10.1016/j.hrmr.2010.10.006, 2011.

HAZAN, C.; SHAVER, P. Love and work: An Attachment – theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280, 1990.

HAZAN, C.; ZEIFMAN, D. Pair Bonds as Attachments: Evaluating the Evidence. In: CASSIDY, J.; SHAVER, P. R. (Eds.), *Manuale dell'attaccamento: Teoria, ricerca e applicazioni cliniche*. Roma: Giovanni Fioriti Editore, 1999. pp. 382-403.

HERNÁNDEZ, Z. G. L.; OLMEDO, C. E.; IBÁÑEZ, I. Estar Quemado (*Burnout*) y su Relación con el Afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, v. 4, n. 2, pp. 323-336, 2004.

HESBACHER, P. T. et al. Psychiatric illness in family practice. *Journal of Clinical Psychiatry*, 41, 6-10, 1980.

HJEMDAL, O. et al. *The Resilience Scale for Adolescents: Exploring the psychometric properties of the Resilience Scale for Adults in a Brazilian samples*, 2009.

HJEMDAL, O. et al. Resilience Predicting Psychiatric Symptoms: A Prospective Study of Protective Factors and their Role in Adjustment to Stressful Life Events. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 194-201, 2006.

HSU, MING-YI; KERNOHAN, GEORGE. Dimensions of hospital nurses' quality of workinglife. *Journal of Advanced Nursing*, v. 54, n. 1, p. 120–131, abr, 2006.

JAHODA, M. *Employment and unemployment: A social-psychological analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

KARL, D.; FISCHER, M. Prevention and Communication: A Most Effective Tailored Treatment Strategies for *Burnout*. In: BÄHRER-KOHLER, S. (Eds). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*. Basel, Switzerland: Springer, 2013. pp. 185-200.

KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 107-119, mar. 2004.

LAGUARDIA, J. et al. Dados normativos brasileiros do questionário Short Form-36 versão 2. *Rev Bras Epidemiol*, 16(4): 889-97, 2013.

LALONI, D. T. *Escala de Avaliação de Sintomas-90-R SCL -90-R: adaptação, precisão e validade*. 2001. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia e Fonaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo.

LANGBALLE, E. M. et al. The Factorial Validity of the Maslach *Burnout* Inventory-General Survey in Representative Samples of Eight Different Occupational Groups. *Journal of Career Assessment*, 14(3), 370-384, 2006.

LAZARUS R.S.; FOLKMAN, S. "Coping and Adaptation". In: GENTRY, W. D. (org.). *Handbook of Behavioral Medicine*. New York, The Guilford Press, 1984.

LEITER, M. P. Perception of risk: an organizational model of occupational risk, burnout, and physical symptom. *Anxiety, Stress, and Coping*, 18(2), 131-144, 2005.

LEITER, M. P.; DAY, A.; PRICE, L. Attachment Styles at Work: Measurement, Collegial Relationships, and Burnout, *Burnout Res.* 2015. <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2015.02.003>.

LEITER, M. P. et al. Organizational predictors and health consequences of changes in burnout: A 12-year cohort study. *Journal of Organizational Behavior*, 34, 959-973, 2013.

LEITER, M. P.; MASLASH, C. The impact of interpersonal environment on *burnout* and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308, 1988.

LEVY, G. C. T.; SOBRINHO, F. P. N.; SOUZA, C. A. A. Síndrome de Burnout em professores da rede pública. *Produção*, 19(3), 458-465, 2009.

LEWIN, J. E.; SAGER, J. K. A process model of burnout among salespeople: Some new thoughts. *Journal of Business Research*, 60, 1216-1224, 2007.

LIPP, M. N.; NOVAES, L. E. *Stress*. Contexto, São Paulo, 1998.

LITTLE, L. M.; SIMMONS, B. L.; NELSON, D. L. Health among leaders: Positive and negative effect, engagement and burnout, forgiveness and revenge. *Journal of Management Studies*, 44(2), 243-260, 2007.

LOCKE, E.A. The nature and causes of job satisfaction. In: DUNNETTE, M.D. (editors). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally; 1976: p. 1297-1349.

LOPES, A. P.; PONTES, E. A. S. Síndrome de *Burnout*: um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 275-281, 2009.

MAIN, M.; KAPLAN, N.; CASSIDY, J. Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In: BRETHERTON, I.; WATERS, E. (Org.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, 66-106, 1985.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R.C. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. *Psicologia em estudo*, v. 14, n. 1, 2009.

MARTEL, J.P.; DUPUIS, G. Quality of work life: theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument. *Social Indicators Research*, v.77, n.2, p.333-368, 2006.

MARTINEZ, A. A.; AYTÉS, L. B.; ESCODA, C. G. The burnout syndrome and associated personality disturbances. The study in three graduate programs in Dentistry at the University of Barcelona. *Med Oral Patol Oral Cir Bucal*, 1, 13(7), E444-50, 2008.

MARTINS, G. de A. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MASLACH, C. What have we learned about burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 607-611, 2001.

