

HELEN PAOLA VIEIRA

**ESTRESSE OCUPACIONAL, SÍNDROME DE *BURNOUT* E
HARDINESS EM PROFESSORES DE COLÉGIO MILITAR**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)

MESTRADO EM PSICOLOGIA

CAMPO GRANDE-MS

2007

HELEN PAOLA VIEIRA

**ESTRESSE OCUPACIONAL, SÍNDROME DE *BURNOUT* E
HARDINESS EM PROFESSORES DE COLÉGIO MILITAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, área de concentração: Psicologia da Saúde, sob a orientação da Prof. Dra. Lílana Andolpho Magalhães Guimarães.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)

MESTRADO EM PSICOLOGIA

CAMPO GRANDE-MS

2007

Ficha catalográfica

Vieira, Helen Paola

V658e Estresse ocupacional, síndrome de *burnout* e *hardiness* em professores de Colégio Militar / Helen Paola Vieira; orientação Liliana Andolpho Magalhães Guimarães. 2007

121 f. + anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em Psicologia, 2007.

Inclui bibliografias

1. *Burnout* (Psicologia) 2. *Hardiness* (Psicologia) 3. Professores - Estresse Ocupacional 4. Psicologia da Saúde – Dissertação. I. Guimarães, Liliana Andolpho Magalhães. II. Título

CDD-158.7

Bibliotecária responsável: Clélia Takie Nakahata Bezerra CRB 1/757

A dissertação apresentada por HELEN PAOLA VIEIRA, intitulada “ESTRESSE OCUPACIONAL, SÍNDROME DE *BURNOUT* E *HARDINESS* EM PROFESSORES DE COLÉGIO MILITAR”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Liliana Andolpho Magalhães Guimarães
(orientadora/UCDB)

Profa Dra Marilia Martins Vizzoto (UMESP)

Profa. Dra. Heloisa Bruna Grubits Freire (UCDB)

Profa. Dra. Lucy Nunes Ratier Martins (UCDB)

Campo Grande-MS, de 2007.

Dedico este trabalho à minha família, pelo amor, carinho, afeto e apoio constante dedicados a mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente:

À Deus, por todas as oportunidades maravilhosas que surgiram em minha vida.

À Profa. Dra. Liliana Andolpho Magalhães Guimarães, que possui uma postura profissional impecável, e aceitou o desafio de acompanhar uma pesquisa que tinha pouco tempo a ser realizada. Com muita paciência, carinho e atenção soube me conduzir pelos caminhos da pesquisa e da ciência. Meu profundo agradecimento a esta mulher, mãe, esposa, pesquisadora, escritora e inigualável professora e orientadora. Professora Liliana, “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

In memoriam, ao meu pai, João Vieira, que “simbolizando a aceitação natural do transcorrer das estações da vida, nos ensinou que só pode se ausentar quem um dia se fez realmente presente. Recordo com muito carinho, imensa saudade e grande pesar, por não poder contar com seu abraço em mais uma conquista”.

À minha mãe, Maria de Lourdes, ao meu irmão Dan Jeferson, à minha cunhada Iromar e ao Felipe que está à caminho, obrigado por todo o carinho, atenção, compreensão e por fazerem a minha vida ter sentido com vocês sempre ao meu lado e no meu coração.

À Profa. Dra. Sonia Grubits, coordenadora do Mestrado em Psicologia da UCDB, por toda a dedicação e cuidado com este curso, oferecendo uma estrutura sólida e organizada para o aprendizado.

Ao Adriano Viana Bednaski, que na realização do trabalho estatístico, demonstrou profunda dedicação, profissionalismo e interesse pela pesquisa que ora se apresenta.

À Profa Dra. Marta Vieira Vilela por ter acompanhado os meus primeiros passos do Mestrado na UCDB. Obrigada pela ajuda e pelo carinho.

À Angela Ferreira Gonçalves Costa, secretária do Mestrado em Psicologia no ano de 2005, que com competência, organização e diálogo, prestou serviços valiosos aos alunos e professores da Instituição.

À Jovenilda Bezerra Félix, atual secretária do Mestrado em Psicologia, que sempre com muita eficiência auxilia na parte burocrática e administrativa do curso.

Aos colegas da Seção Psicopedagógica do Colégio Militar de Campo Grande.

Ao Capitão Roosevelt, psicopedagogo exemplar e dedicado que demonstra a toda a sua equipe a postura correta e adequada de um líder.

À Chica, assistente social, amiga carinhosa e profissional brilhante, incansável batalhadora em prol dos Direitos Humanos.

À Edimara, psicóloga, amiga, profissional competente e carinhosa.

À Lígia Paula, pedagoga, a quem confiei muitas atividades que eram minha função e compreendeu com amizade e sabedoria me auxiliar.

À Miriam, pedagoga, amiga, companheira e carinhosa, que possui uma postura profissional admirável.

Ao Ricardo, psicólogo, excelente profissional e amigo a quem muitas vezes recorri para trocar idéias e solicitar ajuda. Meu muito obrigado a vocês, meus amigos e companheiros de trabalho diário.

Ao Coronel Marcos Antonio Soares de Melo e sua família, sou grata pela atenção a mim dispensada; foi o Cel Marcos Antonio que me apoiou dentro do Colégio Militar nos meus primeiros passos para me tornar Mestre.

Ao Coronel Hudson Marques Junior, atual Comandante do Colégio Militar de Campo Grande, que gentilmente permitiu que eu continuasse minha pesquisa na instituição fornecendo apoio em todas as fases de sua realização.

Ao Tenente Pereira, biblioteconomista, que acreditou neste trabalho, quando este ainda era um projeto de apresentação ao Mestrado, obrigada pela ajuda.

À José Osvaldo Sampaio Bueno, por estar perto, pela gentileza, pelo carinho, pela ajuda, pelos elogios, pela companhia, pela amizade, pela motivação, enfim, por todas as coisas boas que proporciona em minha vida.

Às minhas amigas super-poderosas, Luciana Albernaz e Naira.

Aos professores civis e militares do Colégio Militar de Campo Grande que colaboraram com a pesquisa que ora se apresenta e a todos os integrantes dessa instituição de ensino.

Às Profas. Dras. Lucy Nunes Ratier Martins e Heloisa Bruna Grubits Freire pelas importantes contribuições ao aprimoramento deste estudo no exame de qualificação.

E, finalmente à Jacir Alfonso Zanatta que foi meu amigo e companheiro durante muitos anos e a quem até hoje devo a amizade e o carinho. Foi seu incentivo que me motivou a buscar os estudos como forma de crescimento pessoal e profissional, e lhe digo ‘Quem semeia flores, já as tem floridas dentro de si’.

A rápida transformação do contexto social, ocorrida nos últimos anos, tem gerado um aumento das responsabilidades e exigências sobre os educadores. O papel do professor tem se modificado na tentativa de atender às expectativas e necessidades da sociedade atual, que se encontra em constante processo de mudança. As transformações ocorridas supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles.

Esteve, em *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores* (1999).

RESUMO

Introdução: O Estresse Ocupacional (EO) e a Síndrome de *Burnout* (SB) são reconhecidos como um dos grandes problemas que acometem os professores, com conseqüências negativas para a saúde física e mental. *Hardiness* (personalidade resistente) é uma característica de personalidade que atua como moderadora dos estímulos estressores que podem levar ao EO e à SB. **Objetivos:** Identificar a existência e os níveis de EO, SB e de *hardiness* entre professores civis e militares do Colégio Militar de Campo Grande. **Casuística e Método:** Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, de corte transversal. Os dados foram coletados no mês de dezembro de 2006. De uma população de N= 90 professores civis e militares, participaram n=64, sendo 37 (57,8%) militares e 27 (42,2%) civis de ambos os sexos. Para esta finalidade foram utilizados: i) a Escala de Estresse Ocupacional (EEO) traduzida e adaptada para o português por Guimarães (2005); ii) o Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI) validado para uso no Brasil por Tamayo, M. R.(2003); iii) o *Personal Views Survey* (PVS) desenvolvido por Kobasa (1982) e iv) um Questionário sócio-demográfico-ocupacional (QSDO). Para verificar a existência ou não de dependência das variáveis sócio-demográfico-ocupacionais com a SB e o *hardiness* foi utilizado o teste *qui-quadrado* ($p=0,05$); a ANOVA para estudar a relação entre a SB e o *hardiness*; o teste Kolmogorov-Smirnov para a distribuição dos dados do *hardiness* e uma regressão linear múltipla para saber se as dimensões da SB poderiam determinar o *hardiness* e vice-versa. **Resultados:** A amostra compõe-se na maioria: do sexo masculino (57,8%), casados (65,6%), com especialização (46,9%) e carga horária em sala de aula de até 10 h/a semanais (43,9%). Constatou-se uma presença moderada de EO na amostra como um todo. Quanto à SB e suas três dimensões, observou-se uma alta exaustão em professores militares e baixa em civis; alta despersonalização em militares e baixa em civis e média diminuição da realização pessoal em civis e baixa em militares, resultando um alto nível de *burnout* em professores militares e baixo em civis. Da amostra como um todo, 53,1% dos professores apresentou *hardiness*, e os que mais apresentaram *hardiness* foram os que possuem escolaridade entre mestrado e doutorado. Constatou-se que a dimensão comprometimento do *hardiness* pode determinar a SB. **Conclusões:** Os resultados obtidos demonstram que tanto para os professores civis quanto para os militares o EO está em curso e para os docentes militares a SB já está instalada, apresentando-se em nível alto. Esses resultados remetem à necessidade de ações preventivas e organizacionais que possibilitem uma intervenção e um manejo apropriado dos fatores de risco.

Palavras-chave: Estresse Ocupacional. Síndrome de *Burnout*. Personalidade Resistente. *Hardiness*. Professores. Colégio Militar.

ABSTRACT

Introduction: Occupational Stress and Burnout Syndrome are recognized as the greatest problems that attack teachers bringing negative consequences to the development of teachers' activities. On the other hand, studies focused on the presence of hardiness (hardy personality) intend to verify the way those personality characteristics may work as a resistance source facing the stress stimuli. **Objectives:** To identify the existence and the levels of Occupational Stress, Burnout Syndrome and hardiness among civilian and military teachers at Colégio Militar de Campo Grande/MS, Brazil. **Casuistic and Method:** This is an exploratory-descriptive study, with cross sectional design. Out of 90 civilian and military teachers, n=64, 37 (57.8%) military and 27 (42.2%) civilian, who accepted to participate, were evaluated. In order to accomplish that i) a Occupational Stress Scale- EEO was used from which was translated and adapted to Portuguese by Guimarães (2005); ii) a Brazilian validated version by Tamayo, M. R. (2003) of Maslach Burnout Inventory (MBI); iii) the Personal Views Survey (PVS), developed by Kobasa (1982) and iv) a socio-demographic-occupational questionnaire (QSDO). In order to verify if there is lack of dependency between the socio-demographic occupational variables and Burnout Syndrome and hardiness, Qui-square test ($p=0.05$). Test ANOVA has been used, in order to study the relationship between Burnout Syndrome and hardiness. Through Kolmogorov-Smirnov test, hardiness data distributions have been tested. In order to deeply study the relationship between hardiness and Burnout Syndrome, a regression has been used to know if the syndrome dimensions could determine hardiness and vice-versa. **Results:** The majority of them are married (65%), male individuals (57.8%), with an educational high level up to graduated (46.9%) and working up to 10 hours a week (43.9%). It was found a moderate presence of Occupational Stress, from all data collected. In relation to Burnout Syndrome and its three dimensions, it was found that there is a high level of exhaustion in military teachers and a low level in civilians, high depersonalization in military teachers and a low level in civilians, a medium diminishing of personal realization in civilians and a low level in military which result in a high Burnout in military teachers and low in civilian teachers. In relation to hardiness, 53.1% of all teachers presented resistant personality. Individuals who most presented hardiness were those who have an educational level higher than Master course. After analyzing data regression, it was found that there is no influence of Burnout Syndrome on hardiness, and that hardiness dimensions may determine Burnout Syndrome. **Conclusions:** The results show that Occupational Stress is in course, either for military and civilian teachers. For military teachers, Burnout is already developed, presented by a high level of the syndrome. These results show the necessity of preventive and organizational practices which can provide intervention and management of risk factors.

Key-words: Occupational Stress. Burnout Syndrome. Hardiness. Teachers. Military School.

LISTA DE SIGLAS

AD	– Avaliação Diagnóstica
AFA	– Academia da Força Aérea
APA	– <i>American Psychological Association</i>
APEOESP	– Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CA	– Corpo de Alunos
CE	– Cansaço Emocional
CEP	– Centro de Estudos de Pessoal
CFP	– Conselho Federal de Psicologia
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
CMCG	– Colégio Militar de Campo Grande
CMO	– Comando Militar do Oeste
CNS	– Conselho Nacional de Saúde
CONEP	– Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CE	– Cansaço Emocional (dimensão da SB)
CP	– Comprometimento (dimensão do <i>hardiness</i>)
CT	– Controle (dimensão do <i>hardiness</i>)
DE	– Despersonalização (dimensão da SB)
DEP	– Departamento de Ensino e Pesquisa
DEPA	– Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial
Div Adm	– Divisão Administrativa

DRP	– Diminuição da realização pessoal (dimensão da SB)
DS	– Desafio (dimensão do <i>hardiness</i>)
ECEME	– Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
EE	– Estabelecimento de Ensino
EEO	– Escala de Estresse Ocupacional
EO	– Estresse Ocupacional
EsAO	– Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais
EsEFEx	– Escola de Educação Física do Exército
EsPCEx	– Escola Preparatória de Cadetes do Exército
FEB	– Força Expedicionária Brasileira
IME	– Instituto Militar de Engenharia
ITA	– Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBI	– <i>Maslach Burnout Inventory</i>
NIAE	– Normas Internas de Avaliação Educacional
NIOSH	– <i>National Institute for Occupational Safety and Health</i>
NPCE	– Normas para Planejamento e Conduta do Ensino
OTT	– Oficiais Técnicos-Temporários
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
PA	– Plano de Aula
PET	– Plano de Execução do Trabalho
PQG-MS	– Plano Qualidade da Gestão Mato Grosso do Sul
PTTC	– Prestadores de Tarefa por Tempo Certo
PVS	– <i>Personal Views Survey</i>
QCO	– Quadro Complementar de Oficiais

QDT	– Quadro de Distribuição de Tempo
RI/CM	– Regimento Interno dos Colégios Militares
RM	– Região Militar
RP	– Realização Pessoal
SB	– Síndrome de <i>Burnout</i>
SCMB	– Sistema Colégio Militar do Brasil
SDirEns/Ch Div Ens	– Subdiretor de Ensino/Chefe da Divisão de Ensino
Sec AA	– Subseção de Avaliação e Aprendizagem
Sec Ens	– Seções de Ensino
Sec OE	– Subseção de Orientação Educacional
Sec PPesq	– Subseção de Planejamento e Pesquisa
Sec PscTec	– Subseção Psicotécnica
SINPRO-BA	– Sindicato de Professores da Bahia
SPscPed	– Seção Psicopedagógica
STE	– Seção Técnica de Ensino
TAF	– Teste de aptidão física
TAT	– Teste de aptidão de tiro
TFM	– Treinamento físico militar
TI	– Trabalho Interdisciplinar
UCDB	– Universidade Católica Dom Bosco

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição das frequências e porcentagens das variáveis sócio-demográficas da amostra	69
TABELA 2 - Distribuição das frequências e porcentagens das variáveis ocupacionais da amostra	70
TABELA 3 - Distribuição da média, desvios-padrão, frequência e nível de EO da amostra, segundo a classificação.....	71
TABELA 4 - Distribuição das médias, desvios-padrão, frequências e nível de SB da amostra.....	72
TABELA 5 - Relação entre a categoria ‘Função’ e o ‘Cansaço Emocional’	73
TABELA 6 - Relação entre a categoria ‘Função’ e a ‘Despersonalização’	73
TABELA 7 - Relação entre a categoria ‘Função’ e a ‘Diminuição da Realização Pessoal’.....	73
TABELA 8 - Relação entre a categoria ‘Função’ e a SB	74
TABELA 9 - Relação entre a categoria ‘Tempo que leciona’ com a SB	74
TABELA 10 - Relação entre a categoria ‘Carga horária em sala de aula’ e a ‘Despersonalização’	75
TABELA 11 - Relação entre a ‘Carga horária em sala de aula’ e a ‘Diminuição da realização pessoal’	75
TABELA 12 - Distribuição das médias, desvios-padrão, frequência e nível de <i>hardiness</i> da amostra	76
TABELA 13 - Relação entre a categoria ‘escolaridade’ e o <i>hardiness</i>	76
TABELA 14 - Relação entre SB e <i>hardiness</i> (ANOVA)	77
TABELA 15 - Análise da Regressão entre as dimensões da SB e o <i>hardiness</i>	77

TABELA 16 - Análise dos coeficientes das variáveis da SB na Regressão	78
TABELA 17 - Análise da Regressão das dimensões da SB diferindo significativamente de 0 (zero).	78
TABELA 18 - Análise dos coeficientes das variáveis do <i>hardiness</i> na Regressão.....	79

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	PROFISSÃO DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR NA ATUALIDADE	23
2.1.1	O professor de Colégio Militar	29
2.2	ESTRESSE OCUPACIONAL	31
2.2.1	Estresse Ocupacional em professores	36
2.3	SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	40
2.3.1	Definições	41
2.3.2	Síndrome de <i>Burnout</i> e o trabalho docente	44
2.4	<i>HARDINESS</i> – O CONCEITO DE PERSONALIDADE RESISTENTE	48
2.4.1	<i>Hardiness</i> em professores.....	51
3	A PESQUISA	53
3.1	<i>LOCUS</i> DE PESQUISA.....	54
3.1.1	Breve histórico dos Colégios Militares	54
3.1.2	Criação do Colégio Militar de Campo Grande	55
3.1.2.1	Competências básicas	56
3.1.2.2	Finalidades	56
3.1.2.3	Principais clientes	57
3.1.2.4	Proposta pedagógica	57
3.1.2.5	Organização geral e pormenorizada	58
3.1.2.6	Estrutura física.....	59
3.2	HIPÓTESES	60
3.3	OBJETIVOS.....	60

3.3.1	Objetivo geral	60
3.3.2	Objetivos específicos.....	60
4	CASUÍSTICA E MÉTODO	62
4.1	TIPO DE ESTUDO.....	63
4.2	PARTICIPANTES E AMOSTRA.....	63
4.3	RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS.....	63
4.4	INSTRUMENTOS.....	64
4.5	PROCEDIMENTOS E ASPECTOS ÉTICOS	66
4.6	ANÁLISE E PROCESSAMENTOS DOS DADOS	67
5	RESULTADOS.....	68
5.1	CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS E OCUPACIONAIS DA AMOSTRA	69
5.2	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS AO ESTRESSE OCUPACIONAL.....	71
5.3	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	72
5.4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO <i>HARDINESS</i>	75
5.5	RELAÇÃO ENTRE <i>HARDINESS</i> E SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	77
6	DISCUSSÃO	80
7	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICES	106
	ANEXOS.....	111

1 APRESENTAÇÃO

Formei-me em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 2001 e desde então, atuo como psicóloga escolar.

Atualmente sou Tenente no Colégio Militar de Campo Grande-MS e, trabalho como psicóloga na Seção Psicopedagógica desta instituição de ensino.

A escolha por essa área de atuação dentro da Psicologia surgiu devido a minha experiência como Professora de Educação Infantil durante seis anos. Conviver no universo escolar durante esse tempo, como professora depois como psicóloga, possibilitou-me verificar e conviver com diversos tipos de atitudes e comportamentos dos profissionais da área da Educação. Enquanto alguns professores demonstram habilidades para conviver e lidar com as pressões do dia-a-dia do ambiente escolar, outros padecem demonstrando visíveis e freqüentes sintomas de cansaço, irritabilidade e mudanças de humor. Tenho observado nestes profissionais a recorrência de casos de estresse, o que provavelmente implica em desgaste pessoal, familiar, social, organizacional, entre outros.

Demo (1997), nesta direção, refere que nenhuma profissão se desgasta mais rapidamente que a do professor, precisamente porque lida com a própria lógica da reconstrução do conhecimento. Se mantido em nível adequado, o estresse pode ser positivo, tornando possível ao indivíduo interessar-se mais pelas atividades que desenvolve e ter mais interesse e prazer pelo trabalho.

São muitas as exigências em torno do profissional da área da Educação, sobretudo dos professores, para uma atuação adequada: atualizações constantes, educação continuada, atividades interdisciplinares, conhecer tecnologias inovadoras, pesquisar, ser autor de suas próprias teorias, entre outras.

Assim sendo, a realização de pesquisas sobre a Saúde Mental, *e.g.*, Estresse Ocupacional (EO), Síndrome de *Burnout* (SB) e *hardiness* (personalidade resistente) dos professores, poderão tornar cada vez mais visíveis observações empíricas que se reflitam em alternativas suportivas para as (sobre) cargas físicas, mentais, quantitativas e qualitativas exigidas destes profissionais.

O construto de EO adotado no presente estudo foi o de Moraes, Swan e Cooper (1988 *apud* VIEIRA; GUIMARÃES; MARTINS, 2003, p. 271), que o definem como

[...] problema de natureza perceptiva, resultante de uma incapacidade em

lidar com as fontes de pressão no trabalho, tendo como conseqüências, problemas na saúde física e mental e na satisfação do trabalho, afetando não só o indivíduo como as organizações.

A SB é aqui concebida como resultado do estresse ocupacional crônico (HARRISON, 1999) e como uma síndrome depressiva específica do universo do trabalho (GUIMARÃES; FERREIRA JR, 2000).

O *hardiness* é entendido como um fator de personalidade que pode atuar como moderador para uma percepção reduzida de estresse e como preditor significativo de saúde em relação ao EO e a SB (GUIMARÃES *et al.* 2006).

A realização desta investigação poderá contribuir para uma melhoria na qualidade das relações humanas (relacionamento professor e aluno, professor e professor, direção e comunidade) com repercussões positivas no clima organizacional. Professores que são capazes de lidar com os agentes estressores e enfrentá-los de modo adequado podem melhor auxiliar os alunos, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados, resilientes e capazes de lidar habilmente com situações desfavoráveis. De um modo geral, é possível dizer que toda a comunidade escolar poderá se beneficiar com os resultados a serem obtidos.

Os capítulos 1 e 2 trazem a apresentação e o referencial teórico que embasa esta investigação. A pesquisa bibliográfica aborda os seguintes temas: a Profissão Docente e o Papel do Professor na Atualidade, o Professor de Colégio Militar, Estresse Ocupacional, Estresse Ocupacional em Professores, Síndrome de *Burnout*, Síndrome de *Burnout* em Professores, *hardiness* e *hardiness* em Professores.