MASLACH, C.; GOLDBERG, J. Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74, 1998.

MASLACH, C.; JACKSON S. E. The measurement of experienced *burnout*. *J Occupat Behavior*.2(2):99-13, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?* Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

MASLACH, C.; SHAUFELI, W.; LEITER, M. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422, 2001.

MATOS, D. K. R. *Apego e Habilidades Escolares em Alunos de Educação Infantil*. 2013. 108 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.

MELO, B. T.; GOMES, A. R.; CRUZ, J. F. A. Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-72, 1997.

MICHAEL P. et al. Attachment Styles at Work: Measurement, Collegial Relationships, and Burnout. *Burnout Research*. v. 2, Issue 1, March 2015, Pages 25–35, 2015.

MIKULINCER, M.; SHAVER, P. R. Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, 12, 149–168, 2005.

MILATZ, A.; LÜFTENEGGER, M.; SCHOBER, B. Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in psychology*, v. 6, a.1949, 2015.

MILIĆEVIĆ-KALAŠIĆ, A. Burnout Examination. In S. BÄHRER-KOHLER (Eds). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*, (pp. 169-183). Basel, Switzerland: Springer, 2013.

MILLER, R. S. *Intimate relationships*. New York: McGraw-Hill, 2007.

MITCHELL-COPELAND, J.; DENHAM, S. A.; DEMULDER, E. K. Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationship and Social competence in preschool. *Early Education & Development*, 8(1), 27-39, 2010.

MOHR, J. J.; GELSO, C. J.; HILL, C. E. Client and counselor trainee attachment as predictors of session evaluation and countertransference behavior in first counseling sessions. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 298, 2005.

MORAES, C. Z.; MARTELO, M. R.; NOGUEIRA, M. L. Qualidade de vida no trabalho: análise de um escritório de contabilidade. *Revista Estudos*, v. 40, n. 1, p. 79-93, 2013.

MORGAN, G. *Imagens da organização*. Tradução de Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda. 1. ed., 14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

MORSE, G, et al. Burnout in Mental Health Services: A Review of the Problem and Its Remediation. *Adm Policy Ment Health*, Original Paper, 2011.

MOURA, E. P. G. Saúde mental e trabalho. Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas – RS. 1997. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

MUHEIM, F. Burnout: History of a Phenomenon. In: BÄHRER-KOHLER, S. (Eds). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*. Basel, Switzerland: Springer, 2013. pp. 37-46.

MURPHY, L. R. *Mental Capital and Wellbeing: Making the most of ourselves in the 21st century*. The Government Office for Science, 2008.

NEUBAUER, W.; et al. *Konflikte in der Shuler*. Neuwied: Luchterhand. Cap.6: Allgemeine Verhaltensprobleme, 1999.

NUALLAONG, W. Burnout Symptoms and Cycles of Burnout: The Comparison with Psychiatric Disorders and Aspects of Approaches. In: BÄHRER-KOHLER, S. (Eds). *Burnout for Experts: Prevention in the Context of Living and Working*. Basel, Switzerland: Springer, 2013. pp. 47-72.

OLIVEIRA, C. M. G. de. *Qualidade de vida e fontes de pressão no trabalho: o caso de uma empresa mineira de tecnologia da informação*. Belo Horizonte: [s.n.], 2008.

OLIVEIRA, V.; PEREIRA, T. Ansiedade, depressão e burnout em enfermeiros - Impacto do trabalho por turnos. *Revista de Enfermagem Referência - III - n.º 7* – 2012. pp.43-54.

OLIVEIRA, T. F. et al. Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. *Psicologia Argumento*, v. 34, n. 85, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10*. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de Pesquisa).

PANUCCI-FILHO, L.; HEIN, N.; KROENKE, A. QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: um estudo do comprometimento organizacional na percepção de profissionais de contabilidade. *Revista FOCO*. v.10, nº1, 2017.

PARLOFF, M.B.; KELMAN, H.C.; FRANK, J.D. Comfort, effectiveness, and self-awareness as criteria for improvement in psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*. 3:343-351, 1954.

PEREIRA, M., et al. Desenvolvimento, psicopatologia e apego: estudo exploratório com crianças institucionalizadas e suas cuidadoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 222-231. Piaget, J. (1954/2005), 2009.

PETROSKI, E. C. *Qualidade de vida no trabalho e suas relações com Stress, nível de atividade física e risco coronariano de professores universitários*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2005. PIETARINEN, J. et al.

PIETARINEN, J., et al. Reducing teacher *burnout*: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72, 2013.

PORTER, L. W.; STEERS, R. M. Organizational, work and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80 (2), 151-176, 1973.

PYHÄLTÖ, K.; PIETARINEN, J.; SALMELA-ARO, K. Teacher–working environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teach. Teach. Educ.* 27, 1101–1110. doi: 10.1016/j.tate.2011.05.006, 2011.

QUINTANILLA, S. A. Major work meaning patterns toward a holistic picture. In KLEINBECK, U., et al. *Work motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. pp. 257-272.