O capítulo 3 versa sobre o *setting* e o local de realização da pesquisa, traz um breve histórico do Colégio Militar de Campo Grande, assim como suas competências básicas, finalidades, principais clientes, proposta pedagógica, organização geral e pormenorizada e estrutura física. Neste capítulo apresentam-se também os objetivos estabelecidos e as hipóteses de trabalho.

O capítulo 4 explica a casuística e o método, descreve os participantes, os recursos humanos e materiais utilizados e os instrumentos de pesquisa: a Escala de Estresse Ocupacional (EEO), o Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI), o *Personal Views Survey* (PVS), o Questionário sócio-demográfico e ocupacional (QSDO), além de apresentar os procedimentos e aspectos éticos, a coleta, a análise e o processamento dos dados.

O capítulo 5 apresenta os resultados e os dados estatísticos considerados significativos. O capítulo 6 discute os achados obtidos e busca na literatura nacional e internacional compará-los, embasá-los e contextualizá-los.

Finalmente, o capítulo 7 contempla as conclusões obtidas e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 PROFISSÃO DOCENTE E O PAPEL DO PROFESSOR NA ATUALIDADE

Krentz (1986) revela que, por volta do século XVI, a Igreja tinha sob si a tutela das escolas. Ocorre nesta época a necessidade de convocar colaboradores leigos para a atividade de instrumentalizar o povo para a leitura das sagradas escrituras. Com isso, esses colaboradores deveriam realizar uma profissão de fé e um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja, o que deu origem ao termo professor: pessoa que professa a fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa de forma sacerdotal aos alunos.

Considerada como estratégica, a função do professor é comentada por Demo (2004, p. 11) que a entende como central na constituição e funcionamento da sociedade, ocupando lugar decisivo e formativo. O autor acrescenta que

[...] não só a demanda por professores vai aumentar muito, como principalmente os reclamos sobre sua qualidade vão crescer exponencialmente. Dificilmente o professor será o que é. Em geral, hoje: alguém que dá aula, transmite conhecimento, instrui e ensina. Mais que outras profissões, esta precisa de reconstrução completa, dentro da máxima: ser profissional hoje é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão.

Para Luckesi (1991) o professor é construtor de si mesmo e da história, através da ação; é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. Sofre as influências do meio em que vive e com elas se auto constrói. Em segundo lugar, além de ser condicionado e condicionador da história, ele tem um papel específico na relação pedagógica, que é a relação de docência.

Gonçalves (1994) argumenta que o professor é aquele que tem a responsabilidade de dar direção ao ensino e deve possuir tríplice competência: i) técnica e científica em sua especialidade; ii) prática em sua especialidade e iii) pedagógica, que engloba uma compreensão geral da situação em que está o seu aluno e uma consciência dos objetivos específicos e gerais dos seus alunos.

Demo (2004, p. 11) traz outra definição do papel do professor, citando que

[...] este profissional inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula. Professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados

sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender.

Há uma responsabilidade atribuída ao papel de professor nesta definição, quando o autor o coloca como figura central e fundamental do processo de conhecimento da sociedade. Nesta situação, o professor deixa de ser aquele que somente ensina, para ser também o gestor e o responsável pela construção de conhecimento da sociedade.

Poucas profissões exigem tanto do profissional como a do educador, pois além de desempenhar a função técnica específica exigida pelo seu trabalho que é a de transmitir conhecimentos, deve estar atento a inúmeras características subjetivas de seus alunos, dos familiares destes e de todo o contexto escolar. Desse profissional, portanto, é requerida sensibilidade e habilidade para lidar com todo o processo escolar.

A OIT (1984) definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que estes ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo preparo do cidadão para a vida.

Demo (2004) descreve as características consideradas fundamentais para se traçar preliminarmente um perfil do professor do futuro:

- a) ser necessariamente um pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento. Tem o duplo desafio de fazer o conhecimento progredir, mas fundamentalmente de humanizá-lo. Não existe mais o profissional do ensino, e sim o profissional da aprendizagem, que é o professor;
- b) ser formulador de proposta própria, ou seja, precisa saber pensar e elaborar com autonomia;
- c) não valorizar somente o legado teórico, mas saber fazer da prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teorizar;
- d) compor-se com a atualização permanente, sendo que o cerne da habilidade profissional é a capacidade de reconstrução de si mesmo;
- e) afeiçoar-se à instrumentação eletrônica;
- f) atualizar-se, tornar-se interdisciplinar.

Descritas tais características, observa-se quantas habilidades e responsabilidades projetam-se sobre os professores, determinando desse modo, o novo perfil desse profissional numa sociedade contemporânea. Apropriar-se de todos os conceitos descritos tornou-se uma exigência da sociedade em relação ao papel do professor. Meleiro (2002) comenta que há uma pressão exercida especialmente pelas novas tecnologias, necessitando uma adaptação sem um preparo prévio, isso favorece tensão, insatisfação e ansiedade, o que esgota o professor.

O professor exerce uma grande influência psicológica na sala de aula, seja ela positiva ou negativa. Embora considerada duvidosa no meio acadêmico, Piletti (2001) defende a posição de que essas influências atingem tanto a atitude, quanto a aprendizagem dos alunos. Esse autor estudou os tipos de comportamento de professores e selecionou três tipos de liderança: i) autoritária, ii) democrática e iii) permissiva, elencando as seguintes características:

- a) autoritária: tudo o que deve ser feito é determinado pelo professor. Os grupos de trabalho também são formados pelo professor. O líder não diz aos liderados quais são os critérios de avaliação e as notas não são discutidas. O que o professor diz é lei, não participa ativamente das atividades da turma, apenas distribui as tarefas e dá ordens;
- b) democrática: tudo o que for feito vai ser objeto de discussão e decisão da turma. Quando há necessidade de um conselho técnico, o professor sugere vários procedimentos alternativos, a fim de que os membros do grupo façam a escolha. Todos são livres para trabalhar com os colegas que quiserem, cabendo a todos a responsabilidade pela condução das atividades. O professor deve discutir com o grupo os critérios de avaliação e participar das atividades do grupo;
- c) permissiva: o professor desempenha um papel bastante passivo, dando liberdade completa ao grupo e aos indivíduos, a fim de que estes determinem sua própria atividade; coloca-se à disposição para fornecer ajuda no que for solicitado; não se preocupa com qualquer avaliação sobre a atividade do grupo, permanecendo alheio ao que está acontecendo.

Piletti (2001) afirma que as repercussões destas atitudes são observadas no grupo de

alunos, concluindo a partir de pesquisa realizada que: alunos de professores autoritários tornam-se apáticos e agressivos e quando os professores saem da sala, deixam suas atividades e manifestam comportamentos destrutivos e extrema insatisfação. Já os alunos de professores democráticos mostram-se mais responsáveis e espontâneos e evidenciam menos comportamentos agressivos. Com os professores permissivos, os alunos demonstraram falta de organização, demora para completar as tarefas e o surgimento de lideranças na própria turma de alunos.

A citada pesquisa, portanto, reforça a idéia de que a atitude do professor em relação aos seus alunos influencia significativamente o comportamento e aprendizado destes. Portanto, o cuidado e a atenção com a saúde mental dos professores é um fator importante que deve ser observado pela instituição escolar e principalmente pela direção, com vistas ao estímulo de práticas saudáveis de trabalho e convívio.

Moretto (2003) afirma, em uma perspectiva de construção do conhecimento que há um novo enfoque a ser dado ao papel do professor e que este deve dominar três núcleos de conhecimento considerados básicos. O primeiro é conhecer e valorizar as características psicossociais e cognitivas do aluno. O professor, portanto, precisa ter conhecimento teórico e sensibilidade para identificar, analisar e compreender as características de desenvolvimento psicológico e social de seus alunos para um ensino de qualidade. O segundo é identificar os aspectos sociais do aluno para entender seu contexto social e sua linguagem e o terceiro é conhecer as características cognitivas dos alunos e suas habilidades individuais. O mesmo autor acrescenta que o professor deve ser pesquisador, conhecer as habilidades cognitivas e intelectuais dos alunos e valorizá-las, conhecer a realidade social do aluno, estar atento às tecnologias disponíveis para apoio pedagógico e aprender as melhores técnicas de intervenção pedagógica.

A regulamentação do magistério está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Constituição Federal de 1988. A LDB refere-se aos professores e profissionais de Educação, especialmente quando trata de remuneração, plano de carreira, recrutamento, seleção, formação (MENESES, 2001). Já a Constituição (art. 206, V) regulamenta a Educação, permitindo aos profissionais maior valorização e garantias de trabalho.

Segundo Esteve (1999) as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os

educadores têm aumentado consideravelmente, coincidindo com o processo histórico pautado por uma rápida transformação do contexto social e que tem se refletido em uma modificação do papel do professor.

Merazzi (1983) acredita que as mudanças no papel dos professores estejam ligadas a três fatores fundamentais:

- a) a evolução e a transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados) que nos últimos anos, vem renunciando às responsabilidades que antigamente vinham desempenhando no âmbito educativo, passando a exigir que as instituições assumam esta responsabilidade;
- b) o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, com respeito à transmissão de conhecimentos, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massas, entre outros), que se converteram em fontes paralelas de informação e cultura;
- c) o conflito que se instaura nas instituições quando se pretende definir qual é a função do professor, que valores, dentre os vigentes em nossa sociedade, o professor deve transmitir e quais deve questionar.

Transformações sociais, novos e influentes agentes de socialização que não as escolas e conflito no papel do professor são situações na sociedade contemporânea que induz a uma adaptação constante do professor e de todos os agentes educacionais à essas mudanças.

Lancman e Uchida (2003) colocam que no ambiente organizacional, a patologia surge quando se rompe o equilíbrio e o sofrimento não é mais contornável; quando o trabalhador já utilizou todos os seus recursos intelectuais e psico-afetivos para o desempenho de atividades e demandas impostas pela organização e percebe que nada pode fazer para se adaptar e/ou transformar o trabalho. Na tentativa de atender essa demanda, vê-se muitas vezes sem os meios e as condições de responder adequadamente a tais exigências. Nesse contexto, Farber (1991) afirma que, nas últimas décadas, ser professor tornou-se uma das profissões mais severamente avaliadas e cobradas pela população.

2.1.1 O professor de Colégio Militar

Ser professor civil ou militar de Colégio Militar (CM) implica no convívio com algumas especificidades. Optou-se por inserir no anexo 1 o contexto no qual estes trabalhadores desempenham seu trabalho cotidiano: as Forças Armadas, as obrigações e os deveres dos militares e no anexo 2 são tecidas algumas considerações sobre o Exército.

O critério para a seleção dos docentes está previsto no título VII do Regulamento dos Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino no Exército – R-126, que em seu artigo 38 dispõe:

I - para militares: mediante cuidadosa seleção, na qual são consideradas, particularmente, a competência profissional, a conduta militar e civil e a capacidade para o ensino, definidas no conceito obtido pelo profissional no curso que o capacita para o exercício do cargo, e em informações cadastrais; e

II - para civis: por meio de concurso público de âmbito nacional, na forma prevista na legislação específica vigente (BRASIL, 2000).

As Instruções Gerais para os Professores Civis - IG 60-01 é a lei que aprova as instruções reguladoras para o ingresso e também a carreira do pessoal docente civil do Exército, incluso no plano único de classificação e redistribuição de cargos e empregos no âmbito do Departamento de Ensino e Pesquisa (DEP) (IR 60-32). Esta lei consta da Portaria DEP n. 006, de 07 de fevereiro de 2006, e regula o regime de trabalho, a reposição das aulas, a avaliação do desempenho do professor, o apoio à docência, a falta às atividades de carga pedagógica, as funções de confiança e outras prescrições diversas (BRASIL, 2006f).

Os professores militares são regidos pela IG 60-02, determinada pela Portaria n. 293, de 09 de maio de 2005. O artigo 4º prevê que os professores militares são de natureza permanente ou temporária. São de natureza permanente, os oficiais de carreira das Armas, Quadros e Serviços, quando aprovados em processo seletivo para a atividade de magistério no Exército e os pertencentes ao Quadro Complementar de Oficiais (QCO). São de natureza temporária, desde que possuidores de habilitação legal ou equivalente os designados para o serviço ativo, os Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (PTTC), que são militares inativos, os Oficiais Técnicos-Temporários (OTT) e os oficiais superiores das Armas, Quadros e Serviços, quando nomeados.

Já os professores civis dos CM são regidos pelas seguintes legislações: a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União, pelo Contrato de Trabalho, pela Lei n. 8.027, de 12 de abril de 1990, – Normas de Conduta dos Servidores Públicos Civis da União e pelas Normas Internas do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG).

É de responsabilidade dos professores civis e militares: participação nos trabalhos pedagógicos previstos de recuperação; integração às bancas examinadoras; participação ativa na execução da proposta pedagógica do colégio militar; elaborar documentos e participar da Avaliação Diagnóstica (AD), quando designado (BRASIL, 2006f).

A LDB também prevê no inciso I de seu artigo 67, que o ingresso no magistério público se dá exclusivamente por concurso público de provas e títulos. Nos Colégios Militares existe também a possibilidade de professor civil temporário, que se dá mediante seleção prévia das regiões militares entre os integrantes das categorias profissionais de nível superior e de interesse do exército. Os professores devem atender a requisitos básicos como: comprovação de habilitação e especialização exigidas para o cargo a desempenhar e são submetidos à prova de títulos, exame de saúde e entrevista, conforme determina o Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM) (BRASIL, 2003c).

De acordo com o artigo 113 do RI/CM, são deveres do funcionário estatutário: assiduidade, pontualidade, discricção, urbanidade, lealdade às instituições constitucionais e administrativas a que servir, observância das normas legais e regulamentares, obediência às ordens superiores, exceto quando manifestadas ilegais, levar ao conhecimento da autoridade superior irregularidade de que tiver ciência em razão de cargo, zelar pela economia e conservação do material que lhe for confiado, providenciar para que esteja sempre em ordem no assentamento individual a sua declaração de família e por fim, atender prontamente as requisições para a defesa da Fazenda Pública e à expedição das certidões requeridas para a defesa de Direito.

Assim como aos militares, os funcionários civis também estão afeitos a normas da instituição, que têm como objetivo igualar seu exercício de função nos CM. Entre as mais importantes, destacam-se as seguintes proibições: referir-se de modo depreciativo às autoridades, retirar documentos da repartição sem autorização, valer-se do cargo para lograr proveito pessoal, coagir ou aliciar subordinados com objetivos partidários, participar da

gerência ou administração de empresa industrial ou comercial, receber propinas, comissões, presentes e vantagens de qualquer espécie em razão das atribuições, entre outras.

Segundo o artigo 22 do Regulamento dos Colégios Militares– R/69 – e constando na Portaria n. 361, de 30 de julho de 2002, são atribuições dos professores (BRASIL, 2002):

- I – executar o ensino da disciplina sob sua responsabilidade, conforme as leis, diretrizes e normas específicas do ensino;
- II – participar do planejamento anual do ensino da disciplina a seu encargo;
- III – elaborar estudos didático-pedagógicos, quando instruído a fazê-lo ou por iniciativa própria, visando ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, submetendo-os ao Chefe da Subseção da Disciplina para apreciação;
- IV – executar as atividades de administração escolar que lhe sejam afetas determinadas pela Direção de Ensino;
- V – cumprir disposições regulamentares, instruções, diretrizes, normas e ordens que regem a administração escolar;
- VI – manter a ordem em dia e os diários de classe, de forma a controlar a execução da programação do ensino;
- VII – colaborar com a Direção de Ensino na preparação de material didático, participando da elaboração de livros, textos escolares e projetos que visem ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem;
- VIII – sugerir medidas que julgar necessárias à maior eficiência do ensino sob a sua responsabilidade;
- IX – expressar-se verbalmente com correção, observando as regras gramaticais e evitando o uso de termos vulgares;
- X – planejar e orientar o estudo da disciplina que lhe cabe ministrar;
- XI – participar de atividades extra-classe, cerimônias e solenidades cívico-militares, quando programado ou determinado, de acordo com o regime de trabalho ao qual estiver sujeito;
- XII – comparecer às reuniões de pais e mestres, do conselho de classe da sua seção de ensino e a outras reuniões de interesse do ensino para os quais estiver convocado;
- XIII – montar, fiscalizar e corrigir as provas formais;
- XIV – acompanhar, de forma efetiva e contínua, o rendimento escolar do aluno, visando a detectar eventuais deficiências no processo ensino-aprendizagem;
- XV – ligar-se permanentemente com a Seção Psicopedagógica para cooperar na atuação sobre o aluno que necessite de acompanhamento especial;
- XVI – empenhar-se no auto-aperfeiçoamento profissional, visando à maior eficiência no desempenho de suas tarefas;
- XVII – executar as avaliações diagnósticas, formativas e somativas, como previsto nas Normas Internas de Avaliação Educacional - NIAE, para desenvolvimento das áreas: cognitiva afetiva e psicomotora, visando a Educação integral dos alunos; interdisciplinar (Trabalho Interdisciplinar -

TI), orientando os alunos e incluindo os pontos de controle, bem como realizar sua avaliação.

Essas atribuições determinadas pelo Regulamento dos Colégios Militares - R/69 são previstas tanto para professores civis e militares dos colégios militares. Sendo que o Regimento Interno dos Colégios Militares - RI/CM torna atribuições do professor além daquelas previstas no R/69 as seguintes responsabilidades, no artigo 32:

I – planejar, organizar, elaborar e executar o Plano de Execução de Trabalho - PET e o Plano de Aula - PA, sob sua responsabilidade coerente com o Quadro de Distribuição de Tempo - QDT, repassado pela Seção Técnica de Ensino - STE e o programa de ensino da disciplina;

II – realizar efetivo e contínuo acompanhamento do desempenho escolar do aluno, visando a detectar eventuais dificuldades no processo ensino-aprendizagem, participando de imediato à Seção Psicopedagógica e ao Chefe da Seção de Ensino; e

III – participar da banca de exames intelectuais e da fiscalização de provas e concursos a cargo do Estabelecimento de Ensino ou de quadro determinado pelo Departamento de Ensino e Pesquisa - DEP, atendendo a convocação em ordem de serviço ou ato publicado em boletim.

Pode-se concluir que professores civis e militares dos CM são guiados igualmente por regras, normas, leis e determinações, porém, existe a nítida diferença do professor militar guiar-se por todos esses preceitos aliado inevitavelmente à função militar. Ser militar torna-se prioridade em detrimento à função de professor.

2.2 ESTRESSE OCUPACIONAL

As pesquisas sobre as relações entre a Saúde Mental e o Trabalho em diferentes categorias profissionais são bastante recentes no cenário científico. A França, um dos países precursores no tema, vem, desde o final da II Guerra Mundial, desenvolvendo projetos nesse sentido, sobretudo a partir das contribuições da chamada “psiquiatria social” (LIMA, 1998), enquanto no Brasil, apenas a partir dos anos 80 tais estudos vêm tomando impulso.

Amplamente divulgado e utilizado pelos meios de comunicação, o termo estresse atualmente, está incorporado ao senso comum. Filgueiras e Hippert (1999), em concordância, referem que a mídia tem veiculado maciçamente este conceito, acrescentando que, na maior

parte das vezes, associado à idéia de desconforto físico e/ou psicológico. Achkar (2006) acrescenta que o termo estresse, além de ser amplamente veiculado pelos órgãos de comunicação e utilizado na linguagem cotidiana, cada vez mais tem sido tema de estudos e pesquisas científicas e acadêmicas.

Diante das diferentes definições de estresse, Lazarus (1993) apresenta quatro condições para a ocorrência do mesmo: a) um agente causal interno ou externo que pode ser denominado de estressor; b) uma avaliação que diferencia tipos de estresse (dano, ameaça e desafio), c) os processos de *coping* (estratégias ou estilos de enfrentamento) utilizados para lidar com os estressores e d) um padrão complexo de efeitos na mente ou no corpo, freqüentemente referido como reação de estresse.

Para Guimarães (2000, p. 42), “[...] é importante ressaltar que toda mudança, grande ou pequena, positiva ou negativa, agradável ou não, pode causar estresse e este se caracteriza por ser um processo e não uma doença única” com o que concordam Cruz, Scherer e Peixoto (2004) acrescentando que neste processo, estão incluídos inúmeras variáveis, fatores ambientais, psicossociais e pessoais.

Segundo Abreu *et al.* (2002) algum estresse é importante para a realização de qualquer atividade e sua total ausência, assim como seu excesso, pode ser prejudicial à saúde. Por outro lado, estar exposto a prolongadas situações de estresse pode levar à ocorrência de quadros patológicos, originando distúrbios transitórios ou mais complexos, como o Estresse Ocupacional (EO) e a Síndrome de *Burnout* (SB), ocorrências características do universo do trabalho.

Se por um lado, o trabalho é fonte de prazer, satisfação e realização, contribuindo para o processo de formação da identidade das pessoas, por outro, pode ser nocivo à saúde, representando sofrimento e constituindo-se em elemento patogênico (SELIGMANN-SILVA, 1987; DEJOURS, 1987).

O estresse ocupacional tem sido relacionado a repercussões negativas na saúde, absenteísmo, deterioração da performance e diminuição da produtividade (BENTON, 2000; SHADER *et al.* 2001).

Nas últimas décadas, em todo o mundo, o EO (traduzido dos termos em inglês *job stress* e *work stress*) se transformou num problema altamente oneroso para os empregadores e cada vez mais comum entre os trabalhadores.

Para Paschoal e Tamayo (2004) o conceito de EO e suas formas de medição, têm sido usados em meio a uma multiplicidade de pesquisas científicas, de forma pouco consistente e com certa confusão quanto ao seu significado, com o que concorda a autora do presente trabalho. Os autores acrescentam que tal ocorrência é devida, sobretudo à não especificação e clareza do referencial teórico-conceitual adotado. Os autores colocam ainda que, apesar das peculiaridades de cada definição e dos modelos teórico-conceituais existentes para explicar o EO, tem se constatado um consenso entre os estudiosos da área, de que as percepções dos indivíduos são mediadoras do impacto do ambiente de trabalho sobre o indivíduo; para que algo na organização seja considerado um estressor, precisa ser percebido como tal pelo empregado.