RAMIRES, V. R. R.; SCHNEIDER, M.S. Revisitando alguns Conceitos da Teoria do Apego: Comportamento versus Representação? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Jan-Mar 2010, Vol. 26 n. 1, pp. 25-33, 2010.

REINHOLD, H.H. *O sentido da vida: prevenção de stress e burnout do professor*. Tese de doutorado. Instituto de psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

REIS, E. J. F. B. et al. Trabalho e Distúrbios Psíquicos em Professores da Rede Municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 21, n. 5, p. 1480-1490, 2005.

RICHARDS, D.A; SCHAT, A.C.H. Attachment at (Not to) Work: Applying Attachment Theory to Explain Individual Behavior in Organizations. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 169–182, 2011.

RITA, J. S.; PATRÃO, I. A. M.; SAMPAIO, D. Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, p. 1151-1161, 2010.

ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, 1, 1-27, 1995.

ROAZZI, A., et al. O questionário «Experiences in Close Relationships» (ECR) para avaliar o apego em adultos: Evidências de validade para a versão brasileira em uma perspectiva multidimensional. *Revista AMAzônica*. (no prelo).

ROAZZI, A.; CARVALHO, A. D.; GUIMARÃES P. V. Análise da estrutura de similaridade de *Burnout*: Validação da escala Maslach Burnout Inventory em professores. In *Anais do V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática*, VIII Conferências Internacional de Avaliação Psicológica - Formas e Contexto e V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática, Belo Horizonte, Belo Horizonte: PUC, (pp. 89-115). DOI: 10.13140/RG.2.1.4856.4884 <https://goo.gl/kFnn5t>, 2000.

ROBBINS, S. P. *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications* (7^a ed.). *New Jersey: Prentice Hall International Editions*, 1996.

ROCHA, S.S.L.; FELLI, V.E.A. Qualidade de Vida no Trabalho Docente em Enfermagem. *Rev Latino-am Enfermagem*, 12(1):28-35, 2004.

ROSA, C.; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho em profissionais de uma instituição hospitalar. *Revista da SBPH*, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2005.

SAMPAIO, J.R. *Qualidade de Vida no Trabalho e Psicologia Social*. 2^a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SANTOS, A. A.; SOBRINHO, C.L.N. Revisão sistemática da prevalência da síndrome de burnout em professores do ensino fundamental e médio. *Revista Baiana de Saúde Pública*. v.35, n.2, p.299-319, 2011.

SCHAARSCHMIDT, P. D. U.; AND KIESCHKE, P. D.U. “Beanspruchungsmuster im lehrerberuf ergebnisse und schlussfolgerungen aus der potsdamer lehrerstudie [Patterns of strain within the teaching profession: results and conclusions from the potsdam teacher study],” in *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf [Stress and Strain in the Teaching Profession]*, ed. ROTHLAND, M. (Wiesbaden: Springer Fachmedien), 81–97, 2013.

SCHAUFELI, W.; BAKKER, A. Job demands, job resources, and their relationship with *burnout* and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315, 2004.

SCHAUFELI, W. B.; BUUNNK, B. P. *Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing*. In M.J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology*: John Wiley & Sons, Ltd, 2003.

SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P.; MASLACH, C. *Burnout: 35 years of research and practice. Career Development International*, 14, 204–220. doi: 10.1108/13620430910966406, 2009.

SCHAUFELI, W.B; MASLACH, C.; MAREK, T. The future of burnout. In: SCHAUFELI, W.B; MASLACH, C.; MAREK, T. (Orgs), *Professional burnout, recente developments in theory and research*. Philadelphia: Taylor & Francis, 1993. pp 253 – 259.

SCHAUFELI, W. B.; TARIS, T. W. The conceptualization and measurement of *burnout*: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262, 2005.

SCHIRRMESTER, R.; LIMONGI-FRANÇA, A. C. A Qualidade de Vida no Trabalho: Relações com o Comprometimento Organizacional nas Equipes Multicontratuais. *Revista Psicologia. Organizações e Trabalho*. v. 12, n. 3, p. 283–299, 2012.

SCHUSTER, M S.; DIAS, V. V.; BATTISTELLA, L. F. Maslach Burnout Inventory–General Survey (MBI-GS): Aplicação em Universidade Público Federal. *Revista da Faculdade de Administração e Economia*, 6.2: 182-195. 2015.

SWIDER, B. W.; ZIMMERMAN, R. D. Nascido para o burnout: Um modelo meta-analítico do caminho da personalidade, burnout do trabalho, e resultados do trabalho. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487-506. Doi: 10.1016 / j.jvb.2010.01.003, 2010.

SECO, G. *A Satisfação na Atividade Docente*. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.8/217>, 2000.

SERVELHERE, et al. Aplicação da escala SF-36 em pacientes operados de tumores da base do crânio. *Arq Bras Neurocir* 30(2): 69-75, 2011.

SHEN, J.; HSIEH, C. Improving the professional status of teaching: Perspectives of future teachers, current teachers and education professors. *Teaching and Teacher Education*, 15, 315-323, 1999.