Schnall (1998 *apud* LEVI, 2002) refere que:

a) o estresse relacionado ao trabalho pode levar a doenças físicas e mentais - Os transtornos mais constantemente relacionados ao estresse são: cardiovasculares, respiratórios, digestivos, urinários, do sistema reprodutor feminino, do sistema sanguíneo, da pele, da musculatura, do sistema nervoso, do sistema imunológico e do sistema endócrino (GANONG, 1992; GREESPAN, 1993; ISSELBACHER, 1994; IVANCEVICH, 1989; KEITH, 1991; ORLANDINI, 1999; RAMOS, 2001).

b) mesmo o estresse que não está relacionado com o trabalho pode se manifestar no ambiente de trabalho (e.g., estresse social, pessoal, familiar);

c) o custo humano e econômico do EO é muito alto para todos os envolvidos;

d) esses custos podem ser reduzidos através de sua prevenção.

Várias atividades laborais apresentam agentes estressores para o coletivo de trabalhadores, contudo, o tipo de agente e sua manifestação se diferenciam pela situação, contexto ocupacional e como já referido, de pessoa para pessoa (CRUZ; SCHERER; PEIXOTO, 2004).

Não se pode, portanto, afirmar que o EO seja provocado por um único fator, ambiental

ou individual. O estresse como um processo, como anteriormente referido, não atinge só o trabalhador, mas também o local de trabalho, pois o desgaste físico e ou emocional do indivíduo poderá repercutir em seu desempenho, afetando conseqüentemente o contexto organizacional. Assim sendo, o EO resultaria de transações dinâmicas entre os fatores ambientais e as percepções individuais.

As fontes de estresse e tensão no ambiente de trabalho são mediadas pelo próprio indivíduo e determinados elementos estressantes não atingem de modo homogêneo todas as pessoas, sendo que as características individuais junto com os agentes estressores explicariam os resultados do estresse (VIEIRA; GUIMARÃES; MARTINS, 1999).

Para Vasconcelos (2005), a forma como se percebe o estresse dependerá do psiquismo, do ego e do sistema de valores de cada pessoa, portanto a subjetividade irá reger a maneira de se perceber uma situação como estressante ou não.

Cox (1978) refere que o EO ocorre a partir da percepção, pelo trabalhador, do desequilíbrio entre as demandas existentes no trabalho e sua habilidade e/ou possibilidade para respondê-las.

A seguir, alguns conceitos de Estresse Ocupacional são descritos.

Zimbardo (1988) define o EO como a condição em que algum fator ou uma combinação de fatores no trabalho interage com o trabalhador para alterar sua homeostase psicológica e física.

Segundo Ramos (2001), EO pode ser definido como a resposta física e emocional nociva que ocorre quando os requerimentos do trabalho não são compatíveis com as capacidades, os recursos e as necessidades dos trabalhadores.

O *National Institute for Occupational Safety and Health* - NIOSH (1999), que é uma agência federal responsável por fazer investigações e recomendações para a prevenção das enfermidades associadas ao trabalho define o EO como as respostas físicas e emocionais nocivas que ocorrem quando as exigências do trabalho não são compatíveis com as capacidades, os recursos ou as necessidades do trabalhador, podendo conduzir a um estado de saúde precário e até danos irreversíveis.

Lautert, Chaves e Moura (1999) afirmam que existem diferentes estressores

relacionados a cada etapa da carreira e enumeram que na fase inicial pode haver discrepâncias entre as expectativas criadas pelo indivíduo e a realidade, e que na consolidação desta pode haver um desequilíbrio entre carreira e família, na etapa de manutenção um descompasso entre o êxito na carreira e o fracasso pessoal.

Couto (1979) organizou uma lista sucinta dos fatores ligados às condições de trabalho que podem desencadear o estresse: chefia insegura, responsabilidade mal delegada, bloqueio de carreira, conflito entre chefias, entre outros. No entanto, a elaboração mais completa foi realizada pelo NIOSH (1999) e pela *European Comission* (2002):

- a) O desenho das tarefas: pesada carga de trabalho ou ociosidade, poucas pausas para o descanso, longas jornadas de trabalho ou turnos, tarefas rotineiras com pouco significado, tempo insuficiente para completar o trabalho de modo satisfatório ausência de descrição clara da tarefa, ausência de controle ou de orgulho em relação ao produto do trabalho;
- b) Estilo de gerenciamento: ausência de participação dos trabalhadores na tomada de decisões, comunicação precária na organização, ausência de políticas amistosas, de reconhecimento ou de recompensa quando o trabalho é bem realizado, de oportunidades de o funcionário utilizar efetivamente seus talentos pessoais ou habilidades e para fazer queixas; problemas ergonômicos, entre outros.
- c) A importância do autoritarismo e de outras características pessoais das chefias que, refletidas numa linha hierárquica, constitui fonte de angústia, manifestações psiquiátricas e psicossomáticas. Assim sendo, as emoções atuam através de seus equivalentes fisiológicos, provocando dores musculares, diarreias, hipertensão arterial, entre outros.
- d) Relações interpessoais: ambiente social pobre e ausência de cooperação e de apoio entre colegas e supervisores, exposição a prejuízos relacionados com a idade, sexo, gênero, raça, etnia ou religião, exposição à violência, ameaças ou intimidação;
- e) Papéis no trabalho: expectativas de trabalho conflituoso ou incerto, muita responsabilidade, porém pouca autoridade ou capacidade de tomada de decisões, ausência de uma descrição clara dos papéis, chance de um pequeno erro ou de um lapso momentâneo de atenção levar à consequências sérias ou desastrosas;

- f) Preocupações com a carreira: insegurança no trabalho, ausência de oportunidades de crescimento ou promoção, rápidas mudanças para as quais o trabalhador não está preparado;
- g) Condições do ambiente: características físicas desagradáveis ou perigosas do ambiente de trabalho, como aglomeração de pessoas, barulho, poluição do ar.

Segundo Guimarães *et al.* (2006) o estresse, a depressão e o alcoolismo foram reconhecidos como doenças que podem estar relacionadas ao trabalho pela Lei n. 3.048, de 06 de maio de 1999. Esta lei é considerada uma grande conquista por parte dos trabalhadores brasileiros, mas ainda encontra dificuldades quanto à sua vigência e aplicação.

2.2.1 Estresse Ocupacional em professores

Os problemas de saúde dos docentes têm sido estudados a partir dos anos 1960 na Europa e, no Brasil, a partir da década de 1970. Segundo Martínez *et al* (1997), na década de 1980, vários autores centram suas reflexões sobre a Educação, chamando a atenção para a figura do docente e buscam decifrar os efeitos que podem estar sofrendo pela racionalização de seus trabalhos.

Uma das categorias profissionais mais atingidas pelo desgaste profissional é a dos professores, conforme se verifica em diversos estudos (MORENO-JIMÉNEZ; GARROSA; GONZÁLEZ, 2000; CODO; MENEZES, 1999; FARBER, 1991; BYRNE, 1994).

O estresse já é reconhecido por organismos internacionais como "enfermidade profissional", cujos efeitos atingem inclusive o ambiente escolar. É considerado pela Organização Internacional do Trabalho - OIT não somente como um fenômeno isolado, mas "um risco ocupacional significativo da profissão". Informe da OIT (1984, p.123) concluiu que:

“[...]Um número crescente de estudos realizados em países desenvolvidos mostram que os educadores correm o risco de esgotamento físico ou mental sob o efeito de dificuldades materiais e psicológicas associadas a seu trabalho. Essas dificuldades, além de chegarem a afetar a saúde do pessoal, parecem constituir uma razão essencial para os abandonos observados nessa profissão”.

Farber (1991) descreve que os professores sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão freqüentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. Também apresentam prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se menos freqüentes e cuidadosos. Há perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Descreve ainda que os professores com estresse ocupacional podem desenvolver grande distanciamento emocional em relação aos alunos, assim como sentimentos de hostilidade em relação aos administradores ou familiares, estabelecendo-se uma visão depreciativa da profissão, mostrando-se arrependidos de tê-la escolhido e planejando ou fantasiando seriamente como abandoná-la.

Pedrabissi (1999 *apud* MOURA, 2000) comenta que as dez maiores fontes de exaustão para os docentes são:

- a) desmotivação dos alunos;
- b) comportamento indisciplinado dos alunos;
- c) falta de oportunidades de ascensão na carreira profissional;
- d) baixos salários;
- e) más condições de trabalho;
- f) turmas excessivamente grandes;
- g) pressão de tempo e prazos;
- h) baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão;
- i) conflitos com colegas e superiores;
- j) rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos.

O Sindicato de Professores da Bahia – SINPRO-BA (2007) cita a pesquisa de Ruiz *et al.* (1995) que investigou professores de 1º e 2º graus da rede pública de Sorocaba, São Paulo, num ambulatório especializado em Saúde Ocupacional. A demanda por atendimento foi periódica nos semestres: no começo do ano era pequena, nos meses seguintes aumentava, no início do 2º semestre voltava a diminuir e, novamente, aumentava no final do ano. Durante as férias, a demanda registrada era mínima. Segundo os autores, esse comportamento da

demanda favorece a hipótese de que a procura do cuidado médico e, conseqüente afastamento do trabalho, aumentava no decorrer do período letivo, revelando um desgaste crescente dos professores.

Nesta mesma pesquisa, os problemas de saúde mais freqüentes foram: perda de energia, impaciência, dores de cabeça, hiper-alimentação, aumento da irritabilidade e dores na coluna. Em questão aberta do questionário aplicado, os professores estabeleceram como principais fatores de estresse: avaliações, tempo insuficiente para as tarefas estabelecidas, preocupações diárias (trabalho de casa, currículos, reuniões), responsabilidades extracurriculares, problemas com os pais que não se preocupavam com a vida escolar do aluno e falta de tempo para estar com a família. Fatores demográficos e experiência de ensino não contribuíram para a ocorrência do estresse, que apareceu como um forte preditor de insatisfação e esta se mostrou fortemente associada aos problemas de saúde.

Já em 1978 eram realizados estudos sobre o tema. Na Inglaterra, uma investigação indicou que 25% dos professores não acreditavam na própria permanência na profissão pelos próximos dez anos, e 20% a 30% deles classificaram-na como causadora de estresse (SINDICATO DE PROFESSORES DA BAHIA, 2007). Esses dados mostram em números alarmantes que a atividade docente concorre para o aparecimento de problemas físicos e mentais.

Pitthers e Fogarty (1995) avaliaram o estresse e a tensão ocupacional em professores. Os altos resultados obtidos foram associados à sobrecarga de trabalho e aos conflitos com superiores e normas. Os autores ainda citam o estudo de Punch e Tuetteman realizado em 1990 que avaliou 574 professores na Austrália e que encontrou níveis de estresse duas vezes maiores do que na população geral. Estudos realizados nos EUA (1976) Austrália e Nova Zelândia (1982) e Reino Unido (1991), citados pelos mesmos autores, mostraram que um terço dos professores avaliados consideraram seu trabalho “estressante” ou “muito estressante”.

Com relação aos militares que exercem a função de professores, Ramundo (2003), afirma que: o contexto militar é fortemente marcado pela assimetria, que decorre da hierarquia e disciplina* militar expressa na subordinação entre os postos. Assim, por vezes o papel de professor pode entrar em conflito com o de militar, quanto ao controle e ao poder inerente a cada um desses papéis. Para a autora, conciliar os papéis de professor não-controlador e também o de superior hierárquico em relação aos alunos, parece em certos

momentos, tarefa difícil. É possível que o professor militar apresente ambivalências quanto a estabelecer um clima de colaboração e de menor controle, sem ferir os preceitos da hierarquia e da disciplina. A autora desta investigação concorda com esta opinião.

Nesta direção, cabe acrescentar que existem especificidades com relação a ser professor militar de Colégio Militar, ou dos sistemas de ensino do exército: o uso da farda e a observância irrestrita à hierarquia e disciplina. As normas sobre a hierarquia contidas no Estatuto dos Militares servem para determinar que nas unidades militares a autoridade seja estabelecida e ordenada segundo o grau hierárquico e que os militares com maior grau hierárquico têm autoridade sobre os demais. A estas normas e hierarquia, os professores aqui estudados estão subordinados.

Frente ao exposto, pesquisar a Saúde Mental de professores militares e civis de um Colégio Militar poderá permitir a visibilidade de possíveis diferenças de performance, dadas também por estas características (ser civil ou militar). Cabe ressaltar que os custos humanos, econômicos e organizacionais das intervenções necessárias para lidar com o estresse e suas derivações, geralmente são altos (CAMPOS *et al.*, 2004). Portanto, há a necessidade de avaliação precoce no campo da Saúde Mental do professor, com vistas à qualidade de vida de toda a comunidade escolar.

* A hierarquia e a disciplina possuem uma importância especial e são os pilares da formação militar e a base institucional das Forças Armadas. Segundo o Estatuto dos Militares de 1980 (tít. 1, cap. 3, art. 15, parte 1ª) a hierarquia militar é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da Estrutura das Forças Armadas. Neste mesmo artigo a disciplina é descrita como a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se no perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo.

2.3 SOBRE A SÍNDROME DE *BURNOUT*

Carlotto (2002b) coloca que o termo *burnout* foi utilizado pela primeira vez por Freudenberger, em 1974, para descrever um estado de esgotamento. Benevides-Pereira (2002a) acrescenta que Freudenberger não foi o primeiro a introduzir o termo *burnout* para denominar esgotamento físico e mental, mas seus artigos foram de fundamental importância para divulgar esse termo na comunidade científica e organizacional. Seus trabalhos foram considerados um marco, desencadeando pesquisas em todo o mundo e seu primeiro artigo *Staff Burn-out* (1974) veio alertar a comunidade científica para os riscos a que alguns profissionais estavam expostos em função de seu trabalho.

Arantes e Vieira (2002) afirmam que nos anos 1970, Freudenberger importou o termo *burnout* do campo da Física para o das Ciências da saúde. Os autores dizem que *burnout* era uma expressão usual para designar colapso em jatos e foguetes e que, na Psiquiatria representava a manifestação mais radical do estresse em sua fase mais aguda e de esgotamento.

Em 1977, a *American Psychological Association* (APA) utilizou pela primeira vez o termo Síndrome de *Burnout* (SB) em seu congresso anual. A definição utilizada caracterizava a situação dos trabalhadores que acabavam “queimando-se” emocionalmente, exaustos, saturados, irritados e doentes (ODORIZZI, 1995). O termo “to burn out”, deriva do idioma inglês e significa – queimar-se por completo, exaustão, esvaziamento.

Mesmo sem a existência de dados estatísticos, existem razões para acreditar que a incidência no Brasil não deve se distanciar muito dos dados levantados em outros países, tendo em vista que o quadro se repete: aumento do setor de serviços na economia, crescente aumento da instabilidade social e econômica, coexistência de diferentes modalidades de processos produtivos (da manufatura à automação), precarização das relações de produção, desemprego crescente, mudanças nos hábitos e estilos de vida dos trabalhadores influenciados pela implantação de programas de qualidade e reengenharia (JAQUECS; CODO, 2002)

A primeira referência tratando sobre o aspecto legal da SB no Brasil ocorre com a publicação do Diário Oficial da União (DOU) datado de 18 de junho de 1999, alterando um regulamento da Previdência Social. O anexo II do regulamento trata dos aspectos patogênicos causadores de doenças profissionais ou do trabalho, previsto no artigo 20 da Lei n. 8.213 de

24 de julho de 1991, na parte específica que trata dos transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho.

A SB está inserida no item 12 do Grupo V do Código Internacional de Doenças (CID-10), que trata da parte específica dos transtornos mentais e dos comportamentos relacionados com o trabalho; tem como agentes etiológicos ou fatores de risco de natureza ocupacional o “ritmo de trabalho penoso (Z 56.3)” e “outras dificuldades físicas e mentais relacionadas com o trabalho (Z 56.6)” (SAB ATOVSKI; FONTOURA, 2001).

2.3.1 Definições

A Síndrome de *Burnout* apresenta-se hoje como um dos grandes problemas psicossociais, o que tem gerado grande interesse e preocupação não só por parte da comunidade científica internacional, mas também de entidades governamentais, empresariais, educacionais e sindicais, devido à severidade de suas conseqüências, tanto no nível individual como organizacional (FERENHOF; FERENHOF, 2001).

Nesta seção, serão apresentadas algumas definições de SB, sendo que a mais utilizada é a de Maslach e Jackson (1981) que referem que a SB compreende três dimensões: a) cansaço emocional (caracterizado por uma falta ou carência de energia, de entusiasmo, um sentimento de sobrecarga emocional, de esgotamento de recursos), b) despersonalização (processo de endurecimento, de insensibilidade, que se manifesta através de uma atitude fria e distante para com os que recebem cuidados, clientes ou colegas, havendo impessoalidade e muitas vezes cinismo e c) diminuição da realização pessoal (uma tendência a se auto-avaliar de forma negativa, com diminuição dos sentimentos de competência, com frustração, inadequação, infelicidade e descontentamento, consigo e com o seu trabalho).

Nesta breve revisão, observou-se que, alguns autores consideram o *burnout* como uma forma de EO (CARLOTO, 2000b) e outros como um quadro que se instala com a cronificação do estresse ocupacional (GUIMARÃES *et al*, 2004; MORENO-JIMÉNEZ *et al*, 2002).

León e Iguti (1999), Guimarães e Ferreira Jr (2000) Mallar e Capitão (2004) consideram o *burnout* como uma síndrome depressiva relativa ao trabalho. A depressão e a SB têm características comuns, tais como, cansaço, isolamento social e sentimentos de menos valia.

Segundo Codo e Menezes (1999), a SB compreende uma reação à tensão emocional crônica, gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Para os autores, o ato de cuidar exige atenção e tensão emocional constante, perene. O trabalhador que se envolve afetivamente com os seus clientes se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout*.

Para Carlotto (2002b, p. 190) “a SB acomete profissionais que trabalham com qualquer tipo de cuidado, havendo uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional com outra pessoa”.

Harrison (1999) acrescenta que a SB é considerada como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas, por longos períodos de tempo.

Pode-se dizer que a SB não é desencadeada pelas características pessoais, mas essas são facilitadoras ou inibidoras dos agentes estressores. Além das características pessoais, devem ser observadas também as características do trabalho, as organizacionais e as sociais (BENEVIDES-PEREIRA, 2002b).

A autora acima citada considera como características pessoais: idade, sexo, nível educacional, estado civil, filhos, personalidade, sentido de coerência, motivação e idealismo. Comenta ainda que, as características do trabalho que exercem maior influência no aparecimento da SB são: tipo de ocupação, tempo de profissão, tempo na instituição, trabalho por turnos ou noturno, sobrecarga de tarefas, relação profissional-cliente, tipo de cliente, relacionamento com os colegas, conflito de papel, ambigüidade de papel, suporte organizacional, satisfação no trabalho, controle, responsabilidade, pressão, possibilidade de progresso, percepção de iniquidade, conflitos com valores pessoais e falta de *feedback*.

Ainda segundo Benevides-Pereira (2002a) as características organizacionais mais comuns que contribuem para o aparecimento desta síndrome são: o ambiente físico, as mudanças organizacionais, as normas institucionais, o clima organizacional, a burocracia, os estilos de comunicação, autonomia, recompensas e a segurança. Entre os facilitadores ou desencadeantes do *burnout* estão as características sociais que são: suporte social e familiar, cultura e prestígio.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001 *apud* CARLOTTO, 2002b) pontuam que existem cinco elementos da SB que são comuns em várias pesquisas: a) a predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; b) a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos; c) os sintomas do *burnout* são relacionados ao trabalho; d) os sintomas manifestam-se em pessoas que não sofriam anteriormente de transtornos psicopatológicos; e) a diminuição do desempenho no trabalho ocorre dadas as atitudes e comportamentos negativos.

Caballero e Millán (1999) relatam que a Síndrome de *Burnout* apresenta sintomas de ordem: 1- Fisiológica: falta de apetite, cansaço, insônia, dor cervical, úlceras; 2- Psicológica: irritabilidade ocasional ou instantânea, gritos, ansiedade, depressão, frustração, respostas rígidas e inflexíveis; 3 - De conduta: expressões de hostilidade ou irritabilidade, incapacidade para poder concentrar-se no trabalho, aumento das relações conflitivas com os demais colegas, chegar tarde ao trabalho ou sair mais cedo, estar com frequência fora da área de trabalho e fazer longas pausas de descanso no trabalho; 4 - Outros: aumento do absenteísmo, apatia face à organização, isolamento, empobrecimento da qualidade do trabalho, atitude cínica e fadiga emocional, aumento do consumo de café, álcool, barbitúricos e, cigarros.

Em concordância, Mallar e Capitão (2004) afirmam que as pessoas mais afetadas por essa síndrome são, sobretudo, os profissionais mais idealistas, os mais esperançosos, aqueles cujas expectativas são mais altas, e, às quais a realidade vem restringir. Assim, como consequência, o profissional acaba por substituir uma atitude de dedicação e compromisso, de crença em si mesmo, por uma atitude apática e desinteressada. Corroborando os dados destes autores, Freudemberger (1974) coloca que os profissionais mais propensos a desenvolver o *burnout* são exatamente aqueles mais dedicados e comprometidos com o trabalho.

Portanto, há concordância entre os autores, quanto à SB acometer pessoas entusiastas e idealistas, que no contato com o mundo do trabalho vão mudando sua concepção e podem apresentar este transtorno, o que acaba por interferir em sua vida pessoal, social e institucional (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a).

Carlotto (2001) apresenta quatro concepções teóricas que buscam explicar a SB:

A Concepção Clínica - Caracterizada como um conjunto de sintomas (fadiga física e mental, falta de entusiasmo pelo trabalho e pela vida, sentimento de impotência e inutilidade, baixa auto-estima), pode levar o profissional à depressão e até mesmo ao suicídio.

Freudenberger (1974) é o autor mais representativo da concepção clínica, que concebe a síndrome como um estado e não um processo;

A Concepção Sócio-Psicológica - Maslach e Jackson evidenciaram as variáveis sócio-ambientais como coadjuvantes do processo de desenvolvimento do *burnout*. Desta forma, aspectos individuais associados às condições e relações do trabalho formam uma constelação que propicia o aparecimento dos fatores multidimensionais da síndrome. Esta tem sido a perspectiva mais adotada, principalmente pela grande disseminação do Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI), instrumento que avalia as dimensões do *burnout*;

A Concepção Organizacional - Baseados na Teoria das Organizações, para Golembiewski, Hilles e Daly (1987), o *burnout* é a consequência de um desajuste entre as necessidades apresentadas pelo trabalhador e os interesses da instituição;

A Concepção Sócio-Histórica - Esta vertente prioriza o papel da sociedade, cada vez mais individualista e competitiva na formação do *burnout*, mais do que os fatores pessoais ou institucionais.

A partir destas diferentes abordagens da SB, pode-se dizer que os autores reconhecem a importância do papel desempenhado pelo trabalho, assim como da dimensão social e relacional para a ocorrência da síndrome.

Mallar e Capitão (2004) comentam que conhecer a saúde geral e mental dos trabalhadores, seu adoecer, as relações entre as doenças, os agravos psicossomáticos e certas características do trabalho tem sido tarefa das mais importantes nos tempos atuais, tanto para a Psicologia quanto para a Medicina.

2.3.2 Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente

De acordo com León e Iguti (1999), a SB aparece depois de certo tempo de atividade e tem sua maior incidência nas profissões ditas sociais, como as desenvolvidas em hospitais, ensino, educação, serviços sociais, formação e outras. Seisdedos (1991) aponta a grande incidência de quadros de esgotamento, entre eles a SB, em trabalhadores de instituições assistenciais nas áreas da saúde e da educação, por estarem permanentemente expostos aos problemas e às preocupações daqueles a quem atendem profissionalmente.

Carlotto (2002b) comenta que Maslach e Jackson (1981) apontam para o fato de que a SB tem atingido várias profissões, mas ocorre especialmente vinculada àquelas ligadas ao ensino e aos serviços de saúde, por serem atividades que envolvem intenso contato interpessoal. Neste sentido, CODO (1999, p. 24) sugere que “... o educador faz parte dos trabalhadores que têm sido chamado de *care givers*, doadores de cuidado, como os enfermeiros ou assistentes sociais: desenvolve um trabalho onde a atenção particularizada ao outro atua como diferencial entre fazer ou não sua obrigação”.

A categoria de professores vem sendo apontada como uma das mais propensas ao estresse e ao *burnout*. Para Maslach e Jackson (1981) a severidade da síndrome entre os profissionais de ensino é superior à dos profissionais de saúde. Iwanicki e Schwab (1981) revelam que a severidade da SB entre os professores já é, atualmente, superior à dos profissionais de saúde, o que coloca o magistério como uma das profissões de mais alto risco.

Como nas demais profissões assistenciais, o *burnout* nos professores não aparece de forma brusca, mas constitui a fase final de um processo contínuo que vai se gestando e que se caracteriza por: diminuição das metas de trabalho, menor responsabilidade pelos resultados obtidos, perda do idealismo, descaso com o cliente, alienação do trabalho. O indivíduo se fecha em si mesmo e tem dúvidas sobre sua competência profissional, sensação de inadequação ao posto de trabalho, sensação de falta de recursos para enfrentar a tarefa de professor, sentimento de não possuir a formação necessária, diminuição da capacidade para a resolução dos problemas, carência de tempo suficiente, etc. De forma geral, o *burnout* do docente se caracterizaria por uma exaustão dos recursos emocionais próprios, em que são comuns atitudes negativas e de distanciamento para com os alunos e a valorização negativa de seu papel profissional (MORENO-JIMENEZ *et. al.*, 2002). Nestes profissionais, portanto, a SB se produz como resultado do fracasso no desenvolvimento de condutas adaptativas às situações de estresse escolar.

Para Moreno, Garrosa e González (2000), os docentes formam uma categoria especialmente exposta aos riscos psicossociais. Estes se defrontam com desencadeantes de estresse próprios da organização acadêmica e escolar e com situações nas quais se desequilibram as expectativas individuais do profissional e a realidade do trabalho diário. Ante esta situação, é possível o recurso às estratégias de enfrentamento não adaptativas que vão esgotando seus recursos emocionais levando-os ao deterioramento pessoal e profissional.

Pode-se afirmar que o *burnout* em professores é um fenômeno complexo e

multidimensional, resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho, sendo que este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sócio-históricos (CARLOTTO, 2002a).

Estudos espanhóis com docentes de ensino primário, intermediário e secundário afirmam que os mesmos experimentam esgotamento emocional quando sentem que não podem dar mais de si mesmos aos seus alunos; mostram despersonalização ao desenvolver atitudes negativas, às vezes, cínicas ou insensíveis em relação aos estudantes e têm sentimentos de baixa realização pessoal quando se sentem ineficientes na ajuda a seus alunos no processo de aprendizagem e no cumprimento de outras responsabilidades de seu trabalho (BYRNE, 1994).

Diversos estudos realizados em Hong Kong têm mostrado que ensinar é altamente estressante. Cerca de um terço dos professores pesquisados apresentavam sinais de estresse e *burnout* entre os principais problemas de saúde. Chan (2002) observou uma distribuição heterogênea dos sintomas, na qual alguns professores apresentavam quadros mais graves do que outros, variando de leves quadros de frustração, ansiedade e irritabilidade até um quadro de cansaço emocional (*burnout*), com apresentação de sintomas psicossomáticos e depressivos severos.

No Brasil, Codo e Menezes (1999) realizaram um estudo nacional sobre a saúde mental e trabalho de 39.000 trabalhadores de educação de Escolas Públicas de 27 estados brasileiros. Os autores verificaram que 48,4% dos trabalhadores de educação estudados (não somente professores) apresentavam indicativos da presença de *burnout* ou de desgaste profissional. Essa mesma pesquisa identificou 31,9% dos profissionais apresentando baixa diminuição da realização pessoal, 25,1% com cansaço emocional e 10,7% com despersonalização, valores associados a um nível moderado de sofrimento em *burnout*. A importância desta investigação é clara, na medida em que permite a visibilidade ao sofrimento emocional de uma categoria profissional, submetida a precárias condições de trabalho, entre elas: (salário insuficiente, falta de recursos, falta de segurança, violência e outras).

Ferenhof e Ferenhof (2001) realizaram uma pesquisa sobre o desenvolvimento da SB e suas conseqüências no comportamento de 720 professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do município de Duque de Caxias, RJ. Os autores encontraram

resultados surpreendentes e preocupantes, num contexto de sanidade mental mínima para o professor ministrar suas aulas. Os resultados foram os seguintes: 100% de despersonalização, 98,5% de cansaço emocional e 90,2% de baixa realização pessoal.

Carlotto (2002b) cita uma pesquisa realizada com professores suíços afirmando que o isolamento social e a falta de senso de comunidade que geralmente estão presentes no trabalho docente tornam os professores mais vulneráveis ao *burnout*. Segundo a autora, o ensino é uma profissão solitária, uma vez que há uma tendência do professor a vincular suas atividades ao atendimento de alunos, ficando à parte de atividades de afiliação, grupos e engajamento social.

As conseqüências do *burnout* em professores não se manifestam somente no campo pessoal-profissional, mas também se refletem sobre a organização escolar e na relação com os alunos. Para Guglielmi e Tatrow (1998), o *burnout* afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, o que acaba levando o professor a um processo de alienação, apatia e desumanização, além de intenções de abandono da profissão.

Os autores acima citados realizaram um artigo de revisão crítica da literatura sobre a relação entre estresse e *burnout* e suas repercussões na saúde dos professores. Encontraram 40 artigos no período entre 1974-1997. Relações entre estresse, *burnout* e efeitos adversos à saúde são relatadas. Os autores pontuam a dificuldade para estabelecer o papel de algumas variáveis, generalizar seu nexos causal, esclarecer qual sua direção (assumindo que ela existe), mencionando também as já bem conhecidas limitações dos estudos de corte transversal neste tema. No presente estudo, que também utiliza este tipo de desenho, as dificuldades apontadas pelos autores citados são corroboradas, sem, no entanto, desconsiderar os achados obtidos, entendendo-os como uma primeira e importante aproximação ao problema.

Com relação à avaliação da Síndrome de *Burnout*, embora exista um instrumento específico para aferi-la em professores "*Educators Survey-Es* ou MBI-forma ED" (SCHWAB, 1986), basicamente igual ao MBI, apenas com a substituição da palavra "cliente" por "aluno" (com o intuito de melhorar sua adaptação à população específica), optou-se por utilizar o MBI proposto por Maslach e Jackson (1981) em versão brasileira feita por Tamayo, M.R. (2003) que apresenta propriedades psicométricas robustas. Cabe acrescentar que os estudos com professores (MASLACH, JACKSON, 1981/1986) têm demonstrado que a pontuação média em cada uma das três escalas que compõe o MBI é mais alta que as obtidas em outras

profissões, como assistentes sociais, enfermeiros, policiais, entre outros.

Estudos sobre *burnout* devem ser incentivados e reconhecidos para que possam subsidiar propostas de intervenção em Saúde mental do trabalho, no indivíduo e na organização, buscando constituir novos aspectos que permeiem a cultura organizacional e social (BENEVIDES-PEREIRA, 2002a).

2.4 *HARDINESS* – O CONCEITO DE PERSONALIDADE RESISTENTE

A primeira publicação citando o construto *hardiness* ocorreu no final da década de 1970, de autoria de Kobasa (1979) que realizou um estudo longitudinal em executivos por um período de oito anos e encontrou dois grupos distintos que reagiram de maneiras diferentes frente ao estresse causado pela mudança de emprego. Um grupo se apresentou mais sintomático ante ao estresse, necessitando de assistência médica; o outro grupo não mostrou nenhuma diferença nos sintomas durante este período, comparado com o início; pelo contrário, apresentou-se de forma saudável e robusta. As pessoas desse último grupo foram denominadas como portadoras de *hardy personality*, ou *hardiness*, personalidade resistente.

Este construto desenvolvido por Kobasa (1979) pode ser conceituado como um conjunto de características de personalidade dispostas em três dimensões: a) comprometimento, b) controle e c) desafio, que funcionam como uma fonte de resistência diante dos acontecimentos estressantes (GUIMARÃES *et al.*, 2006).

Maddi (2002) e Benevides-Pereira (2002b) assim descrevem as três dimensões do *hardiness*:

a) Comprometimento - é uma tendência a se envolver com pessoas, coisas e contextos ao invés de se manter alienado; é o envolvimento em tudo o que a pessoa faz;

b) Controle - exercer influência sobre o curso dos eventos da vida, ao invés de agir com passividade e impotência; é possuir o controle da situação;

c) Desafio - perceber uma oportunidade de crescimento e aprendizado frente a situações de mudança ou adversas, ao invés de se manter inseguro, evitando incertezas e

ameaças potenciais.

Nos últimos anos, a concepção de *hardiness* ou personalidade resistente ficou conhecida como uma disposição de personalidade que aumenta o desempenho, a conduta moral, força e saúde, atuando como um indicador negativo do estresse, ou seja, um indicador positivo de saúde. Os mecanismos da personalidade resistente podem preservar a saúde, aumentar o desempenho e promover mudanças na vida (MORENO-JIMÉNEZ; GARROSA; GONZÁLEZ, 2000).

O conceito de *hardiness* ou personalidade resistente foi concebido tendo como vertente teórica o existencialismo. Nesse sentido, Maddi (1988) afirma que em numerosas ocasiões, as pessoas tendem a adotar posturas conservadoras, agarrando-se a experiências passadas, em lugar de se permitirem mudanças. Já Benevides-Pereira (2002b, p. 54) coloca que *hardiness*, a personalidade resistente ao estresse é “um termo que defini a capacidade de algumas pessoas em interpretar os agentes estressores como um desafio que permite o desenvolvimento de experiências que possibilitem o crescimento”.

O *hardiness* não pode ser entendido como um traço inerente e estático da personalidade, mas como resultado da relação entre indivíduo e meio (MALLAR, 2002). Advém de uma combinação de fatores, entre as predisposições do indivíduo e os componentes ambientais.

Desde sua concepção, a personalidade resistente tem sido entendida como uma qualidade capaz de diminuir a reação do indivíduo frente a determinados estímulos, e em consequência, os transtornos associados. Esse efeito mediador entre estressor e enfermidade ocorre através de diferentes vias (MADDI; KOBASA, 1984), relatadas a seguir:

- 1) O *hardiness* contribui para modificar as percepções acerca dos estímulos estressantes, tornando-os mais amenos, com tendência de diminuição da resposta ao estresse. As pessoas com alto *hardiness* são mais propensas a perceber os estímulos estressantes como positivos e controláveis. Ainda é impossível determinar se a personalidade resistente altera a percepção dos acontecimentos ou, se o estresse produzido pelos acontecimentos torna o indivíduo com mais ou menos *hardiness*. Existe consenso, no entanto, que indivíduos com alto *hardiness* possuem percepções mais positivas diante de situações estressantes;

2) A personalidade resistente leva a um determinado tipo de *coping* (estratégia de enfrentamento), denominado *coping* transformacional. Essa hipótese demonstra que uma vez que o estímulo é percebido como estressante, as características da personalidade resistente podem moderar seus efeitos facilitando estratégias de *coping* adaptativas e inibindo estratégias de *coping* pouco adaptativas. De acordo com essa concepção, a pessoa com personalidade resistente faz uso do *coping* transformacional, e assim percebe os estímulos potencialmente estressantes como oportunidades de crescimento; como resultado desta percepção a pessoa os enfrenta de forma mais otimista e ativa;

3) O *hardiness* pode repercutir nas estratégias de *coping* de forma indireta por meio de sua influência e do apoio social. Os efeitos do *hardiness* nas estratégias de *coping* podem se estabelecer tanto diretamente quanto indiretamente, através do apoio social. O apoio social pode moderar os efeitos do *hardiness* e tem relação direta com as dimensões de comprometimento e desafio, mas não com a dimensão controle;

4) A personalidade resistente favorece estilos de vida saudáveis que reduzem a probabilidade de aparecimento de enfermidades. Beneficia a saúde por meio de estilos de vida saudáveis. Desse ponto de vista, o *hardiness* influencia determinadas práticas como o exercício e o descanso, que repercutem finalmente na saúde do indivíduo.

Peñacoba e Moreno (1998) revelam que numerosos autores relacionam o *hardiness* diretamente à saúde. Estudos demonstram que a personalidade resistente é um preditor significativo de saúde e que pessoas com alto *hardiness* têm uma percepção reduzida do estresse e mencionam menos doenças relacionadas ao estresse (KOBASA, 1979).

Günther e Machado (2002) realizaram uma pesquisa sobre a ocorrência do construto *hardiness* no *PsicInfo* no período de 1974 a 2002, encontrando 1.206 artigos sobre o tema. Constata-se que em nosso meio o *hardiness* ainda tem sido pouco pesquisado, segundo Varolli (2005). Portanto, os estudos e pesquisas sobre o *hardiness*, principalmente no cenário nacional e de acordo com a realidade vigente no país, devem ser ampliados, com o objetivo de subsidiar possibilidades de intervenção e melhores condições na saúde laboral embasando possíveis modificações necessárias e positivas no mundo do trabalho.

2.4.1 *Hardiness* em professores

A realização de pesquisas e estudos sobre o *hardiness* no contexto escolar poderá ser de grande valia na obtenção da melhoria na qualidade de vida dos professores e do ensino, pois segundo Roger e Abalo (2004) este constructo é um moderador que reduz a probabilidade de ocorrência do EO e da SB.

Para Guimarães *et al.* (2006) muitas pesquisas já comprovaram que as profissões ligadas à Educação são altamente estressantes, ao se levar em conta as estruturas atuais das escolas e a constante modernização do ensino. É possível que o desenvolvimento do *hardiness* em trabalhadores torne-se cada vez mais necessário, pois esta é uma característica moderadora do estresse que auxilia na busca de suporte social, além de manter o desempenho.

São muitas as atribuições exigidas do professor para que desempenhe seu papel profissional de modo satisfatório. Segundo Vasconcellos (1996), o professor precisa desempenhar e possuir os seguintes domínios:

- a) intelectual: ser capaz de refletir, não ser dogmático nem fechado, capaz de rever os pontos de vista, demonstrar inteligência no trato com a realidade, apreender seu movimento, ir além do senso comum;
- b) ético: ter princípios, estabelecer parâmetros e ser coerente, revelar senso de justiça, apresentar traços de firmeza de caráter, ter compromisso com o bem comum;
- c) profissional: ser competente, ter domínio da matéria e da metodologia de trabalho, empregar com segurança os conceitos e técnicas, ser interessado, demonstrar ânimo no que faz, preparar muito bem suas aulas, estar atualizado;
- d) humano: ser capaz de perceber e respeitar o outro como pessoa.

Cabe acrescentar que, os professores desta amostra, além de estarem afeitos às competências acima elencadas para o exercício competente de seu papel profissional, devem guiar-se também pelo Manual do Professor dos Colégios Militares que aponta outras, a seguir: (BRASIL, 1997): a) constituir-se em exemplo de equilíbrio, sensatez, probidade, entusiasmo, profissionalismo e justiça; b) aprimorar sua preparação intelectual profissional; c) possuir nível intelectual adequado às funções que exerça; d) praticar diuturnamente o respeito à

pessoa humana; e) dedicar-se com zelo às atividades profissionais que lhe cabem; f) cultivar, em todas as oportunidades, os princípios da hierarquia e disciplina e g) buscar objetividade e maior rendimento no ensino.

Como pode se observar, são muitas as regras e recomendações que regulam a prática diária dos professores de Colégio Militar. Parece fundamental, portanto, para o bom desempenho da função, que os mesmos desenvolvam entre outras, as características do *hardiness*: comprometimento, controle e desafio, aumentando a possibilidade de existirem professores saudáveis e capazes de transformar os agentes estressores em experiências positivas, enriquecedoras e gratificantes.

Mallar (2002) considera que o desenvolvimento de estudos sobre o conceito de *hardiness* poderá acrescentar uma importante dimensão ao trabalho, na medida em que permitirá avaliar dispositivos de enfrentamento do EO e de suas conseqüências.

3.1 *LOCUS* DE PESQUISA

3.1.1 Breve histórico dos Colégios Militares

A idéia de criação dos Colégios Militares remonta ao ano de 1853, quando Caxias, que a esta época já havia pacificado diversas rebeliões do país, então Senador do Império, apresentou projeto de criação de uma escola destinada a despertar o gosto pelas armas, sob o argumento que o Estado deveria cuidar da Educação dos filhos daqueles que morrerão ou se inutilizarão no campo de batalha defendendo a independência e a honra nacional, as instituições e os mais sagrados direitos (FIGUEIREDO; FONTES, 1958).

Nessa mesma época, o Exército sentia a necessidade de incluir em seu sistema de ensino cursos preparatórios que antecedessem à entrada do aluno em escolas militares, a fim de assegurar aos alunos matriculados na Escola Militar, preparo capaz de lhes permitir enfrentar os estudos superiores de matemática e ciências (MOTTA, 1998).

Segundo Hayes (1991) não houve interesse do governo em criar o Colégio Militar (CM), por conta do pouco caso com que o Imperador tratava as questões militares, porém, incessantes pedidos vindos de chefes militares e manifestações políticas de apoio a esta iniciativa, junto com o crescimento da importância do Exército no cenário nacional após a Guerra do Paraguai, fizeram com que se tornasse realidade a existência do CM.

Algumas escolas preparatórias começaram a funcionar em meados 1850 a 1860, aliando o caráter preparatório ao assistencial. Foi criado o curso da Escola Militar do Largo do São Francisco que era antecedido por um ano de curso preparatório e também a Escola de Aplicação da Praia Vermelha. Estas escolas atendiam filhos de militares, de modestos funcionários, de pequenos comerciantes e de pequenos proprietários de terra (HAYES, 1991).

De acordo com Figueiredo e Fontes (1958), quando Tomás José Coelho de Almeida assumiu o Ministério da Guerra atendendo a um antigo pedido dos militares, ele se tornou o principal responsável pela resolução imperial de 09 de março de 1889, através do Decreto Imperial n. 10.202, que criava o Colégio Militar da Corte e aprovava seu regulamento. Inicialmente pensou-se em denominá-lo Colégio Militar de Pritaneu Militar, por conta das influências européias e positivistas que se propagavam no Brasil no final do século XIX,

porém o Imperador considerou o título revolucionário, preferindo Imperial Colégio Militar.

Gil (2003) conta que em 1912, o Brasil já contava com três Colégios Militares: o do Rio de Janeiro e o de Porto Alegre, criado pelo Decreto n. 9.397, de 28 de fevereiro de 1912, e o de Barbacena, criado pelo Decreto n. 9.507, de 03 de abril de 1912, este último extinto em 1925. Seguiram-se o de Fortaleza (1919), o de Belo Horizonte (1955), Salvador (1957), Curitiba (1958), Recife (1959), Manaus (1971), Brasília (1978), Campo Grande e Juiz de Fora (1993) e Santa Maria (1994). Os Colégios Militares passaram a constituir um sistema a partir de 07 de fevereiro de 1973, devido à criação da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA).

3.1.2 Criação do Colégio Militar de Campo Grande

De acordo com o Plano Qualidade da Gestão de Mato Grosso do Sul (PQG-MS), de 2006, o CMCG, foi criado pela Portaria Ministerial n. 324, de 29 de junho de 1993, decorrente do convênio do estado do Mato Grosso do Sul, da Prefeitura Municipal de Campo Grande, do Ministério da Educação e do Exército, sendo este subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial - DEPA e, vinculado administrativamente à 9ª Região Militar – 9ª RM.

As atividades iniciaram-se no dia 04 de fevereiro de 1995, quando foi realizada a aula inaugural do CMCG, com seu funcionamento ainda na Avenida Afonso Pena, onde hoje funciona o Museu da Força Expedicionária Brasileira (FEB). No dia 24 de janeiro de 1997 ocorreu a cerimônia de inauguração, organizada pelo Comando Militar do Oeste (CMO), das atuais instalações do CMCG, situado no Bairro Santa Carmélia em Campo Grande, MS. No dia 24 de janeiro de 1997, o então Ministro do Exército, General de Exército Zenildo de Lucena, juntamente com o Ministro da Educação na época, Paulo Renato de Souza, inauguram a atual instalação do CMCG.

De 1995 a 2005 se inscreveram nos concursos anuais para 5ª série do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio, cerca de 11.100 candidatos. Já concluíram o Ensino Médio no CMCG, 968 jovens. Destes, 679 foram aprovados na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEx), Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), Instituto Militar de Engenharia (IME), Academia da Força Aérea (AFA) e inúmeras universidades públicas e particulares pelo país (PQG-MS).

3.1.2.1 Competências básicas

O CMCG é um Estabelecimento de Ensino (EE) subordinado à DEPA, que exerce a função de comando da gestão escolar, incluindo o planejamento, a coordenação, o controle, a supervisão, a condução da Educação básica e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem (R/69).

Segundo o Regimento Interno dos Colégios Militares - RI/CM, os Colégios Militares identificados como participantes de um subsistema do Sistema de Ensino do Exército, denominado Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), funcionam pautando-se nos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade e da publicidade, camaradagem, englobados pelos valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro (BRASIL, 2003c).