SILVA, M. E. P. da *Burnout*: por que sofrem os professores? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, 6(1), 89-98, 2006.

SILVA, M. L. F. Institucionalização, à luz da teoria Bowlbyana do apego. Anais do I Congresso Internacional Pessoa e Comunidade: fenomenologia, psicologia e teologia e III Colóquio Internacional de Humanidades e Humanização em Saúde, 2009.

SILVA, G.N.; CARLOTTO, M.S. Síndrome de *burnout*: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 145-153, 2003.

SILVA, C. A.; FERREIRA, M. C. Dimensões e Indicadores da Qualidade de Vida e do Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 29 n. 3, p. 331-39, 2013.

SILVA, N.R., et al. O Trabalho do Professor, Indicadores de *Burnout*, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 3, p. 363-376, 2015.

SILVANY A. M. et al. Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia. *Rev Baiana Saúde Pública*2000; 24:42-6.

SIQUEIRA, M. M. M. Satisfação no trabalho. In M. M. M. Siqueira (Org.), *Medidas do comportamento organizacional: Ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 265-274). Porto Alegre: Artmed, 2008.

SIMMONDS, E. G. S. *Fatores determinantes da Qualidade de Vida no Trabalho de motoristas de transporte de cargas em trânsito pela região de Barra do Garças – MT*. In: Congresso Internacional de Administração, Ponta Grossa, 2015.

SOUZA, W. C.; SILVA, A. M. M. A influência de fatores de personalidade e de organização do trabalho no burnout em profissionais de saúde. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 2002.

STRIEDER, Roque. Depressão e ansiedade em profissionais da educação das regiões da Amerios e da AMEOSC. *Roteiro*, 34.2: 243-268, 2009.

SOLOMON, J.; GEORGE, C. The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. CASSIDY; P. R. SHAVER (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York, NY: Guilford Press, 2008. pp. 383–416.

SROUFE, L. A. *Infant-caregiver attachment and patterns or adfaptation in pre-school: The roots of maladaptation and competence*. In: Perlmutter, M. (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (vol.16, pp. 41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.

SUZUKE, H.H.; MORÉS G. Qualidade de vida no trabalho. *Revista Eletrônica da UNIVAR*, vol. 2, n. 16, págs. 49-55, 2016.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do *Burnout* (ECB). *Estudos de Psicologia*, 14(3), 213-221, 2009.

TAUSCH, R. *Hilfen bei stress and Belastung*. 10 erw. Aufl. Reinbek: Rowohlt. *The SAS System for Windows* (Statistical Analysis System), versão 6.12, 2001.

TSCHIESNER, R., et al. Pupils' Interpersonal Problems and Occupational Stress in Teacher. Preliminary Results. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140(0), 197-199. doi: dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.409. 2014.

TZINER, Aharon; TANAMI, Miri. Examining the links between attachment, perfectionism, and job motivation potential with job engagement and workaholism. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, v. 29, n. 2, p. 65-74, 2013.

UNTERBRINK, T., et al. Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *Int. Arch. Occupat. Environ. Health* 80, 433–441. doi: 10.1007/s00420- 007-0169-0, 2007.

VALÉRIO, A. J. S. C. Indisciplina, satisfação profissional e bem-estar docente: Um estudo com professores de uma Escola Secundária do Médio Tejo. In: *Indisciplina, satisfação profissional e bem-estar docente: um estudo com professores de uma Escola Secundária do Médio Tejo*. 2012.

VERGARA, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

WALTON, R. *Criteria for Quality Life*. In Davis, L.A.B. *The Quality of working life: problems, prospects and state of the art*. New York: The Free Press, 1975.

WARR, P.B. *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

WEINFELD, N. S. et al. Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J. CASSIDY; P. SHAVER (Eds.), *The handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York, NY: Guilford Press, 2008. pp. 78–101.

WEISS, D. *Motivação e resultado – como obter o melhor de sua equipe*. São Paulo: Nobel, 1991.

WEST, A.L. Associations Among Attachment Style, *Burnout*, and Compassion Fatigue in Health and Human Service Workers: A Systematic Review. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 00:1–20, 2015.

WINOKUR, A, et al. Symptoms of emotional distress in a family planning service: stability over a four-week period. *British Journal of Psychiatry*, 144, 395-399, 1984.

YATES, C.; LEWCHUK, W.; STEWART, P. Empowerment as a Trojan horse: new systems of work organization in the North American automobile industry. *Economic and Industrial Democracy*, v.22, n.4, p.517-541, 2001.

YUREVNA, S. I. Ayuda psicológica al pedagogo en la superación del síndrome de “incineración profesional”. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 15(1), 161-167, 2011.

APÊNDICE A - CARTA CONVITE ÀS INSTITUIÇÕES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PROPAD

Caro (a) colega.

Sou Tatiane Galvão e faço parte do Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Também sou professora de Administração pela Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco, docente na Escola Técnica Estadual Governador Eduardo Campos em São Lourenço da Mata/PE.

Venho por meio deste convidá-lo a participar da pesquisa com o tema “Síndrome de *Burnout* em docentes: uma análise das variáveis psicológicas abordadas pela Teoria do Apego e os aspectos institucionais das escolas públicas e particulares sob orientação do Professor Antonio Roazzi PhD, para poder assim, concluir o curso de mestrado acadêmico em Administração.

O objetivo do estudo é verificar as relações das variáveis que possuem significância sobre a incidência da síndrome de *burnout*, a partir da investigação dos aspectos psicológicos identificados nos professores e os aspectos institucionais de ensino das redes pública e particular de Pernambuco.

Para alcançarmos exitosamente o objetivo da pesquisa, é necessária a colaboração dos professores do ensino médio da vossa instituição, em responderem o questionário em anexo.

Poderemos também realizar a pesquisa em data a combinar, fazendo uma visita na vossa instituição, com o consentimento da direção, para aplicação do questionário para cada docente.

Desde já asseguro que serão seguidos todos os procedimentos éticos durante a realização da investigação, bem como em todos os procedimentos que serão utilizados os dados coletados, e cada participante terá o direito à privacidade (confidencialidade e anonimato) e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos.

Conto com sua colaboração e encontro-me à inteira disposição para todo e qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Tatiane Galvão.

(81) 9 9989-0468.

E-mail: admtatianegalvao@gmail.com

Recife, 2017.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

No protocolo: _____

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

“Síndrome de *Burnout*, Apego e Saúde Mental em docente de escola pública e particular.”

**Tatiane Galvão de Azevêdo - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em
Administração – PROPAD
Orientador: Professor Antonio Roazzi PhD.**

Prezado Professor (a),

Este estudo enquadra-se na área de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Pernambuco. O estudo tem como objetivo verificar as relações das variáveis que possuem significância sobre a incidência da síndrome de *burnout*, a partir da investigação dos aspectos psicológicos identificados nos professores e os aspectos institucionais de ensino das redes pública e particular de Pernambuco. Sua contribuição é muito importante, pois irá ajudar fornecendo informações úteis nesta área. Este estudo é direcionado aos professores do Ensino Médio que lecionam de 1º ao 3º ano. Ficariamos muito agradecidos se nos ajudasse participando nesta investigação, simplesmente preenchendo os questionários. Os dados aqui informados são utilizados apenas para a finalidade da investigação, bem como permaneceram no anonimato. Antes de preencher, por favor ***leia cuidadosamente as instruções*** contidas em cada questionário. Para cada afirmação, assinale uma única vez. Fique certo que não há respostas certas ou erradas.

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

- 1) **Sexo:** () Masculino () Feminino
- 2) **Cor:** () Pardo (a) () Negro (a) () Branco (a) () Amarelo (a) – De origem oriental
- 3) **Idade:** _____
- 4) **Qual seu estado civil:** () Solteiro (a) () Casado (a) () Separado (a)/ Divorciado (a)
() Viúvo (a) () União Estável
- 5) **Formação:** () Ensino médio () Ensino Técnico () Ensino Superior () Especialização
() Mestrado () Doutorado
- 6) **Tempo de ensino:** _____
- 7) **Qual a renda familiar:** () Até R\$ 2.000,00
() De R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00
() De R\$ 4.000,01 a R\$ 6.000,00

- De R\$ 6.000,01 a R\$ 8.000,00
- De R\$ 8.000,01 a R\$ 10.000,00
- De R\$ 10.000,01 a R\$ 12.000,00
- De R\$ 12.000,01 a R\$ 16.000,00
- De R\$ 16.000,01 a R\$ 20.000,00
- Acima de R\$ 20.001,00

8) Quantas horas por semana você costuma trabalhar? Levando em consideração o tempo efetivo na escola e em casa? _____

9) Quais as principais razões que o/a levaram a escolher a carreira docente:

- Gosto pelo ensino Vocação Influência de amigos Influência de familiares
- Influência de antigos professores Regalias profissionais Remuneração
- Oportunidade Outros

10) O quanto você se sente realizado profissionalmente?

- Em nada Pouco Mais ou menos/ razoavelmente Muito Plenamente

ANEXO A – MBI MASLACH BURNOUT INVENTORY

Formule as suas respostas em função do que tem sentido acerca do seu trabalho. Por favor, assinale com um círculo (O) a alternativa que melhor corresponde ao seu caso pessoal.