Existem 12 Colégios Militares no país que compõem o SCMB, situados em Manaus-AM, Fortaleza-CE, Recife-PE, Salvador-BA, Rio de Janeiro-RJ, Juiz de Fora-MG, Belo Horizonte-BH, Brasília-DF, Campo Grande-MS, Curitiba-PR, Porto Alegre-RS e Santa Maria-RS. Esses colégios ministram o Ensino Fundamental e Médio, presencial e regular, com caráter assistencial e preparatório (BRASIL, 2003c).

3.1.2.2 Finalidades

Segundo as Normas para Planejamento e Conduta do Ensino (NPCE), o Sistema de Ensino nos Colégios Militares é um dos subsistemas do sistema de ensino do Exército. Tem peculiaridades e características exclusivas que o identificam com o SCMB. O ensino nos Colégios Militares compreende o Ensino Preparatório e Assistencial (BRASIL, 1999):

- a) Ensino Preparatório: destina-se, prioritariamente, a preparar candidatos para o ingresso na EsPCEx. Prepara também, candidatos ao IME e a outras escolas de nível superior das Forças Armadas;
- b) O Ensino Assistencial: compreende séries do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série) e as do Ensino Médio (1^a a 3^a). A Instrução Cívica e Militar é ministrada com os objetivos de contribuir para o desenvolvimento dos atributos da área afetiva; despertar vocações para a carreira militar, em especial no Exército; e permitir enquadramento disciplinar e hierárquico, coerente com a proposta pedagógica.

Portanto, a finalidade do CMCG é preparar os candidatos para o ingresso nas Escolas Militares, promover o ensino assistencial para os dependentes de militares do Exército e de outras forças e ministrar o Ensino Fundamental e Médio a alunos de ambos os sexos, capacitando-os para o acesso ao ensino superior. Nos aspectos relacionados ao ensino o CMCG está subordinado a DEPA e quanto à formação militar está vinculado ao CMO e outros de assessoramento do Exército (COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE, 2006a).

3.1.2.3 Principais clientes

Os principais usuários do CMCG são seus alunos, que são considerados usuários primários e os seus responsáveis, os usuários secundários. Os alunos estão distribuídos, por origem, da seguinte maneira: Exército (643), Aeronáutica (59), Marinha (6), Civis (224), Polícia Militar e Bombeiros (17), totalizando 949 alunos (COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE, 2006a).

3.1.2.4. Proposta pedagógica

O ensino nos colégios militares, segundo o R/69, é ministrado em consonância com a legislação federal da Educação nacional e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, naquilo que lhes for cabível, em especial às normas e diretrizes do Departamento de Ensino e Pesquisa - DEP, órgão gestor da linha de ensino no Exército (BRASIL, 2002).

Ainda de acordo com R-69, a ação educacional desenvolvida nos Colégios Militares é feita segundo valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro e tem como metas gerais em sua proposta pedagógica as seguintes missões:

- a) permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência;
- b) propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuada de informações relevantes;
- c) desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a aprender para a

vida e não mais, simplesmente para fazer provas;

- d) preparar o aluno para refletir e compreender os fenômenos e não, meramente, memorizá-los;
- e) capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerram em si mesmos;
- f) estimular o aluno para a saudável prática da atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte; e
- g) despertar vocações para a carreira militar.

3.1.2.5. Organização geral e pormenorizada

O CMCG possui a seguinte organização geral, conforme o R/69: a) Direção de Ensino; b) Subdireção de Ensino/Divisão de Ensino; c) Corpo de Alunos (CA); e d) Divisão Administrativa (Div Adm) (BRASIL, 2002).

A Subdireção de Ensino/Divisão de Ensino, compreende a seguinte organização pormenorizada, de acordo com o RI/CM (BRASIL, 2003b):

- a) Subdiretor de Ensino/Chefe da Divisão de Ensino (SDirEns/Ch Div Ens);
- b) Seção Técnica de Ensino (STE): chefia; Subseção de Avaliação e Aprendizagem (Sec AA); e Subseção de Planejamento e Pesquisa (Sec PPesq);
- c) Seção Psicopedagógica (SPscPed): chefia; Subseção Psicotécnica (Sec PscTec); e Subseção de Orientação Educacional (Sec OE);
- d) Seções de Ensino (Sec Ens):
 - d.1) Seção de Ensino “A”: chefia; Subseção de Língua Portuguesa; Subseção de Literatura em Língua Portuguesa; Subseção de Educação Artística;
 - d.2) Seção de Ensino “B”: chefia; Subseção de Matemática; Subseção de Matemática de Representação (Desenho/Descritiva); Subseção de Informática Educacional;

- d.3) Seção de Ensino ‘C’: chefia; Subseção de Ciências Físicas e Biológicas; Subseção de Biologia; Subseção de Física; Subseção de Química;
- d.4) Seção de Ensino ‘D’: chefia; Subseção de Geografia; Subseção de História; Subseção de Introdução à Filosofia e Sociologia e Ensino Religioso;
- d.5) Seção de Ensino ‘E’: chefia; Subseção de Educação Física; Subseção de Iniciação Desportiva; Subseção de capacitação Física;
- d.6) Seção de Ensino ‘F’: chefia; Subseção de Inglês; e Subseção de Espanhol.
- d.7) Seção de Cursos: chefia; Subseção do 3º ano/Pré-vestibular; Subseção de Cursos Preparatórios;
- e) Biblioteca;
- f) Seção de Expediente; e
- g) Seção de Meios Auxiliares.

3.1.2.6. Estrutura física

O CMCG possui uma área ocupada de 382.748,90 m² e área construída de 22.701,10 m². Suas instalações constituem-se de:

- a) instalações administrativas: 1 pavilhão de comando com 2 pavimentos, 1 pavilhão de garagem, 1 pavilhão de pelotão de obras, 1 cabine de transformador de energia, 1 pavilhão do corpo da guarda, 1 pavilhão administrativo, 1 pavilhão que comporta auditório, sala da banda de música e sala de musculação, 2 pavilhões de sala de aula com 3 laboratórios (química, física e biologia), 30 salas de aula, 8 salas de idiomas, 1 biblioteca com acervo de 8.000 livros, 1 entre - pavilhões, corpo de alunos com (com estrutura administrativa de 3 companhias de alunos), 1 pavilhão de enfermaria escolar, 1 viveiro de mudas, 1 pavilhão da companhia de comando e serviços, 7 passarelas, 1 pavilhão do serviço de aprovisionamento com 1 cozinha industrial, 3 refeitórios, 1 câmara fria e depósito de víveres;
- b) instalações esportivas: 1 ginásio coberto, 4 quadras poli esportivas, 1 piscina

infantil, 1 sala de musculação, 1 piscina semi-olímpica, 1 quadra de handebol, 1 quadra de peteca, 2 quadras de tênis nr. 1, 1 paredão de tênis, 1 campo de futebol oficial, 1 sala de lutas, 1 pista de atletismo, 2 campos de futebol *society*;

c) outros: 1 área de chuveiros, 4 reservatórios d'água com caixas elevadas e 1 caixa d'água subterrânea, 1 quiosque ecológico.

3.2. HIPÓTESES

- A maior parte da amostra apresenta nível severo de Estresse Ocupacional.
- A maior parte da amostra apresenta nível moderado de *Burnout*.
- A maior parte da amostra apresenta alto *hardiness* (personalidade resistente).
- Existem diferenças significativas nos níveis de Síndrome de *Burnout* e *hardiness* entre os Professores Civis e Militares.

3.3. OBJETIVOS

3.3.1 Objetivo geral

- Identificar a existência e níveis de Estresse Ocupacional, Síndrome de *Burnout* e *hardiness* entre os professores civis e militares do Colégio Militar de Campo Grande.

3.3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar os aspectos sócio-demográfico e ocupacionais da amostra.
- Identificar a possível ocorrência e os níveis de Estresse Ocupacional da amostra.

- Identificar a possível ocorrência e os níveis da Síndrome de *Burnout* da amostra.
- Verificar a presença e o nível de *hardiness* da amostra.
- Relacionar os dados obtidos para Estresse Ocupacional, Síndrome de *Burnout* e *hardiness*.

4. CASUÍSTICA E MÉTODO

4.1. TIPO DE ESTUDO

Foi realizado um estudo exploratório-descritivo, de corte transversal.

4.2. PARTICIPANTES E AMOSTRA

O Colégio Militar de Campo Grande conta atualmente com 90 professores e todos foram convidados a participar deste estudo.

Os professores civis são em número de 39 (43,3%) sendo 27 (69,2%) mulheres e 12 (30,8%) homens. Os professores militares são 51 (56,7%) sendo 16 (31,4%) mulheres e 35 (68,6%) homens.

Do total da população (N=90), 64 professores (71,1%) constituíram a amostra. Deste total, 27 (42,2%) são professores civis sendo 16 (59,3%) mulheres e 11 (40,7%) homens. Os professores militares são 37 (57,8%) sendo 12 (32,4%) mulheres e 25 (67,6%) homens.

4.3. RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

O presente estudo em sua fase de coleta de dados contou com os seguintes recursos:

- a) Recursos materiais: a Instituição estudada responsabilizou-se pela impressão dos instrumentos de pesquisa que foram utilizados;
- b) Recursos humanos: a Instituição colocou à disposição da pesquisadora, toda a equipe da Seção Psicopedagógica. Um psicólogo e uma pedagoga desta seção foram treinados pela pesquisadora para auxiliar na aplicação dos instrumentos de pesquisa, esclarecendo eventuais dúvidas dos respondentes. Os professores responderam a pesquisa individualmente e recorriam à Seção Psicopedagógica para eventuais questionamentos.

4.4. INSTRUMENTOS

Foram aplicados os seguintes instrumentos de pesquisa: a) a Escala de Estresse Ocupacional (EEO), b) o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), c) o *Personal Views Survey* (PVS) e d) Questionário sócio-demográfico e ocupacional (QSDO), descritos a seguir:

a) Questionário sócio-demográfico e ocupacional (QSDO) (APÊNDICE A):

Elaborado especialmente para esse estudo, trata-se de um conjunto de perguntas fechadas, de múltipla escolha ou de completar, que abrange diferentes esferas da vida do professor: identificação, sexo, situação conjugal, idade, escolaridade, tempo de serviço, carga horária e condições pessoais como sono, medicamentos que toma, entre outras.

b) Escala de Estresse Ocupacional (EEO)

A EEO foi criada pela *Marlin Company* e pelo Instituto Americano de Estresse, com o objetivo de medir o nível de estresse no trabalho e compará-los com o resto da força de trabalho americana. Foi traduzida e adaptada para uso no Brasil por Guimarães (2005) e encontra-se em fase de validação, na qual será incluída a presente amostragem.

Esta escala possui 8 questões auto-aplicáveis. As respostas dos itens vão do 1 ao 5. A resposta 1 corresponde a “nunca”, 2 corresponde a “raramente”, 3 corresponde a “às vezes”, 4 corresponde a “freqüentemente”, e a 5 corresponde a “muito freqüentemente”, numa escala tipo *Likert*.

Após a soma dos pontos, a EEO oferece uma interpretação dos resultados. Uma pontuação total de 15 pontos significa que o nível de estresse não é significativo; de 16 a 20 pontos há “um baixo nível de estresse”; de 21 a 25 pontos há “um nível moderado de estresse”; de 26 a 30 pontos há “um nível severo de estresse ocupacional” e de 31 a 40 pontos, o nível de estresse é “potencialmente perigoso”.

c) Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI):

O MBI foi desenvolvido por Maslach e Jackson (1986) e utilizado para medir a existência e os níveis da SB. No presente estudo, foi utilizada a versão validada por Tamayo, M.R. (2003) para uso no Brasil, que contém 22 questões, auto-aplicáveis. Os resultados desta validação foram considerados satisfatórios para uso em amostras semelhantes à desta

investigação. As questões são desenvolvidas em torno de três eixos: cansaço ou exaustão emocional (CE) com 9 itens, despersonalização (DE) com 5 itens e Realização pessoal (RP) com 8 itens. As respostas dos itens vão de 0=nunca, 1=uma vez ao ano ou menos, 2= uma vez ao mês ou menos, 3 = algumas vezes ao mês, 4= uma vez por semana, 5= algumas vezes por semana e 6 = a todos os dias, numa escala tipo *Likert*.

A pontuação total do questionário é o resultado da soma de todos os pontos das frequências respondidas nos três aspectos ou dimensões do construto; dimensão CE: itens 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20, com pontuação direta máxima de 54 pontos; dimensão DE: itens 5, 10, 11, 15 e 22, com pontuação direta máxima de 30 pontos e dimensão DRP: itens 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21, cuja pontuação máxima direta pode chegar a 48 pontos.

d) *Personal Views Survey* (PVS):

Para avaliar o *hardiness* foi utilizado o PVS, desenvolvido por Kobasa, Maddi e Kahn (1982). O PVS foi elaborado a partir de escalas já existentes e consta de 50 itens. As respostas aos itens vão de 0 a 3 (sendo 0 = “totalmente falso” e 3 = “totalmente verdadeiro”); os itens avaliam três dimensões: comprometimento, controle e desafio.

A Escala de Comprometimento (CP) está constituída por um total de 16 itens, compreendendo as questões 1, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 38, 39, 41, 44, 47 e 50, sendo que a questão 50 deve ser invertida e a pontuação máxima direta é de 48 pontos.

A Escala de Controle (CT) está constituída por 17 questões: 3, 4, 5, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 35, 42, 45 e 48, sendo que a questão 28 deve ser invertida e a pontuação máxima direta é de 51 pontos.

A Escala de Desafio (DS) está constituída por 17 questões: 2, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36, 37, 40, 43, 46 e 49, sendo que as questões 6 e 21 devem ser invertidas e a pontuação máxima e direta é de 51 pontos.

A pontuação se obtém através de cada uma das escalas e/ou uma pontuação total para referir-se à personalidade resistente ou *hardiness*. As pontuações altas em cada uma das escalas e da globalidade do questionário indicam maior personalidade resistente e maior comprometimento, controle e desafio, respectivamente.

Kobasa, Maddi e Kahn (1982) encontraram níveis de consistência interna para todas as

escalas de 0.90 e de 0.70 para cada uma das dimensões. A confiabilidade teste-reteste para o questionário total foi de 0.60 no período de duas semanas. Moreno-Jiménez, Garrosa e González (2000) informam que a validação espanhola do PVS demonstrou possuir índices psicométricos semelhantes aos originais. Esta validação do PVS serviu de base para a tradução e adaptação da versão para o português realizada por Mallar e Capitão (2004), utilizada neste estudo.

4.5. PROCEDIMENTOS E ASPECTOS ÉTICOS

Para a viabilidade dessa pesquisa foram seguidas todas as recomendações do Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da Resolução n. 016 de 20 de dezembro de 2000, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). Foram observadas também as normas estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), com a Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Após o consentimento do Comandante e Diretor de Ensino do CMCG e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), a pesquisa foi realizada em uma única etapa de aplicação, sendo definidos os seguintes passos:

- a) todos os professores civis e militares foram avisados previamente em reunião da participação voluntária;
- b) todos os professores civis e militares do Colégio Militar foram convidados também em reunião;
- c) um psicólogo e uma pedagoga da Seção Psicopedagógica do Colégio Militar foram treinados para auxiliar na aplicação dos instrumentos;
- d) os instrumentos de pesquisa foram entregues individualmente aos participantes e estes tomaram conhecimento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), antes do início da aplicação da mesma;
- e) os instrumentos aplicados foram respondidos de maneira anônima e numerados, com o objetivo de proteger a identidade dos professores civis e militares. Somente a pesquisadora conhecia os nomes dos respondentes, com o objetivo de proceder à

entrevista devolutiva de dados para os participantes que assim o desejassem. Ainda no intuito de manter o anonimato da pesquisa, evitou-se que no Questionário sócio-demográfico e ocupacional existissem perguntas que identificassem, *e.g.*, a seção de ensino a que pertence determinado professor.

4.6. ANÁLISE E PROCESSAMENTO DOS DADOS

Para verificar a dependência das variáveis sócio-demográfico-ocupacionais na ocorrência do EO e da SB foi utilizado o teste *qui-quadrado* com um nível de 5% de significância.

Para o estudo da relação entre a SB e o *hardiness*, foi aplicado o teste ANOVA, com objetivo de verificar se as pontuações do *hardiness* se diferenciam pelas classificações da SB. Foi testada a distribuição dos dados do *hardiness* pelo teste de Kolmogorov-Smirnov. Para aprofundamento do estudo da relação entre o *hardiness* e a SB, foi realizada uma Regressão Linear Múltipla para verificar se as dimensões da SB podem determinar o *hardiness*.

5. RESULTADOS

5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS E OCUPACIONAIS DA AMOSTRA

A seguir, são apresentados os achados relativos aos aspectos sócio-demográficos e ocupacionais da amostra de estudo. Na Tabela 1 apresentam-se as características sócio-demográficas dos participantes: prevalece o sexo masculino (57,8%), idade entre 36 a 40 anos (35,9%), os casados (65,6%) e aqueles que cursaram especialização (46,9%).

TABELA 1 - Distribuição das frequências e porcentagens das variáveis sócio-demográficas da amostra

Variáveis	Categoria	n	%
Sexo	Masculino	37	57,8
	Feminino	27	42,2
	Total	64	100,0
Idade	Menor que 30 anos	10	15,6
	De 31 a 35 anos	18	28,1
	De 36 a 40 anos	23	35,9
	Acima de 41 anos	13	20,3
	Total	64	100,0
Escolaridade	Graduação	22	34,4
	Especialização	30	46,9
	Mestrado e Doutorado*	12	18,7
	Total	64	100,0
Estado civil	Casado	42	65,6
	Desacompanhado**	22	34,4
	Total	64	100,0

*Os mestrados e doutorados citados nessa amostra referem-se à titulação acadêmica e não aos cursos da EsAO (Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais) que equivale ao mestrado ou ECEME (Escola de Comando e Estado Maior do Exército) que equivale ao doutorado.

** A classificação “desacompanhado” refere -se a viúvos, separados e solteiros.

A Tabela 2 mostra as características da amostra de estudo relacionadas ao trabalho. A maioria é composta de professores militares (57,8%) com experiência de ensino de 6 a 10 anos (32,8%); metade da amostra leciona no Sistema Colégio Militar do Brasil - SCMB há mais de 6 anos (50,0%) e mais especificamente, no CMCG há menos de 6 anos (54,7%). Todos os professores da amostra (100%) possuem um regime de 40 horas/aula semanais e a maior parte da amostra possui uma carga horária em sala de aula menor do que 10 horas/aula (43,8%). A maioria dorme entre 6 a 8 horas/dia (79,7%).

TABELA 2 - Distribuição das frequências e porcentagens das variáveis ocupacionais da amostra

Variáveis	Descrição	n	%
Função	Professor civil	27	42,2
	Professor militar	37	57,8
	Total	64	100,0
Há quanto tempo leciona	Menos que 5 anos	17	26,6
	De 6 a 10 anos	21	32,8
	De 11 anos a 15 anos	11	17,2
	Acima de 16 anos	15	23,4
	Total	64	100,0
Há quanto tempo leciona no SCMB	Menos de 6 anos	32	50,0
	Acima de 6 anos	32	50,0
	Total	64	100,0
Há quanto tempo leciona no CMCG	Menos de 6 anos	35	54,7
	Acima de 6 anos	29	45,3
	Total	64	100,0
Carga horária em sala de aula	Abaixo de 10 h/a	28	43,7
	De 11 a 15 h/a	25	39,1
	Acima de 16 h/a	11	17,2
	Total	64	100,0
Quantas horas dorme por dia	De 3 a 5 h	13	20,3
	De 6 a 8 h	51	79,7
	Total	64	100,0

5.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS RELATIVOS AO ESTRESSE OCUPACIONAL

Não foi possível testar a dependência das variáveis sócio-demográfico e ocupacionais na ocorrência do EO (testes *qui-quadrado* com 5% de significância), dada a existência de muitas classificações de EO. Portanto, quanto ao EO, somente foi possível o cálculo da frequência com o qual o mesmo se manifesta na amostra. De acordo com a Tabela 3, a média das pontuações do EO foi de 23,3 ($\pm 2,9$ DP). A maior parte da amostra (68,8%) apresentou nível moderado de EO.

TABELA 3 - Distribuição da média, desvio-padrão, frequência e nível de Estresse Ocupacional da amostra, segundo a classificação.

Dimensão	Média (\pm DP)	Classificação			
		Baixo	Moderado	Severo	Perigoso
Estresse	23,3 ($\pm 2,9$)	7 (10,9%)	44 (68,8%)	12 (18,7%)	1 (1,6%)

5.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA SÍNDROME DE *BURNOUT*

A seguir será apresentada a caracterização da amostra em relação à SB. Para saber se existe dependência das variáveis sócio-ocupacionais na ocorrência da SB foi utilizado o teste *qui-quadrado* ($p=0,05$).

A classificação da SB se deu de acordo com os parâmetros (média e desvio-padrão) obtidos na amostra. Calculou-se um parâmetro que dividisse teoricamente os valores em três classificações: ‘Baixo’ (33,3% dos valores mais baixos), ‘Moderado’ (33,3% dos valores centrais) e ‘Alto’ (33,3% dos valores superiores).

Como se observa na Tabela 4, a amostra como um todo apresentou um baixo nível de Cansaço Emocional (42,2%), Despersonalização (37,5%), Diminuição da realização pessoal (35,9%), e Síndrome de *Burnout* (40,7%).

TABELA 4 - Distribuição das médias, desvios-padrão, freqüências e nível de Síndrome de *Burnout* da amostra.

Dimensões	Média (\pm DP)	Classificação		
		Baixo	Moderado	Severo
Cansaço Emocional	22,6 (\pm 6,9)	27 (42,2%)	12 (18,8%)	25 (39,0%)
Despersonalização	13,7 (\pm 7,2)	24 (37,5%)	19 (29,7%)	21 (32,8%)
Diminuição da realização pessoal	24,5 (\pm 5,6)	23 (35,9%)	21 (32,8%)	20 (31,3%)
Síndrome de <i>Burnout</i>	60,7 (\pm 15,7)	26 (40,7%)	18 (28,1%)	20 (31,3%)

As variáveis ocupacionais que influenciaram a Síndrome de *Burnout* e suas dimensões (através do teste *qui-quadrado*) foram: a) **Função**, no Cansaço Emocional, na Despersonalização, na Diminuição da realização pessoal e na Síndrome de *Burnout*, b) **Tempo que leciona**, na Síndrome de *Burnout*; c) **Carga Semanal**, na Despersonalização e, d) **Carga horária em sala de aula** na Diminuição da realização pessoal.

De acordo com a Tabela 5, a existência do ‘Cansaço Emocional’ está associada à

função ($p=0.01$). Os professores civis apresentam menor “Cansaço Emocional” que os militares.

TABELA 5 - Relação entre a categoria “Função” e o “Cansaço Emocional”

Função	Cansaço Emocional			p-valor
	Baixo	Médio	Alto	
Professor civil	63,0	14,8	22,2	0,01
Professor militar	27,0	21,6	51,4	

A Tabela 6 mostra que a “Função” também contribui para a “Despersonalização”, com nível de dependência significativa ($p=0.03$). Os professores civis apresentam em sua maioria Baixo nível de “Despersonalização” (55,6%), e enquanto os militares apresentam “Alto” (43,2%).

TABELA 6 - Relação entre a categoria “Função” e a “Despersonalização”

Função	Despersonalização			p-valor
	Baixo	Médio	Alto	
Professor civil	55,6	25,9	18,5	0,03
Professor militar	24,3	32,4	43,2	

A Tabela 7 mostra que a “Função” contribui para a “Diminuição da realização pessoal” (DRP), encontrando-se dependência significativa ($p=0.01$). Os professores civis apresentaram “Média” DRP (51,9%), enquanto os militares “Baixa” (48,6%).

TABELA 7 - Relação entre a categoria “Função” e a “Diminuição da realização pessoal”

Função	Diminuição da realização pessoal			p-valor
	Baixo	Médio	Alto	
Professor civil	18,5	51,9	29,6	0,01
Professor militar	48,6	18,9	32,5	

A Tabela 8 mostra que existe dependência significativa entre a ‘Função exercida’ e a SB. ($p=0,03$). Os professores civis (55,6%) apresentaram um ‘Baixo’ nível de SB, enquanto os militares (43,3%) apresentaram ‘Alto’.

TABELA 8 - Relação entre a categoria ‘Função’ e a Síndrome de *Burnout*

Função	Síndrome de <i>Burnout</i>			p-valor
	Baixo	Médio	Alto	
Professor civil	55,6	29,6	14,8	0,03
Professor militar	29,7	27,0	43,3	

A Tabela 9 mostra que a relação entre o ‘Tempo que leciona’ e a SB foi significativa ($p=0,02$). Participantes que lecionam entre 6 e 10 anos (47,6%) apresentaram um ‘Alto’ nível de *burnout*. Já os participantes com tempo de trabalho entre 11 a 15 anos apresentaram ‘Baixo’ nível de SB (81,8%).

TABELA 9 - Relação entre a categoria ‘Tempo que leciona’ com a Síndrome de *Burnout*

Tempo que leciona	Síndrome de <i>Burnout</i>			p-valor
	Baixo	Médio	Alto	
Menos que 5 anos	29,4	35,3	35,3	0,02
De 6 a 10 anos	28,6	23,8	47,6	
De 11 a 15 anos	81,8	-	18,2	
Acima de 16 anos	40,0	46,7	13,3	

De acordo com a tabela 10, a seguir, que mostra que houve dependência significativa entre a ‘Carga horária semanal em sala de aula’ e a ‘Despersonalização’ ($p=0,04$). Os participantes que trabalham 20 horas por semana e sala de aula, apresentam uma ‘Baixa’ ‘Despersonalização’ (85,7%), enquanto as que trabalham 40 horas se concentraram em ‘Médio’ (40%), isso mostra que as trabalham mais apresentam maior nível de ‘Despersonalização’. Pode-se observar, no entanto, que pessoas que trabalham em ‘outros horários’ apresentaram uma ‘Despersonalização’ mais ‘Alta’ (36,4%).

TABELA 10 - Relação entre a “Carga horária em sala de aula” e a “Despersonalização”

Carga horária em sala de aula	Diminuição da realização pessoal			p-valor
	Baixo	Médio	Alto	
20 hora/aula	85,7	-	14,3	0,04
40 hora/aula	25,7	40,0	34,3	
Outros horários	40,9	20,7	36,4	

De acordo com a Tabela 11 existe dependência significativa entre a “Carga horária em sala de aula” e a “Diminuição da realização pessoal” ($p=0,01$). Entre 11 a 15 h/a foram concentradas na classificação “Alto” (48%).

TABELA 11 - Relação entre a “Carga horária em sala de aula” e a “Diminuição da realização pessoal”

Carga horária em sala de aula	Diminuição da realização pessoal			p-valor
	Baixo	Médio	Alto	
Abaixo de 10 h/a	50,0	21,4	28,6	0,01
De 11 a 15 h/a	12,0	40,0	48,0	
Acima de 16 h/a	54,5	45,5	-	

5.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO *HARDINESS*

A seguir será apresentada a caracterização da amostra em relação ao *hardiness* e suas dimensões. A média dos valores obtidos pela amostra foi utilizada como parâmetro para determinar a existência ou não de *hardiness*.

A Tabela 12 mostra que dos 64 participantes, 34 (53,1%) apresentaram *hardiness*.

TABELA 12 - Distribuição das médias, desvios-padrão, frequências e nível de *hardiness* da amostra.

Dimensões	Média (\pm DP)	Classificação	
		Sim	Não
Comprometimento	17,2 (\pm 5,2)	30 (46,9%)	34 (53,1%)
Controle	22,4 (\pm 3,5)	34 (53,1%)	30 (46,9%)
Desafio	26,5 (\pm 6,2)	32 (50,0%)	32 (50,0%)
<i>Hardiness</i>	66,0 (\pm 11,7)	34 (53,1%)	30 (46,9%)

Para verificar a relação das variáveis sócio-demográficas na ocorrência do *hardiness* foi utilizado o teste *qui-quadrado* com 5% de significância. A Tabela 13 mostra que a única variável que apresentou dependência significativa com o *hardiness* foi a ‘Escolaridade’ ($p < 0,01$). Os participantes que mais apresentaram *hardiness* foram os que possuem um nível de escolaridade entre Mestrado e Doutorado.

TABELA 13 - Relação entre a categoria ‘escolaridade’ e o *hardiness*

Escolaridade	<i>Hardiness</i>		p-valor
	Sim	Não	
Graduação	50,0	50,0	< 0,01
Especialização	40,0	60,0	
Entre Mestrado e Doutorado	91,7	8,3	

5.5. RELAÇÃO ENTRE *HARDINESS* E SÍNDROME DE *BURNOUT*

Para caracterizar a possível relação entre a SB e o *hardiness*, foi utilizado o teste ANOVA. A Tabela 14 demonstra se as pontuações do *hardiness* se diferenciam, segundo as classificações da SB. A distribuição dos dados do *hardiness* foi testada através do teste de Kolmogorov-Smirnov, que mostrou haver normalidade dos mesmos.

TABELA 14 - Relação entre SB e *hardiness* (ANOVA)

Descrição	Síndrome de <i>Burnout</i> (%)			p-valor
	Baixo	Médio	Alto	
<i>Hardiness</i>	64,0	65,9	68,7	0,39

Para aprofundamento do estudo da relação entre o *hardiness* e a SB, foi realizada uma regressão linear múltipla* para identificar se as dimensões da SB podem determinar o *hardiness*. A regressão obtida foi:

$$\text{Hardiness} = 59,4 + 0,509 \text{ Cansaço Emocional} + 0,144 \text{ Despersonalização} - 0,281 \text{ DRP}$$

Como pode se observar na Tabela 15, não houve diferença entre as médias de pontuação das classificações da SB, assim sendo, **o *hardiness* não contribui para a ocorrência da SB.**

TABELA 15 - Análise da regressão entre as dimensões da SB e o *hardiness*

Descrição	Valor
p-valor	0,06
R ²	0,07

* Modelo de Regressão Linear Múltipla - *stepwise backward* – em que todos os preditores são incluídos de uma só vez na equação, e depois são retirados, um a um, até que os melhores sejam identificados.

Como se pode observar na Tabela 16, não existe significância na regressão, portanto, a SB não influencia o *hardiness*.

TABELA 16 - Análise dos coeficientes das variáveis da SB na regressão

Variável	Coeficiente	Há diferença significativa de zero? (p-valor)
Cansaço Emocional	0,509	Não – 0,07
Despersonalização	0,144	Não – 0,60
Diminuição da realização pessoal	- 0,281	Não – 0,29

A Tabela 17 mostra também que não houve nenhuma dimensão do *Burnout* que se diferenciou significativamente de 0 (zero).

TABELA 17 - Análise da Regressão das dimensões da SB diferindo significativamente de 0 (zero).

Descrição	Valor
p-valor	0,02
R ²	0,10

A seguir foi realizada outra análise de regressão, para saber se as dimensões do *hardiness* podem determinar a SB. A Regressão obtida foi:

$$\text{Burnout} = 41,8 + 1,19 \text{ Comprometimento} + 0,152 \text{ Controle} - 0,187 \text{ Desafio}$$

De acordo com a Tabela 18, houve significância na Regressão, ou seja, as dimensões do *hardiness* influenciam (determinam) o *burnout*. O coeficiente de determinação (R^2), no entanto, foi baixo (0,10). Desta forma, as dimensões do *hardiness* determinam 10% da variação do *Burnout*.

A análise dos coeficientes de cada dimensão mostra que a dimensão Comprometimento é a única que influencia a SB; apresenta p-valor menor que 5% e se diferencia significativamente de zero. O Comprometimento se relaciona positivamente com a SB, ou seja, quanto maior a sensação ou percepção de comprometimento maior o nível de *burnout*.

TABELA 18 - Análise dos coeficientes das variáveis do *hardiness* na Regressão

Variável	Coefficiente	Há diferença significativa de zero? (p-valor)
Comprometimento	1,19	Sim – < 0,01
Controle	0,15	Não – 0,82
Desafio	- 0,18	Não – 0,63

6. DISCUSSÃO

Os achados obtidos neste estudo mostram que: dos 90 (N=90) professores civis e militares que compõem o quadro docente do CMCG, 64 (71,1%) professores participaram da presente investigação, o que aponta para a representatividade da amostra e a possibilidade de generalização dos achados obtidos, para a população de professores de Colégio Militar em nosso país. Ressalte-se que esta assertiva se reporta às características relativas à estruturação da organização militar, que são homogêneas e claramente descritas, ressaltando-se, no entanto, que acredita-se que possam haver diferenças quanto à dinâmica de funcionamento dos diferentes colégios militares do território nacional, por serem constituídos por diferentes pessoas.

Muitos achados obtidos não podem ser corroborados dada a inexistência de estudos nacionais e internacionais que contemplem a um só tempo, amostra (em parte) composta por professores que também são militares ou professores civis que trabalhem em colégios militares.

A amostra como um todo (civis e militares) compôs-se na maioria por pessoas do sexo masculino (57,8%). A maioria dos professores militares são homens (67,6%) e estes achados corroboram as assertivas de Leiter e Robichaud (1997), que referem a predominância do sexo masculino em atividades relacionadas às Forças Armadas. Cabe ressaltar que a proporção de professores do sexo masculino vem aumentando no ensino médio em relação ao pré-escolar, segundo Delcor *et al.* (2004).

Por outro lado, a maior parte dos professores civis são mulheres (59,3%). Este achado confirma a afirmação de Mallar (2002) e Mallar e Capitão (2004) que, a situação do Magistério, parece estar historicamente mais identificada com a figura feminina. Mallar e Capitão (2004) citam ainda uma pesquisa cuja amostra era composta de 89,3% de professores do sexo feminino. Em concordância, Reis (2006) encontrou uma amostra de 94,1% professores do sexo feminino em pesquisa realizada em Vitória da Conquista, BA.

A faixa etária predominante da amostra situou-se entre 36 e 40 anos (35,9%), seguido da faixa etária de 31 a 35 anos (28,1%), e de forma concordante com a amostra pesquisada por Mallar (2002), fica caracterizado um grupo de professores jovens.

A escolaridade mínima encontrada no presente estudo foi curso superior completo. A maior parte dos participantes (46,9%) refere ter cursado Especialização. Mallar (2002) e Reis (2006), em estudos semelhantes estudaram amostras que se caracterizaram respectivamente

por ter 8,9% e 32,5% professores com curso superior. Observa-se, portanto que os professores que participaram desta investigação, têm uma escolaridade superior aos demais estudados, nas citadas pesquisas.

Quanto ao estado civil predominante da amostra total a maioria (65,6%) é composta por casados. Com relação a experiência profissional constatou-se que: metade dos entrevistados (50,0%) possui mais de 6 anos de experiência em Colégios Militares e que apenas (45,3%) leciona há mais de 6 anos no local da pesquisa. O CMCG possui apenas 13 anos de existência e a rotatividade de profissionais é constante por conta das transferências de pessoal, militares e civis, sendo que estes últimos são funcionários públicos federais e têm direito a transferências para qualquer órgão de ensino do Exército Brasileiro.

Todos os professores que participaram da pesquisa (100%) possuem um regime de 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva. Do total da amostra, a maior parte (43,8%) trabalha menos de 10 horas semanais em sala de aula, seguido de (39,1%) de professores com carga horária de 11 a 15 horas semanais. Carlotto (2002b) estudou professores universitários e constatou que a maioria trabalha entre 20 a 40 horas semanais em sala de aula. Dados da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP, 2003) demonstraram que no Brasil as jornadas de trabalho dos professores situam-se em torno de 45 horas/aula semanais. Outro estudo realizado por Reis (2006) com professores de uma rede municipal de ensino demonstra que a maioria queixa-se de possuir carga horária igual ou superior a 35 horas/aula semanais, referindo que este é um dos motivos pela importante prevalência de queixas de cansaço mental e nervosismo. Como se pode constatar, a carga horária semanal de trabalho em sala de aula dos professores do CMCG é muito menor do que a encontrada em outros estudos, no entanto, cabe destacar algumas especificidades relativas a esta amostra de estudo: no caso dos professores militares, os mesmos cumprem em paralelo as obrigações relativas a essa categoria: serviços, escalas de representações, chamadas fora do horário de expediente diurno de trabalho, entre outras atividades, o que certamente implica em uma maior carga de trabalho semanal, somando-se o tempo extra-classe utilizado para a preparação de aulas e atividades, reuniões e atendimento à alunos. A questão da carga horária relativa às atividade extra-classe também vale para os professores civis.

No presente estudo, a maioria dos professores entrevistados refere dormir entre 6 a 8 horas por dia (79,7%). Segundo Belloc e Breslow (1972), um dos hábitos saudáveis de vida é

dormir entre 7 a 8 horas-dia. Não foram encontrados dados sobre a prevalência de transtornos do sono.

A amostra de estudo revelou ter um nível “moderado” de EO (68,8%), não se confirmando uma das hipóteses de estudo, que supunha um nível “severo”. Este resultado, no entanto, não deve ser subestimado, pois um nível moderado de estresse é igualmente preocupante. Segundo a Escala de Estresse Ocupacional - EEO, a presença de um nível moderado de EO revela que “alguns aspectos sobre o trabalho podem ser consideravelmente estressantes, mas provavelmente não muito mais do que o enfrentado pela maioria das pessoas.”

Quanto ao nível severo de estresse apresentado por 18,7% da amostra, o mesmo não pode ser desconsiderado. A EEO pontua que, embora a pessoa consiga enfrentar as situações estressantes, às vezes, sua vida no trabalho pode ser difícil. Recomenda-se que a pessoa verifique se o trabalho atual é o trabalho adequado para a mesma. Em caso negativo, verificar se a intensidade e os tempos para a execução deste trabalho estão adequados. Na EEO, recomenda-se que os trabalhadores com este nível de estresse, experimentem algum tipo de psicoterapia de apoio. Cabe ressaltar que, a duração com a qual se experimentam situações de desequilíbrio, eleva a produção de hormônios de estresse que, por sua vez, pode desencadear processos de adoecimento físico e mental (ARAÚJO; GRAÇA; ARAÚJO, 2003).

Para Beehr (1999) o núcleo de uma experiência de EO é a relação presumida entre as características do trabalho ou da organização e a saúde do trabalhador. Reinhold (1996) afirma que a suscetibilidade do professor a uma reação de estresse ou *burnout* depende da frequência e da intensidade dos estressores, da avaliação cognitiva e emocional frente a um evento estressor, e da maneira que a pessoa lida com o estresse. Portanto, a subjetividade está intrinsecamente ligada ao Estresse Ocupacional, pois o que é considerado um evento estressor para uma pessoa, pode não ser para outra.

A maior parte dos entrevistados apresentou baixo nível de Cansaço Emocional (42,2%), concordante com os dados nacionais para professores (27 estados) obtidos por Codo e Menezes (2000) que encontraram 46,4%. Neste estudo obteve-se baixa Despersonalização para a maioria dos professores estudados (37,5%) corroborando os dados de Codo e Menezes (2000) que encontraram 71,6% para 27 estados da federação. Diferentemente de Codo e

Menezes (2000) que obtiveram uma alta Diminuição da realização pessoal (37,4%), neste estudo houve a predominância de um nível baixo (35,9%).

Obteve-se um baixo nível de Síndrome de *Burnout* (40,7%) entre a maioria dos professores do CMCG. Entretanto, (31,3%) da amostra possui nível severo de SB, apesar de não ser o mais representativo, esse índice revela dados preocupantes de uma boa parte da amostra. Este achado não é passível de comparações com o estudo de Codo e Menezes (2000), pois os autores não estabelecem especificamente o nível de *burnout* para o cargo de professor. Os resultados obtidos se diferenciam marcadamente daqueles fornecidos por Ferenhof e Ferenhof (2001) em um estudo realizado com docentes: 98,5% de Cansaço Emocional, 100,0% de Despersonalização e 90,2% de Diminuição da realização pessoal.

Codo e Menezes (2000) apresentam dados obtidos para o estado de Mato Grosso do Sul para diferentes cargos ligados à Educação (desde diretor até profissionais de faxina, incluindo professores), não pontuando especificamente os índices obtidos para a categoria de professores. Esses autores apresentaram o seguinte resultado: (41,1%) dos profissionais de educação obtiveram nível moderado de Cansaço Emocional. Nesta investigação, o Cansaço Emocional apresenta-se em nível baixo (42,2%), não se confirmando o achado dos autores. Portanto, os professores do CMCG apresentam menor nível de EO do que os trabalhadores da Educação do Estado.

Neste estudo, obteve-se uma baixa Despersonalização (DE) 37,5%, contra 68,8% dos autores acima citados e também uma baixa Diminuição da realização pessoal (DRP) para ambos os estudos: neste (37,5%) e no outro (68,6%). Com exceção do nível evidenciado na dimensão CE, os demais corroboram os achados de Codo e Menezes (2000) que, no entanto, devem ser vistos com cautela, pelos já citados motivos. Existe, portanto concordância dos achados quanto a uma baixa DE e uma DRP, no entanto, a frequência encontrada é maior para o estado de Mato Grosso do Sul. Este resultado pode ser devido à característica desta amostra, composta por professores militares e civis, na qual os militares apresentam piores resultados, tema que será discutido na sequência.

Os achados desta investigação não confirmam uma das hipóteses desta investigação, de que a maior parte da amostra possui nível moderado de *burnout*, não corroborando os dados da literatura, que afirmam que o *burnout* tem sido encontrado em níveis mais elevados em professores, do que em outros grupos ocupacionais, sendo o grupo mais exposto ao desenvolvimento desta síndrome (REIS, 2006). Por outro lado, Codo e Menezes (2000, p. 33)

acrescentam que “os valores associados a um nível moderado de sofrimento em *burnout*, que compõem a escala de Maslach para cada um dos fatores, são difíceis de interpretar” recomendando que sejam interpretados principalmente, os valores que definem, sem dúvida, a síndrome.

Os professores civis apresentaram baixo CE (63,0%), quando comparados aos professores militares que apresentaram alto CE (51,4%). Cabe acrescentar que, no dia-a-dia escolar do Colégio Militar há diferenças significativas nas atribuições dos professores militares. Portanto, este resultado pode estar associado ao fato de que os professores militares têm mais atribuições funcionais do que os professores civis, pela própria natureza da vida militar. É possível que, ainda que os participantes da amostra considerem que o desafio constante seja um elemento positivo em seu trabalho, a ausência de reconhecimento e apoio para assumi-lo pode contribuir para o esgotamento. O CE se diferencia do cansaço, por ser o resultado de uma exposição constante a uma contradição aparentemente sem saída e no caso dos militares, possivelmente, o conflito entre os papéis de professor e militar. Para Codo e Menezes (2000) a própria identidade, está “encalacrada” entre dois pólos igualmente decisivos. O CE mantém o conflito, até quando o professor agüentar e é um preditor da DE.

Obteve-se também uma dependência significativa entre ser professor civil ou militar com a dimensão Despersonalização, sendo que a maioria dos professores militares apresenta a classificação “alto” (43,2%) e os civis, “baixo” (55,6%). É possível que a Despersonalização seja uma tentativa de resolver o impasse entre ser militar e professor, pela eliminação psicológica de um dos lados. Deixando de considerar os alunos como alunos, o professor militar não estará em conflito aula após aula, encontrando assim uma “saída”. A DE é a “eliminação simbólica do aluno”. A atividade do professor é mediada pelo afeto, assim, ele precisa ‘esfriar’ essa relação para evitar a ansiedade. Cada aula, sob essa perspectiva, é uma verdadeira batalha interna que o professor trava consigo mesmo. Para isso, se prepara; entra, dá aula e sai, o mais rápido possível “para não ser pego no corredor”, para não entrar em contato com o lado mais humanizado dessa relação.

A dimensão Diminuição da realização pessoal (DRP) da SB apresenta dependência significativa com o fato de o professor ser civil ou militar. Os professores civis apresentam média DRP (51,9%) e os militares, baixa (48,6%). Esta é a única dimensão da síndrome de *burnout* em que os professores militares apresentam baixo índice, neste caso, um achado positivo que demonstra que os mesmos encontram realização com seu ofício. É possível que

este resultado se explique pela conjunção de “1emas” da vida militar e da de professor, sendo este ofício encarado pelos mesmos como uma dupla missão. O baixo envolvimento ou a sensação de DRP é a eliminação simbólica do professor. Este é o início do processo de *burnout*.

Embora a pontuação média global de *burnout* nessa investigação não tenha atingido um valor alto, alguns índices das dimensões da síndrome apontaram índices altos, sugerindo que pode haver um processo de SB em curso, em concordância com Carlotto (2002b), até mesmo porque (31,3%) do total da amostra apresentou nível severo de SB, sendo este um resultado bastante significativo.