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

Afirmações:	Com que frequência:
1. Sinto-me emotivamente esgotado pelo meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
2. Sinto-me esgotado no final de um dia de trabalho	0 1 2 3 4 5 6
3. Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar	0 1 2 3 4 5 6
4. Posso facilmente entender como os meus alunos se sentem	0 1 2 3 4 5 6
5. Sinto que trato alguns dos meus alunos de forma impessoal, como se fossem objetos	0 1 2 3 4 5 6
6. Trabalhar com pessoas o dia todo é, de facto, um esforço para mim	0 1 2 3 4 5 6
7. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos	0 1 2 3 4 5 6
8. Sinto-me acabado(a) / esgotado(a) pelo meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
9. Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
10. Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho	0 1 2 3 4 5 6
11. Tenho medo de que este trabalho possa me endurecer/insensibilizar emotivamente	0 1 2 3 4 5 6
12. Sinto-me cheio (a) de energia	0 1 2 3 4 5 6
13. Sinto-me muito frustrado com o meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
14. Sinto que estou a trabalhar demais	0 1 2 3 4 5 6
15. Realmente não me importa o que acontece a alguns dos meus alunos	0 1 2 3 4 5 6
16. Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito tenso/ <i>estressado</i>	0 1 2 3 4 5 6
17. Consigo facilmente deixar os meus alunos à vontade	0 1 2 3 4 5 6
18. Sinto-me satisfeito depois de ter trabalhado junto com os meus alunos	0 1 2 3 4 5 6
19. No meu trabalho tenho alcançado muitas coisas boas	0 1 2 3 4 5 6
20. Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim	0 1 2 3 4 5 6
21. No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com calma	0 1 2 3 4 5 6
22. Tenho a impressão de que os meus alunos me responsabilizam por alguns dos seus problemas	0 1 2 3 4 5 6

ANEXO B – ECR EXPERIENCES IN CLOSE RELATIONSHIPS

ECR- Apego

Instruções para o preenchimento: As afirmações a seguir referem-se a como você se sente nos relacionamentos românticos. Estamos interessados em sua maneira geral de vivenciar as relações, não só a respeito do que está acontecendo em um relacionamento ocorrendo atualmente. Isto é, pense em todos os seus relacionamentos, passados e presentes, e responda em termos de como geralmente se sente nesses relacionamentos.

Note que por "parceira(o)" entende-se somente uma parceira (*um parceiro*) sentimental (por exemplo, cônjuge, esposa/marido, namorada(o), noiva(o), companheira(o), etc.), e, portanto, não parentes, amigas(os) ou colegas. Note também que por "parceira romântica" ("*parceiro romântico*") entende-se "pessoa com quem estou envolvido(a)", "pessoa com quem estou me relacionando", entre outros. Além disso, observe que as palavras "próximo(a)" ou "íntimo(a)" refere-se a proximidade psicológica ou emocional (por exemplo, abrir-se, confiar-se, compartilhar emoções e experiências), além da proximidade física ou sexual.

1	2	3	4	5	6	7
Discordo fortemente	Discordo Moderadamente	Discordo um pouco	Nem Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Fortemente

Afirmações:	
1. Prefiro não mostrar à parceira (<i>ao parceiro</i>) como me sinto no fundo.	1 2 3 4 5 6 7
2. Eu me preocupo com ser abandonado(a).	1 2 3 4 5 6 7
3. Fico muito confortável com estar íntimo(a) das minhas parceiras românticas (<i>dos meus parceiros românticos</i>).	1 2 3 4 5 6 7
4. Preocupo-me muito com os meus relacionamentos.	1 2 3 4 5 6 7
5. Assim que a minha parceira (<i>o meu parceiro</i>) começa a se tornar mais íntima(o), me dou conta de que estou me afastando.	1 2 3 4 5 6 7
6. Preocupa-me que as minhas parceiras românticas (<i>os meus parceiros românticos</i>) não se importem comigo tanto o quanto eu me preocupo com elas (<i>eles</i>).	1 2 3 4 5 6 7
7. Fico desconfortável quando uma parceira romântica (<i>um parceiro romântico</i>) quer ter muita intimidade.	1 2 3 4 5 6 7
8. Preocupo-me bastante com perder a minha parceira (<i>o meu parceiro</i>).	1 2 3 4 5 6 7
9. Não me sinto confortável me abrindo com parceiras românticas (<i>parceiros românticos</i>).	1 2 3 4 5 6 7
10. Eu com frequência desejo que os sentimentos da minha parceira (<i>do meu parceiro</i>) em relação a mim fossem tão fortes quanto os meus sentimentos em relação a ela (<i>ele</i>).	1 2 3 4 5 6 7
11. Eu quero me aproximar da minha parceira (<i>do meu parceiro</i>), mas estou sempre recuando.	1 2 3 4 5 6 7