A hipótese de existência de diferenças significativas nos níveis de SB entre os professores civis e militares foi confirmada. A maioria dos professores civis apresentou baixo nível de Síndrome de *Burnout* (55,6%) enquanto os professores militares apresentaram alto nível de Síndrome de *Burnout* (43,3%). Estes achados eram esperados, visto os resultados até aqui discutidos. Cabe acrescentar que, para além da função docente, os professores militares cumprem as seguintes funções, que certamente contribuem para uma sobrecarga qualitativa e quantitativa: realizar sindicâncias, processos de averiguação de material permanente e descarga de materiais da instituição, “tirar serviço”, o que significa ficar 24 horas armado com pistola e faca cuidando da instituição (com uma equipe de sargentos, cabos e soldados), participar de representações em eventos em que o colégio é convidado, receber e cumprir ordens de superiores com eventos indiretamente ligados à função pedagógica, realizar treinamento físico militar (TFM) obrigatoriamente todos os dias, o teste físico militar (TAF), trimestralmente e o teste de aptidão de tiro (TAT), anualmente.

Os professores (civis e militares) que lecionam entre 6 a 10 anos apresentaram alto nível de *burnout* (47,6%), seguidos dos que lecionam há menos de 5 anos (35,3%). Aqueles que lecionam há mais de 11 anos apresentaram em sua maioria baixo *burnout* e nenhum professor que leciona há mais de 16 anos apresentou alto *burnout* (0%). Estes achados estão em concordância com os de vários autores. Reis (2006) comenta que, a experiência acumulada na vida profissional possibilita múltiplas alternativas para lidar com situações de risco. Também Chernis (1980 *apud* REIS, 2006) observou que à medida que os anos avançam, o professor ganha estabilidade e segurança, mostrando menor vulnerabilidade à exaustão emocional. Friedman (1991) identificou que quanto maior a experiência profissional do docente, menor nível de *burnout*. Correia (1997 *apud* CARLOTTO; CÂMARA, 2004) diz

que quanto maior a experiência profissional, menor são os níveis de *burnout*. Ainda em concordância, Carlotto (2002a) acrescenta que professores com menos experiência apresentam expectativas irrealistas em relação à profissão e Yagil (1998) apresenta evidências que os professores mais jovens experimentam níveis superiores de estresse, cansaço emocional e fadiga. Não foram obtidas diferenças significativas entre civis e militares.

Obteve-se dependência significativa entre a Carga horária semanal em sala de aula e a Diminuição da realização pessoal. Os professores (civis e militares) com carga de aula de 11 a 15 h/a semanais foram os que mais apresentaram DRP (48%). Maslach e Leiter (1999) apontam para a relação entre carga de trabalho e desgaste físico e mental, sendo os mais acometidos, os que têm carga horária maior. Não foram obtidas diferenças significativas entre professores civis e militares.

Do total de participantes, (53,1%) possui *hardiness*, confirmando a hipótese que a maior parte da amostra apresenta alto *hardiness*. Diferentemente, Mallar (2002) encontrou somente 8,9% dos professores apresentando personalidade resistente. É possível que os critérios de seleção utilizados pela instituição CMCG, privilegiem professores com esta característica, somando-se ao fato de parte da amostra ser composta por militares. Não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas para militares e civis. Neder e Pereira (2005) referem-se ao *hardiness* como um estilo resistente de personalidade que, interagindo com apoios sociais, desempenha uma função protetora diante da possibilidade de adoecimento desses profissionais face ao estresse ao qual se expõem. Neste sentido, Pierce e Molloy (1990) encontraram pontuações baixas de *hardiness* em professores com alto nível de *burnout*. Gentry e Kobasa (1984) complementam dizendo que o *hardiness* provoca uma menor ativação de respostas de estresse. Parece que esta característica favorece (modera) os enfrentamentos necessários, por meio de uma resposta inata de avaliar e enfrentar o estressor de forma efetiva, transformando as adversidades em experiências positivas e desafiadoras através de mecanismos de enfrentamento de adaptação.

A maior parte de professores (53,1%) não apresentou a dimensão Comprometimento do *hardiness*, ou seja, a maioria prefere se isolar e se manter alienado do que se envolver com pessoas, coisas e contextos. Moreno-Jiménez, Garrosa e González (2000) entendem comprometimento como a qualidade de crer na verdade e na importância das próprias habilidades contribuindo para a atenuação do impacto dos estímulos estressantes.

A maior parte dos participantes (53,1%) apresentou a dimensão Controle do *hardiness*.

Kobasa (1979) define o controle como uma capacidade do indivíduo em perceber acontecimentos estressantes e manipular os estímulos em seu benefício. Pode-se dizer que parte destes professores é militar e todos (civis e militares) exercem seu ofício em uma instituição militar, na qual existem regras e regulamentos e um *ethos* que privilegia a expressão deste comportamento.

Metade dos professores (50%) da amostra apresentou a dimensão Desafio. Para Mallar e Capitão (2004), o desafio faz referência à crença de que a mudança é uma oportunidade, um incentivo para o crescimento pessoal. É possível que parte destes professores encare seu ofício como um desafio a ser vencido e que pode haver oportunidades de crescimento e aprendizado em situações de mudança e a outra parte, prefere se manter seguro evitando incertezas e ameaças (GUIMARÃES *et al.*, 2006).

Na presente pesquisa a única variável que apresentou dependência significativa com o *hardiness* foi a Escolaridade, sendo que os professores que possuem escolaridade entre Mestrado e Doutorado (91,7%) apresentaram *hardiness*. É possível que a disposição para a educação continuada destes professores, ocorra justamente pelo diferencial individual dado, entre outros pela existência do *hardiness*.

Procurou-se identificar se existem diferenças significativas nos níveis de Síndrome de *Burnout* e *hardiness* entre os professores civis e militares, uma das hipóteses formuladas nesta pesquisa. Após análise dos coeficientes destas variáveis através de análise de Regressão Linear Múltipla, obteve-se significância na qual as dimensões do *hardiness* influenciam a Síndrome de *Burnout*. Porém, o coeficiente de determinação foi baixo, sendo que o *hardiness* determina apenas 10% da variação do *burnout*.

O *Comprometimento* foi a única dimensão do *hardiness* que se relacionou positivamente com o *burnout*, ou seja, quanto maior a sensação ou percepção de comprometimento (envolver-se com o que faz, identificando-se com o significado do próprio trabalho) segundo Moreno-Jiménez, Garrosa e González (2000), maior será a possibilidade desenvolver o *burnout*.

7 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior parte da amostra (68,8%) apresentou nível moderado de EO, baixo Cansaço Emocional (42,2%), Despersonalização (37,5%) e Diminuição da realização pessoal (35,9%), bem como baixo nível de SB (40,7%).

Os professores civis apresentam: mais baixo Cansaço Emocional e Despersonalização quando comparados aos militares. Já os professores civis apresentaram média Diminuição da realização pessoal enquanto os militares apresentam baixa.

Os participantes que apresentaram um alto *burnout* foram os que lecionam entre 6 e 10 anos (47,6%), e com carga de aula entre 11 a 15 h/a (48%).

Trinta e quatro participantes (53,1%) apresentaram alto *hardiness*, que esteve relacionado significativamente com escolaridade Mestrado e Doutorado.

Nesta amostra, o *hardiness* não contribui para a ocorrência da SB e a SB não influenciou o *hardiness*. A dimensão Comprometimento do *hardiness* é a única que influencia a SB, ou seja, quanto maior for a sensação ou percepção de Comprometimento maior será o *burnout*. De acordo com esse resultado pode-se concluir que a tendência a se envolver em tudo o que a pessoa faz, aumenta a probabilidade de desenvolver *burnout*, ou seja, maior envolvimento, maior *burnout*.

A pesquisa nesse grupo ocupacional é original, no campo de estudos da Psicologia da Saúde Ocupacional e, novas pesquisas devem ser incentivadas e desenvolvidas visando promover uma maior visibilidade entre os processos de saúde mental do trabalhador e seu ambiente de atuação. Deve-se atentar também, para o fato de que algumas profissões são confrontadas inevitavelmente com situações estressantes e que medidas preventivas para aprender a lidar com essas demandas aumenta a sensação de controle das situações vivenciadas.

Desse modo, o trabalho do professor representa uma parte histórica e significativa da expressão das relações de trabalho, constituindo-se num dos principais modos de construção de processos institucionais no âmbito da Educação e da aprendizagem humanas. Estar atento ao trabalho do professor e à sua saúde psíquica torna-se primordial para promover mudanças de atitudes e propor novas formas de organização do ambiente de trabalho desse profissional.

O trabalho do professor exige envolvimento intenso nas atividades realizadas e os mesmos se frustram quando não conseguem perceber seu trabalho sendo recompensado por

seu esforço. Suporte social e da chefia parecem diminuir a percepção dos problemas com o trabalho. Muitos estudos apontam, como referido anteriormente, evidências dos efeitos benéficos que um bom relacionamento entre colegas e uma boa atmosfera de trabalho em criar um efeito protetor para s agravos psíquicos.

Como demonstrado, diversas pesquisas apontam para várias conseqüências deletérias físicas e ou psicológicas do Estresse Ocupacional e da Síndrome de *Burnout* entre os professores.

A Síndrome de *Burnout* em professores, como em outras profissões não aparece de forma brusca, mas constitui-se na fase final de um processo contínuo de várias inadequações no ambiente de trabalho. Tanto para os professores civis quanto para os militares existe em curso o processo de Estresse Ocupacional, que se, cronicado pode aumentar a ocorrência do *burnout*, identificada neste estudo em parte significativa dos professores militares.

Pesquisas sobre *hardiness* - personalidade resistente - nos profissionais da Educação poderão contribuir para uma melhora na qualidade de vida e profissional dos docentes, pois o *hardiness* se expressa por meio de mecanismos cognitivos, sociais e fisiológicos que protegem a saúde e a performance.

O trabalho docente é complexo, abarcando inúmeras problemáticas que envolvem desde aspectos macros, como a globalização, as transformações no mundo do trabalho, entre outros, até questões do cotidiano. Podemos nos questionar, então, o motivo de tão excepcionais indivíduos trabalharem num dos piores ambientes profissionais. Uma hipótese pode ser aventada, a de que o motivo é tão somente o da satisfação. Mesmo nessas condições adversas, não falta o fundamental: o **sentido e o significado daquilo que se faz**. Ter reconhecimento do produto final do seu trabalho - mesmo que subjetivamente - fortalece a identidade do trabalhador.

Com relação a este aspecto, que revela a dicotomia, o sofrimento e o prazer, é interessante atentar para o caráter marcadamente singular das instituições educacionais públicas. Para Brito e Athayde (2003), essa situação envolve conflito de valores, tanto aqueles relativos ao trabalho educativo, quanto aos defendidos pelos grupos de trabalhadores em cada escola.

Esse estudo, voltado para um melhor entendimento da saúde mental do professor permite entender melhor aspectos relativos à saúde mental destes trabalhadores e identificar

suas etapas e dimensões, bem como observar as síndromes que mais acometem esses profissionais na atualidade. Estamos cientes das limitações dos instrumentos em abarcar esse conhecimento com a intensidade desejada.

Uma vez que os sintomas de sofrimento estão relacionados ao trabalho como um todo, parece que melhorias em suas condições produziriam uma redução de sobrecarga, um aumento da margem de manobra do trabalhador, o que implicaria em menos custos à saúde, além do impacto benéfico na saúde mental e a repercussão disso na saúde de forma geral.

O conhecimento das síndromes que mais afetam os trabalhadores pode auxiliar na melhoria e implementação de ações de prevenção e intervenção, principalmente no mundo atual, onde existem muitas exigências por produtividade e qualidade nos resultados gerando inúmeros problemas psicossociais. Essas ações são importantes para observar, avaliar, prevenir e atenuar os processos psicopatológicos no ambiente educacional.

As tendências neste tipo de estudo sugerem que o *hardiness* é um caminho intrigante para exploração contínua. Todavia, a exploração com uma larga amostra de grupos é recomendada para ajudar a superar os problemas associados à insuficiente abrangência em dados de pesquisas e as potenciais questões de confiabilidade. Para Kleinman (2003), o *Hardiness* pode não ser um conceito perfeito ou deixar-se ser medido com absoluta precisão.

REFERÊNCIAS

ABREU, K. L. *et al.* Estresse ocupacional e Síndrome de Burnout no exercício da profissão da psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 22-29, 2002. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2006.

ACHKAR, T. C. S. *Síndrome de Burnout*: repercussões na qualidade de vida no trabalho de profissionais de saúde de um hospital privado da cidade de Cascavel - PR 196 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006.

ARANTES, M. A. A. C.; VIEIRA, M. J. F. *Estresse*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. (Clínica Psicanalítica).

ARAÚJO, T. M.; GRAÇA, C. C.; ARAÚJO, E. *Estresse ocupacional e saúde*: contribuições do Modelo Demanda-Controle. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 991-1.003, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v8n4/a21v8n4.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2007.

AREIAS, M. E. Q.; GUIMARÃES, L. A. M. Gênero e estresse em trabalhadores de uma universidade pública do Estado de São Paulo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 255-262, 2004.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Saúde dos professores*. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/especiais/saude_professor.htm>. Acesso em: 28 ago. 2006.

BEEHR, T. A. *Psychological stress in the workplace*. London: Routledge, 1999.

BELLOC, N.; BRESLOW, L. Relationship of physical health status and health practices. *Preventive Medicine*, New York, v. 1, n. 3. p. 409-421, 1972,

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *Burnout*: o processo de adoecer pelo trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). *Burnout*: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a. cap. 2, p. 21-92.

_____. O adoecer dos que se dedicam à cura das doenças. O burnout em um grupo de médicos. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). *Burnout*: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b. cap. 4, p. 105-132.

BENTON, J.C.. Washington' s repetitive stress over ergonomics rules *CQ Weekly*, 58, 401-406, 2000.

BRASIL. Exército Brasileiro. Centro de Comunicação Social do Exército. *A profissão militar*. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/02ingr/Profmili.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2006a.

_____. Organograma do exército. *Verde-Oliva*, Brasília, DF, ano 33, n. 188, p. 26-27, abr.-jun. 2006b.

_____. Recursos humanos do Exército Brasileiro. *Verde-Oliva*, Brasília, DF, ano 33, n. 188, abr.-jun. 2006c. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/VO/188/recursos.htm>>.

Acesso em: 20 ago. 2006.

_____. *As origens do Exército brasileiro*. Disponível em: <<http://www.exercito.gov.br/01inst/Historia/index.htm>>. Acesso em: 26 ago. 2006d.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Secretaria Geral do Exército. Departamento de Ensino e Pesquisa. *Instruções reguladoras para o ingresso e a carreira do pessoal docente civil do exército incluso no plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos (IG 60-01) no âmbito do DEP (IR 60-32) – Portaria n. 006-DEP, de 07 de fevereiro de 2006*. Brasília, 2006e.

BRASIL. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. *PGE – Plano Geral de Ensino*. Rio de Janeiro, 2006f.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Instruções gerais para os professores militares (IG 60-02) – Portaria n. 293, de 09 de maio de 2005 do Gabinete do Comandante do Exército*. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da Educação nacional*. Brasília, 2003a.

BRASIL. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. *Regimento Interno dos Colégios Militares(RI/CM)*. Brasília, 2003b.

_____. *NPCE - Normas de Planejamento, Conduta e Ensino*. Rio de Janeiro, 2003c.

_____. *Regulamento dos Colégios Militares(R/69)*. Brasília, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 31, de 14 de dezembro de 2000. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Regulamento dos preceitos comuns aos estabelecimentos de ensino do Exército (R-126) – Portaria n. 549, de 06 de outubro de 2000*. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 out. 1996. Disponível em: <<http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/Reso196.doc>>. Acesso em: 08 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Defesa. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. *Normas para planejamento e conduta de ensino*. Brasília, [1999].

_____. *Manual dos Colégios Militares*. Rio de Janeiro, 1997.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 6.880, de 9 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 dez. 1980. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L6880.htm>>. Acesso em: 08 set. 2006.

BRASIL. Exército Brasileiro. Centro de Comunicação Social do Exército. *Canção do Exército*. Brasília, 1935. Disponível em:

<<http://www.exercito.gov.br/01inst/Hinoscan/exercito.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

BRITO, J.;ATHAYDE, M. O Ponto de Vista Enigmático da Atividade. In: *Trabalho, Educação e Saúde*. V.1, n.2, set/2003, Rio de Janeiro, EPSJV / FIOCRUZ, 2003.

BUENO, J. O. S. *Military Discourse: An Analysis of Media Representations and Spoken Interactions in Battalions of the Brazilian Army*. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BYRNE, B. M. *Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers*. *American Educational Research Journal*, v. 31, n. 3, p. 645-673, 1994.

CABALLERO, L. ; MILLAN, J. (1999). La aparición del síndrome del *Burnout* o de estar quemado. Bulletin bimestral de comunicación interna. Secretaria General d'administración i funció Pública, 2, Abril. Disponible en: [teseo.es](http://www.teseo.es).

CAMPOS, R. de C. *et al.* Síndrome de Burnout em profissionais de saúde. In: GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. (Orgs.). *Série saúde mental e trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. v. 3, p. 43-61. no prelo.

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

_____. *Síndrome de burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários*. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002b. cap. 7, p. 187-212.

_____. *Síndrome de Burnout: um tipo de estresse ocupacional*. Canoas: ULBRA, 2001. (Caderno Universitário, 18).

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, 2004.

CHAN, D.W. Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hon Kong. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, p. 381-395, 2003.

CODO, W.; MENEZES, I. V. O que é burnout?. In: CODO, W. (Coord). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 237-254.

CODO, W.; MENEZES, V.I. *Burnout: sofrimento psíquico do trabalhadores em educação. Cadernos de Saúde do trabalhador*. Instituto Nacional de Saúde no Trabalho, v. 14 1ª. ed. São Paulo: INST-CUT, 2000.

COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE. *I Gestão Pública – MS Ciclo 2006. Plano de Qualidade da Gestão Mato Grosso do Sul (PQG – MS/2006)*. Campo Grande, 2006a.

_____. *Plano de gestão escolar*. Campo Grande, 2006b.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP n. 016 de 20 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/etica/docs/artigos/Cfp16-00.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2005.

COUTO, A. Como os executivos podem acabar com o stress. *Tendência*, n. 32, 1979.

COX, T. *Stress*. London: McMillan, 1978.

CRUZ, R. M.; SCHERER, C. G.; PEIXOTO, C. do N. Estresse ocupacional e cargas de trabalho. In: SARDÁ Jr., J. J.; LEGAL, E. J.; JABLONSKI, Jr., S. J. *Estresse: conceitos, métodos, medidas e possibilidades de intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 37-48.

CUNNINGHAM, W. G. *Teacher burnout – solution for the 1980s*: A review of the literature. *The Urban Review*, v. 15, n. 1, p. 37-51, 1983.

CHIAVENATO, I. *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas, 2002.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, J. F. (Coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. v. 1, p. 149-174.

DEJOURS C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Oboré, 1987.

DELCOR, N. S. *et al.* Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, jan.-fev. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000100035&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 abr. 2007.

DEMO, P. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. (Temas Sociais).

_____. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997. (Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

DIAS, M. do R. *et al.* Comportamento de saúde em estudantes que freqüentam licenciaturas no âmbito das ciências da saúde. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, Porto, Portugal, v. 3, n. 2, p. 207-220, jul.-dez. 2001.

ELVIRA, J. A. M.; CABRERA, J. H. Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Granada, España, v. 4, n. 3, p. 597-621, 2004.

ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO. *História do Exército brasileiro: perfil militar de um povo*. Brasília: Bibliex, 1972.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.

EUROPEAN COMMISSION. *Guidance on work-related stress: Spice of life or kiss of death?* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. Disponível em: <http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2002/ke4502361_en.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2006.

FARBER, B. A. *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A Síndrome de Burnout em professores influenciará a Educação? *Educação Brasileira*, Brasília, v. 23, n. 47, p. 109-130, dez. 2001.

FERREIRA, A. B. H. *Miniauréliu século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, J. P. G. A.; ZAVODINI, S. M. *Stress: distúrbio emocional prejudicial à saúde. Psicopedagogia On Line*, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=865>>. Acesso em: 19 set. 2006.

FIGUEIREDO, A.; FONTES, A. S. *Breve introdução à história dos Colégios Militares no Brasil*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1958.

FILGUEIRAS, J. C.; HIPPERT, M. I. S. A polêmica em torno do conceito de estresse. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 19, n. 3, p. 40-51, 1999.

FREUD, S. *Análise terminável e interminável*. Rio de Janeiro: Imago, 1937. v. 3.

FREUDENBERGER, H. J. Staff bur-out. *Journal of Social Issues*, Durham, v. 30, n. 1, p. 159-165, 1974.

GANONG, W. F. *Fisiologia médica*. 13. ed. México: El Manual Moderno, 1992.

GENTRY, W. D.; KOBASA, S. C. Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans. In: GENTRY, W. D. (Ed.). *Handbook of behavioral medicine*. New York: Guildford, 1984. p. 87-116.

GIL, E. L. *Adequação do ensino médio do sistema Colégio Militado Brasil à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 2003. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comando e Estado-Maior do Exército, Rio de Janeiro, 2003.

GOLEMBIEWSKI, R. T.; HILLES, R.; DALY, R. Some effects of multiple OD interventions on burnout and work site features. *Journal of Applied Behavior Science*, Washington, v. 23, n. 3, p. 295-313, 1987.

GONÇALVES, M. A. *Formação da cidadania: proposta educacional*. São Paulo: Paulus, 1994.

GREESPAN, F. *Endocrinologia básica y clínica*. 2. ed. México: El Manual Moderno, 1993.

GRIFFITH, J.; STEPTOE, A.; CROPLEY, M. An investigating of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg,

v. 64, p. 517-531, 1999.

GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. *Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. Review of Educational Research*, v. 68, n. 1, p. 61-69, 1998.

GUI, R. T. *Prazer e sofrimento no trabalho: representações sociais de profissionais de recursos humanos. Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 22, n. 4, p. 86-93, 2002.

GUIMARÃES, L. A. M. Saúde mental, estresse e qualidade de vida no trabalho. In: SOUZA, J. C.; GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. *Interdisciplinaridade em saúde mental*. Campo Grande: UCDB, 2000. p. 36-40.

GUIMARÃES, L. A. M. *et al.* Prevalência de transtornos mentais em trabalhadores de uma universidade pública do estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 7-18, 2006.

GUIMARÃES, L. A. M.; CARDOSO, W. L. C. D. Atualizações sobre a Síndrome de Burnout. In: GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. (Orgs.). *Série saúde mental e trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. v. 3, p. 43-62.