12. Com frequência quero unir-me completamente com as minhas parceiras românticas (<i>os meus parceiros românticos</i>) e, às vezes, isso as(os) afasta.	1 2 3 4 5 6 7
13. Fico nervoso quando minhas parceiras (<i>meus parceiros</i>) ficam muito íntimas(os) comigo.	1 2 3 4 5 6 7
14. Me preocupo com ficar sozinho(a).	1 2 3 4 5 6 7
15. Sinto-me confortável em compartilhar meus pensamentos e sentimentos privados com minha parceira (<i>meu parceiro</i>).	1 2 3 4 5 6 7
16. Meu desejo de ficar muito íntimo(a) às vezes espanta as pessoas.	1 2 3 4 5 6 7
17. Procuo evitar ficar íntimo(a) demais da minha parceira (<i>do meu parceiro</i>).	1 2 3 4 5 6 7
18. Preciso de muita confirmação de que eu sou amado(a) pela minha parceira (<i>pelo meu parceiro</i>).	1 2 3 4 5 6 7
19. Acho relativamente fácil ficar íntimo(a) da minha parceira (<i>do meu parceiro</i>).	1 2 3 4 5 6 7
20. Às vezes sinto que eu forço minhas parceiras (<i>meus parceiros</i>) a mostrarem mais sentimento, mais compromisso.	1 2 3 4 5 6 7
21. Eu acho difícil permitir que eu dependa completamente das minhas parceiras românticas (<i>dos meus parceiros românticos</i>).	1 2 3 4 5 6 7
22. Não me preocupo frequentemente com ser abandonado(a).	1 2 3 4 5 6 7
23. Prefiro não ficar íntimo(a) demais com as parceiras românticas (<i>os parceiros românticos</i>).	1 2 3 4 5 6 7
24. Se não consigo fazer com que a minha parceira (<i>o meu parceiro</i>) demonstre interesse em mim, fico chateado(a) ou zangado(a).	1 2 3 4 5 6 7
25. Digo à minha parceira (<i>ao meu parceiro</i>) praticamente tudo.	1 2 3 4 5 6 7
26. Percebo que minhas parceiras (<i>meus parceiros</i>) não querem ficar tão íntimas(os) quanto eu gostaria.	1 2 3 4 5 6 7
27. Eu geralmente discuto os meus problemas e preocupações com a minha parceira (<i>o meu parceiro</i>).	1 2 3 4 5 6 7
28. Quando não mantenho um relacionamento sentimental, sinto-me bastante ansioso(a) e inseguro(a).	1 2 3 4 5 6 7
29. Sinto-me confortável dependendo das minhas parceiras românticas (<i>dos meus parceiros românticos</i>).	1 2 3 4 5 6 7
30. Fico frustrado quando a minha parceira (<i>o meu parceiro</i>) não está por perto o tanto o quanto eu gostaria.	1 2 3 4 5 6 7
31. Não me importo de pedir às minhas parceiras (<i>aos meus parceiros</i>) que me confortem, aconselhem ou ajudem.	1 2 3 4 5 6 7
32. Fico frustrado(a) se minhas parceiras românticas (<i>meus parceiros românticos</i>) não estão disponíveis quando preciso delas(es).	1 2 3 4 5 6 7
33. Ajuda recorrer à minha parceira romântica (<i>ao meu parceiro romântico</i>) nos momentos de necessidade.	1 2 3 4 5 6 7

34. Quando minhas parceiras românticas (<i>meus parceiros românticos</i>) me desaprovam, sinto-me realmente muito mal acerca de mim mesmo(a).	1 2 3 4 5 6 7
35. Volto-me à minha parceira (<i>ao meu parceiro</i>) para muitas coisas, inclusive ser reconfortado(a) e reassegurado(a).	1 2 3 4 5 6 7
36. Ressinto-me quando minha parceira (<i>meu parceiro</i>) passa tempo longe de mim.	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO C – HSCL HOPKIN'S SYMPTOM CHECKLIST

1 Absolutamente não	2 Levemente	3 Moderadamente	4 Gravemente
-------------------------------	-----------------------	---------------------------	------------------------

Afirmações:	Com que frequência:
1. Dor de cabeça	1 2 3 4
2. Tremedeira	1 2 3 4
3. Atordoado ou tonto	1 2 3 4
4. Nervoso, angustiado, inquieto	1 2 3 4
5. Medo repentino sem razão especial	1 2 3 4
6. Medo ou apreensão constante	1 2 3 4
7. Palpitação ou aceleração do coração	1 2 3 4
8. Tenso, aflito	1 2 3 4
9. Crise de ansiedade ou pânico	1 2 3 4
10. Inquietação que é difícil de ficar parado	1 2 3 4
11. Pouca energia, tudo anda mais devagar que normalmente	1 2 3 4
12. Facilidade em se recriminar	1 2 3 4
13. Facilidade de chorar	1 2 3 4
14. Pensamentos de se matar	1 2 3 4
15. Apetite ruim	1 2 3 4
16. Problemas para dormir	1 2 3 4
17. Sentimento de desesperança em relação ao futuro	1 2 3 4
18. Deprimido, triste	1 2 3 4
19. Sentimento de solidão	1 2 3 4
20. Perda de interesse sexual	1 2 3 4
21. Sensação de aprisionamento	1 2 3 4
22. Muita preocupação ou inquietação	1 2 3 4
23. Sem interesse em nada	1 2 3 4
24. Fadiga	1 2 3 4
25. Sentimento de ser inútil	1 2 3 4

ANEXO D – TJSQ ESCALA DE SATISFAÇÃO PROFISSIONAL NA ATIVIDADE DOCENTE

1 Discordo Muito	2 Discordo parcialmente	3 Não concordo, nem discordo	4 Concordo parcialmente	5 Concordo muito
----------------------------	--------------------------------------	---	--------------------------------------	----------------------------

1. O ensino oferece-me a possibilidade de progredir profissionalmente.	1	2	3	4	5
2. O ordenado do professor dá para as despesas normais.	1	2	3	4	5
3. O ensino oferece oportunidades para usar uma variedade de competências.	1	2	3	4	5
4. O ensino proporciona-me a oportunidade de ensinar os meus alunos a assumirem responsabilidades.	1	2	3	4	5
5. As condições de trabalho na minha escola poderiam ser melhoradas.	1	2	3	4	5
6. Os órgãos de gestão apreciam o meu trabalho.	1	2	3	4	5
7. Gostaria de desempenhar uma profissão com maior prestígio social.	1	2	3	4	5
8. Relaciono-me bem com os colegas.	1	2	3	4	5
9. As condições de trabalho na minha escola são agradáveis.	1	2	3	4	5
10. Os meus alunos respeitam-me como professor(a).	1	2	3	4	5
11. A atuação dos órgãos de gestão contribui para a existência de conflitos entre os professores.	1	2	3	4	5
12. O meu subcoordenador de grupo disciplinar não me oferece o apoio de que necessito.	1	2	3	4	5
13. A docência é uma profissão muito interessante.	1	2	3	4	5
14. As condições de trabalho na minha escola não poderiam ser piores.	1	2	3	4	5
15. Nunca me sinto seguro na minha atividade docente.	1	2	3	4	5
16. Os órgãos de gestão da minha escola lidam imparcialmente com todos os professores da escola.	1	2	3	4	5
17. Os meus colegas incentivam-me a melhorar o meu trabalho.	1	2	3	4	5
18. Comparados com as categorias profissionais do mesmo nível académico, os professores estão situados em posição de igualdade.	1	2	3	4	5
19. O ensino não me proporciona a possibilidade de mostrar os meus conhecimentos.	1	2	3	4	5
20. Sinto-me bem pago(a) em relação à minha competência.	1	2	3	4	5
21. O ensino proporciona-me pouca segurança financeira.	1	2	3	4	5
22. Recebo muitas diretrizes com pouco sentido, da parte dos órgãos de gestão.	1	2	3	4	5
23. Não gosto das pessoas com quem trabalho.	1	2	3	4	5
24. O meu trabalho é pouco apreciado pelos outros.	1	2	3	4	5

25. Os órgãos de gestão procuram disponibilizar o material necessário para o bom funcionamento das atividades docentes.	1	2	3	4	5
26. Não me sinto à vontade com o meu subcoordenador de grupo disciplinar.	1	2	3	4	5
27. Sinto uma grande liberdade na organização do meu trabalho dentro da sala de aula.	1	2	3	4	5
28. Os órgãos de gestão da escola têm a preocupação de me comunicar o que esperam de mim.	1	2	3	4	5
29. O meu bom desempenho como professor(a) é positivamente apreciado pelo meu subcoordenador de grupo disciplinar.	1	2	3	4	5
30. O equipamento da minha escola está em bom estado.	1	2	3	4	5
31. O professor não é pago pelo tempo que realmente trabalha.	1	2	3	4	5
32. Não me sinto responsável pela formação dos meus alunos.	1	2	3	4	5
33. O ensino dá boas garantias de segurança no emprego.	1	2	3	4	5
34. Desempenho uma profissão considerada aliciante.	1	2	3	4	5
35. Os meus colegas pouco se importam com os problemas dos outros.	1	2	3	4	5
36. O ensino obriga-me a um contínuo aperfeiçoamento.	1	2	3	4	5
37. Há demasiada rivalidade entre os meus colegas.	1	2	3	4	5
38. Não me sinto bem nas instalações escolares que ocupo.	1	2	3	4	5
39. Sinto um desfasamento entre as minhas habilitações e o meu nível de remuneração.	1	2	3	4	5
40. A garantia de um salário ao fim do mês é o que me mantém na docência.	1	2	3	4	5
41. Estabeleço um diálogo aberto com os colegas.	1	2	3	4	5
42. Os órgãos de gestão da minha escola estabelecem um diálogo aberto com todos os professores.	1	2	3	4	5

ANEXO E - SF36 SHORT FORM HEALTH SURVEY

1 Nunca	2 Poucas Vezes	3 Algumas Vezes	4 A Maior Parte das Vezes	5 Sempre
-------------------	--------------------------	---------------------------	--	--------------------

A) Sentiu-se cheio de vida?	1	2	3	4	5
B) Tem estado muito nervoso.	1	2	3	4	5
C) Sentiu-se tão desanimado que nada podia lhe animar?	1	2	3	4	5
D) Sentiu-se calmo e pacífico?	1	2	3	4	5
E) Teve muita energia?	1	2	3	4	5
F) Sentiu-se triste e deprimido?	1	2	3	4	5
G) Sentiu-se exaurido, acabado?	1	2	3	4	5
H) Sentiu-se feliz?	1	2	3	4	5
I) Sentiu-se cansado?	1	2	3	4	5