GUIMARÃES, L. A. M.; PROVAZI, L. N. T.; CAETANO, D.; CAMARGO, D.A. Hardiness e trabalho. In: GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. (Orgs.). *Série Saúde Mental e Trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. (aceito para publicação).

GUIMARÃES, L.A.M. *Escala de Estresse Ocupacional- EEO*: adaptação e tradução para o português. Campo Grande, 2005. Apostila do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (mimeo).

GÜNTHER, I. A.; MACHADO, S. S. *Revisitando a saúde: da visão patogênica à visão salutogênica do estresse*. Laboratório de Psicologia Ambiental, 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/ip/lpa/pdf/stress.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

HARRISON, B. J. Are you to burn out? *Fund Raising Management*, v. 30, n. 3, p. 25-28, 1999.

HAYES, R. A. *Nação armada: a mística militar brasileira*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1991.

ISSELBACHER, K. *Princípios de medicina interna*. 13. ed. México: McGraw-Hill, 1994.

IVANCEVICH, J. M. *Estress en el trabajo*. México: Trillas, 1989.

IWANICKI, E. F.; SCHWAB, R. L. A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, v. 41, n. 4, p. 1.167-1.174, 1981.

JAQUECS, MG; CODO W. *Saúde mental e trabalho*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

JABORANDY Jr., J. L. 19 de abril: Dia do Exército. *Revista do Exército Brasileiro*, Brasília, DF, v. 135, p. 5-12, 2º trim. 1998.

KARASEK, R.; TOREI, T. *Healthy work: Stress, productivity and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books, 1990.

- KEITH, D. *Comportamento humano en el trabajo*. 8. ed. México: McGraw-Hill, 1991.
- KOBASA, S. C. *Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 37, n. 1, p. 1-11, 1979.
- KOBASA, S. C.; MADDI, S. R.; KAHN, S. *Hardiness and health: A prospective study*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 42, n. 1, 168-177, 1982.
- KRENTZ, L. *Magistério: vocação ou profissão?* *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 3, p. 12-16, jun. 1986.
- KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- KYRIACOU, C.; SUTCLIFFE, J. A model of teacher stress. *Educational Studies*, v. 4, p. 1-6, 1978.
- LANCMAN, S.; UCHIDA, S. *Trabalho e subjetividade: o olhar da psicodinâmica do trabalho*. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 79-90, 2003.
- LAUTERT, L.; CHAVES, E. H. B.; MOURA, G. M. S. S. O estresse na atividade gerencial do enfermeiro. *Revista Panamericana de Salud Publica*, Washington, v. 6, n. 6, p. 415-425, 1999.
- LAZARUS, R. S. *From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks*. *Annual Review of Psychology*, v. 44, p. 1-21, 1993.
- LEITER, M. P.; ROBICHAUD, L. *Relationships of occupational hazards with burnout: an assessment of measures and models*. *Journal Occupational Health Psychology*, Washington, v. 2, n. 1, p. 35-44, 1997.
- LEMOES, J. C. *Cargas psíquicas no trabalho e processo de saúde em professores universitários*. 2005. 147 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/13382.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2007.
- LEÓN, L. M.; IGUTI, A. M. Saúde em tempos de desemprego. In: GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. (Orgs.). *Série saúde mental e trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. v. 1, p. 239-258.
- LEVI, L. Spice of life or kiss of death? In: KONKOLEWSKY, H. H. (Coord.). *Working on stress*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2002. n. 5, p. 11-13. Disponível em: <http://osha.europa.eu/publications/magazine/5/magazine5_en.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2007.
- LIMA, E. A. *A Psicopatologia do Trabalho*. Origens e desenvolvimentos recentes na França. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 18, n. 2, 1998.
- LOWER, A. *O prazer: uma abordagem criativa*. São Paulo: Summus, 1984.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

MADDI, S. R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal*, v. 54, p. 173-185, 2002.

MADDI, S. R. ;KOBASA, S. C. *The hardy executive: Health under stress*. Homewood. IL: Dow Jones-Irwin. 1984.

_____. The hardness enhancing lifestyle program (HELP) for improving physical, mental, and social wellness. In: HOPPER, C. (Ed.). *Wellness lecture series*. Oakland, CA: University of California/Health Net, 1994. p. 83-94.

_____. On the problem of accepting facticity and pursuing possibility. In: MESSER, L. A.; SASS, L. A.; WOOLFOLD, R. L. *Hermeneutics and psychological theory: Interpretive perspectives on personality, psychotherapy, and psychopathology*. New Brunswick, NJ: Rutgers University, 1988. p. 182-209.

MALLAR, S. C. *Avaliação dos processos psicológicos de professores: burnout e resistência*. 2002. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, São Paulo, 2002.

MALLAR, S. C.; CAPITÃO, C. G. Burnout e hardiness: um estudo de evidência de validade. *Psicologia - Universidade de São Francisco, Bragança Paulista*, v. 9, n. 1, p. 19-29, 2004.

MARTÍNEZ, D.; VALLES, I.; KOHEN, J. *Salud y trabajo docente: Tramas do malestar en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz, 1997.

MARTINS, D. de A. *Estresse ocupacional e qualidade de vida em trabalhadores de manutenção de aeronaves de uma instituição militar brasileira*. 2005. 223 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2005.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1986.

_____. *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1981.

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

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. *Annual Review Psychology*, v. 52, p. 397-422, 2001.

MELEIRO, A. M. A. da S. O stress do professor. In: LIPP, M. N. (Org.). O stress do professor. São Paulo: Papirus, 2002. p. 11-27.

MENESES, J. G. de C. *Estrutura e funcionamento da Educação básica*. São Paulo: Pioneira, 2001.

MERAZZI, C. Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, London, v. 6, n. 1, p. 101-106, 1983.

MORACCO, J. C.; McFADDEN, H. The counselor' s role in reducing teacher stress. *The Personnel and Guidance Journal*, Easton, v. 60, n. 9, p. 549-552, 1982.

MORENO-JIMÉNEZ, B. *et al.* A avaliação do Burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, 2002.

MORENO-JIMÉNEZ, B. *et al.* *Estudios transculturales del burnout: los estudios transculturales Brasil-España.* *Revista Colombia de Psicología*, n. 12, p. 9-18, 2003.

MORENO-JIMÉNEZ, B.; GARROSA, H. E.; GONZÁLEZ, G. J. L. Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de Psicología*, La Rioja, v. 4, p. 64-77, 2000.

MORETTO, V. P. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOTTA, J. *Formação do oficial no exército.* Rio de Janeiro: Bibliex, 1998.

MOURA, E. P. G. *Esgotamento profissional (burnout) ou sofrimento psíquico no trabalho: o caso dos professores da rede de ensino particular.* In: SARRIERA, J. C. (Org.). *Psicologia comunitária: estudos atuais.* Porto Alegre: Sulina, 2000. p. 88-120.

MUCHOTRIGO, J. R. L. *El patron de conducta Tipo A y Tipo B y los estilos de afrontamiento al Estrés en una muestra de personal Militar.* 2003. 164 f. Tesis (Magíster en Psicología Clínica e de la Salud) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Escuela de Post Grado, Lima, Perú, 2003.

NAKAYAMA, M. K.; BITENCOURT, C. *Processos de mudanças e estresse ocupacional.* Universidade Católica de Pernambuco, 1996. Disponível em: <<http://www.unicap.br/marina/estresse.html>>. Acesso em: 10 fev. 2007.

NATIONAL INSTITUTE FOR OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH. Stress... At work. *DHHS (NIOSH) Publication*, n. 99-101, Cincinnati, OH, 1999. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/niosh/stresswk.html>>. Acesso em: 24 mar. 2006.

NEDER, M.; PEREIRA, M. L. P. S. *Resiliência em ambiente de aviação: um conceito aplicável?* *Revista Médica da Aeronáutica do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 55, 1-2, p. 47-55, jan.-dez. 2005.

NERI, A. *Stress: o que é isso?* Disponível em: <<http://www.senioridade.com.br/stress1.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *A condição dos professores; recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores.* Genebra: OIT/UNESCO, 1984.

ODORIZZI, C. M. A. *Síndrome de burnout: resposta inadequada a um estresse emocional crônico.* *Revista do Professor*, Porto Alegre, v. 11, n. 43, p. 44-45, jul.-set. 1995.

ORLANDINI, A. *El estrés qué es y cómo evitarlo.* 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Validação da Escala de Estresse no Trabalho. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2004.

PEÑACOBIA, C.; MORENO, B. *El concepto de personalidad resistente: consideraciones*

teóricas y repercusiones prácticas. *Boletín de Psicología*, Madrid, España, n. 58, p. 61-96, 1998.

PIERCE, C. M.; MOLLOY, G. N. Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, London, v. 60, n. 1, p. 37-51, 1990.

PILETTI, N. *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática, 2001.

PINES, A. M. Burnout: An existential perspective. In: SCHAUFELI, W. B.; MASLACH, C.; MAREK, T. *Professional burnout: Recent development in theory and research*. Londres: Taylor e Francis, 1993. p. 33-51.

PITTHERS, R.T.; FOGARTY, G.J. Symposium on teacher stress: occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, v. 65, p. 3-14, 1995.

RAMOS, J. M. Estrés...en el trabajo. *Revista Latinoamericana de la Salud en el Trabajo*, México, v. 1, n. 2, p. 86-90, maio-ago. 2001.

RAMUNDO, A. M. *Assimetria e construção do conhecimento no contexto militar*. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada Interação e Discurso) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

REINHOLD, H. H. Stress ocupacional do professor. In: LIPP, M. E. N. (Org.). *Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 169-194.

REIS, E. J. F. B. *et al.* Docência e exaustão emocional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan.-abr. 2006.

ROGER, M. C.; ABALO, J. A. G. Burnout y variables personales moduladoras em enfermeros que trabajan em hospitales ocológicos. *Revista Psicología y Salud*, Xalapa, México, v. 14, n. 1, p. 67-68, 2004.

SABATOVSKI, E.; FONTOURA, I. P. (Orgs.). *Legislação previdenciária*. 9. ed. Curitiba: Juruá, 2001.

SAUTER, L. S. *The changing organization of work and the safety and health of working people*. Organization of Work Team Members, 2002. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/niosh/pdfs/02-116.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2006.

SCHAWB, R.L.; IWANICKI, E.F. Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational administration Quarterly*. v. 18, p. 60-74. 1982.

SCHAUFELI, W. *Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. v. 15, p. 147-171. 1999.

SEISDEDOS, N. *Manual del MBI*. Madrid: Depto de ID TEA, 1991.

SELIGMANN-SILVA, E. *Saúde mental e automação: a propósito de um estudo de caso no setor ferroviário*. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 95-110, 1997.

Suplemento 2.

SHADER, K. *et al.* Factors influencing satisfaction and anticipated turnover for nurses in an academic medical center. *Journal of Nursing Administration*, 31(4), 211-216, 2001.

SIMPLÍCIO, S. D. O sofrimento imperceptível do professor que sofre com a disfonia. *Psicopedagogia On Line*, set. 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=585>>. Acesso em: 25 jul. 2006.

SINDICATO DOS PROFESSORES DA BAHIA. *Relações entre trabalho e saúde*: a saúde como elemento para repensar a prática do ensino. Disponível em: <http://www.sinpro-ba.org.br/saude/relacoes_trabalho.htm>. Acesso em: 20 mar. 2007.

TAMAYO, A.; LIMA, D.; SILVA, A. V. Clima organizacional e estresse no trabalho. In: TAMAYO, A. (Org.). *Cultura e saúde nas organizações*. Porto Alegre: ArtMed, 2004. v. 1, p. 77-101.

TAMAYO, M. R. Validação do Inventário de Burnout de Maslach. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA, 3, 2003, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Associação de Pesquisa em Psicologia, 2003. v. 1. p. 393-393.

_____. *Relação entre a síndrome de burnout e os valores organizacionais no pessoal de enfermagem de dois hospitais públicos*. 1997. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1997.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. *Exaustão emocional*: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de coping no trabalho. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 1, p. 37-46, 2002.

TAVARES, A de L. *Nosso exército*: essa grande escola. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1985.

VALERIO, A. G. Discriminación de factores de estrés laboral entre ejecutivos y personal operativo en una micro empresa del Valle de México. *Administración Contemporánea*, n. 3, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.colpamex.org/Revista/Art3/15.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2006.

VAROLI, I. *Hardiness*: uma investigação preliminar em estudantes universitários. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PSICOLOGIA, 1., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ULAPSI, 2005. Painel. Disponível em: <http://www.ulapsi.org/cdrom/portugues/autor_4.php?uid=1144&tipo=PESQ&codigo=1905>. Acesso em: 26 ago. 2006.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Disciplina*: construção da disciplina consciente e interativa na sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VASCONCELOS, E. F. *Esforço e recompensa no trabalho em profissionais de enfermagem*. 2005. 84 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2005.

VIEIRA, L. C.; GUIMARÃES, L. A. M.; MARTINS, D. A. O estresse ocupacional em enfermeiros. In: GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. (Orgs.). *Série saúde mental e trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. v. 1, p. 209-230.

VICENTINO, C. *História integrada: os séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Scipione, 1995.

YAGIL, D. If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, Washington, v. 5, n. 3, p. 179-188, 1998.

ZIMBARDO, P. *Psicología y vida*. México: Trillas, 1988.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO OCUPACIONAL – QSDO

Nr. da entrevista:.....

Data:.....

1. Sexo:

Masculino	Feminino

2. Idade:

20 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	51 a 55	56 a 60	Mais 60

3. Escolaridade:

Graduação	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto

4. Situação Conjugal:

Casado (a)	Viúvo (a)	Separado (a)/Divorciado (a)	Solteiro (a)

5. Professor:

Civil	Militar	Posto/Graduação

6. Há quanto tempo trabalha como professor?

0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 ou mais

7. Há quanto tempo trabalha como professor no Sistema Colégio Militar do Brasil?

0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	21 ou mais

8. Há quanto tempo trabalha como professor no Colégio Militar de Campo Grande?

0 a 5 anos	6 a 10 anos	11 ou mais

9. Informe sua carga horária de trabalho semanal no CMCG:

20 horas/aula	40 horas/aula	Outros (informe a carga horária)

10. Informe sua carga horária em sala de aula no CMCG:

1 a 5 h/a	6 a 10 h/a	11 a 15 h/a	16 a 20 h/a	21 a 25 h/a	26 a 30 h/a

11. Quantas horas dorme por dia normalmente?

0 a 2 horas	3 a 5 horas	6 a 8 horas	9 a 11 horas	12 ou mais

12. Necessita de algum remédio para dormir?

Sim	Não

13. Você normalmente pratica atividades físicas ou relacionadas a lazer? Que tipo?

.....

.....

.....

.....

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Comandante
--

Projeto: ESTRESSE OCUPACIONAL, SÍNDROME DE *BURNOUT* E *HARDINESS* EM PROFESSORES DE COLÉGIO MILITAR.

Pesquisadora: Helen Paola Vieira – Psicóloga, CRP 14/01992-7 MT/MS

Orientadora: Prof. Dra. Liliana Andolpho Magalhães Guimarães (UCDB)

Eu, Comandante do Colégio Militar de Campo Grande, Cel HUDSON MARQUES JÚNIOR, sita à Av. Presidente Vargas, n.2800, abaixo assinado, dou o consentimento livre e esclarecido autorizando os professores deste Colégio a participarem do projeto de pesquisa supra citado, sob a responsabilidade de Helen Paola Vieira, Psicóloga, aluna do curso de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia da Saúde, sob orientação da Profa. Dra. Liliana Andolpho Magalhães Guimarães.

O objetivo desta pesquisa é verificar a presença de Estresse Ocupacional, da Síndrome de *Burnout*¹, e avaliar a possível ocorrência de *hardiness* (personalidade resistente) como variável moderadora destas síndromes por meio da aplicação de três questionários. Tal procedimento terá no máximo a duração de 1 hora, que não acarretará para a Instituição nenhum prejuízo.

Obtive as informações necessárias para decidir conscientemente sobre a participação dos professores na referida pesquisa, sabendo estar livre para interrompê-la a qualquer momento. Quaisquer dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão registrados em literatura especializada em produção científica. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB para apresentar recursos pelo telefone (67) 3312-3605 e poderei obter informações com a responsável pela pesquisa pelo telefone (67) 8404-9142 ou pelo e-mail: helen_psi@hotmail.com

Este documento possui duas vias de igual teor, ficando uma delas em meu poder.

Campo Grande, MS, de de 2006.

.....
 Cel. HUDSON MARQUES JÚNIOR
 Comandante do Colégio Militar de Campo Grande

.....
 Helen Paola Vieira
 Psicóloga
 CRP 14/01992-7 14ª Região MT/MS

¹ **Síndrome de *Burnout*:** quadro clínico mental extremo derivado da cronificação do estresse ocupacional.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Professores

Projeto: ESTRESSE OCUPACIONAL, SÍNDROME DE *BURNOUT* E *HARDINESS* EM PROFESSORES DE COLÉGIO MILITAR

Pesquisadora: Helen Paola Vieira – Psicóloga, CRP 14/01992-7 MT/MS

Orientadora: Prof. Dra. Liliana Andolpho Magalhães Guimarães (UCDB)

Concordo em participar como voluntário (a) de um estudo que está sendo realizado pela pesquisadora acima citada, com os professores civis e militares do Colégio Militar de Campo Grande. Esta pesquisa tem autorização do Comandante do Colégio Militar de Campo Grande e Diretor de Ensino, Cel Hudson Marques Junior para ser realizada e faz parte de um projeto de dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande /MS, sob a orientação da Prof. Dra. Liliana Andolpho Magalhães Guimarães.

O objetivo desta pesquisa é verificar a presença de Estresse Ocupacional, da Síndrome de *Burnout*², e avaliar a possível ocorrência de *hardiness* (personalidade resistente) como variável moderadora destas ocorrências por meio da aplicação de quatro questionários.

Ao decidir aceitar a minha participação neste estudo, fui esclarecido (a) e estou ciente de que:

- a) Minha participação é inteiramente voluntária;
- b) Essa atividade não é obrigatória e, caso eu não queira participar, isso em nada mudará o trabalho que realizo neste Colégio;
- c) Responderei aos quatro questionários, que contém questões relacionadas à minha vida, meu trabalho e minhas necessidades. O tempo médio para preenchimento dos mesmos é de 30 minutos.
- d) Estou ciente que as informações que fornecerei poderão mais tarde, ser utilizadas para trabalhos científicos e que minha identificação será mantida sob sigilo, isto é, não haverá chance de meu nome ser identificado, sendo assegurado completo anonimato;
- e) Devido ao seu caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para objetivos de estudo;
- f) Não há nenhum risco significativo em participar deste estudo. Contudo, alguns conteúdos abordados eventualmente causarão algum tipo de desconforto psicológico. Em função disso, terei a possibilidade de ser encaminhado (a) pela pesquisadora ao atendimento psicológico com profissional de Saúde Mental, caso seja de minha vontade e necessidade;
- g) Estou livre para desistir da participação em qualquer momento da aplicação dos questionários;
- h) Aceito participar voluntariamente dessa atividade e não tenho sofrido nenhuma forma de pressão para tanto;
- i) Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB para apresentar recursos pelo telefone (67) 3312-753.

Recebi uma cópia deste termo e a possibilidade de lê-lo.

Campo Grande, MS, de de 2006.

.....
Participante

.....
Pesquisador

² **Síndrome de *Burnout*:** quadro clínico mental extremo derivado da cronificação do estresse ocupacional.

ANEXO 1

AS FORÇAS ARMADAS, AS OBRIGAÇÕES E OS DEVERES DOS MILITARES.

Esta seção tem por objetivo contextualizar o *ethos* militar e inicia-se com um trecho da *Carta a El-Rei de Portugal* de Moniz Barreto (1893), sobre os militares e seu ofício:

Senhor, umas casas existem, no vosso reino onde homens vivem em comum, comendo do mesmo alimento, dormindo em leitos iguais. De manhã, a um toque de corneta, se levantam para obedecer. De noite, a outro toque de corneta, se deitam obedecendo. Da vontade fizeram renúncia como da vida.

Seu nome é sacrifício. Por ofício desprezam a morte e o sofrimento físico. Seus pecados mesmo são generosos, oficialmente esplêndidos. A beleza de suas ações é tão grande que os poetas não se cansam de celebrá-la. Quando eles passam juntos, fazendo barulho, os corações mais cansados sentem estremecer alguma coisa dentro de si. A gente conhece-os por militares...

Eles guardam a Nação do estrangeiro e de si mesma. Pelo preço de sua sujeição, eles comprem a liberdade para todos e os defendem da invasão estranha e do jugo das paixões. Se a força das coisas o impede agora de fazer em rigor tudo isso, algum dia o fizeram, algum dia o farão. E, desde hoje, é como se o fizessem.

Porque, por definição o homem da guerra é nobre. E quando se põe em marcha, à sua esquerda vai a coragem, à sua direita a disciplina.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 as Forças Armadas são compostas pelas seguintes armas: Marinha, Exército e Aeronáutica, que são instituições permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e disciplina, sob a autoridade suprema do presidente da República e, destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem. As três armas são subordinadas ao Ministro de Estado da Defesa, cada uma delas dispondo de estrutura própria e de um Comandante, que exercerá sua direção e gestão, nomeado pelo Presidente da República (BRASIL, 2001).

Dentro desta estrutura, o preparo e o emprego das Forças Armadas ficam sob a responsabilidade do Ministério da Defesa, que tem como área de competência os seguintes assuntos, conforme a Constituição de 1988: a) política da defesa nacional; b) política e estratégias militares; c) doutrina e planejamento do emprego das Forças Armadas; d) projetos especiais de interesse da defesa nacional; e) inteligência estratégica e operacional no interesse da defesa; f) operações militares das Forças Armadas; g) relacionamento internacional das Forças Armadas; h) orçamento da defesa; i) legislação militar; j) política de mobilização nacional; k) política de ciência e tecnologia nas Forças Armadas; l) política de comunicação social nas Forças Armadas; m) política de remuneração dos militares e pensionistas; n) fomento às atividades de pesquisa e desenvolvimento e de produção e exportação em 15 áreas de interesse da defesa; o) atuação das Forças Armadas na preservação da ordem pública, no combate a delitos fronteiriços ou ambientais, na defesa civil e no desenvolvimento nacional; p) logística militar; q) serviço militar; r) assistência à saúde, social e religiosa das Forças Armadas; s) constituição, organização, efetivos, adestramento e aprestamento das forças navais, terrestres e aéreas; t) política marinha nacional; u) segurança da navegação aérea e do tráfego aquaviário e salvaguarda da vida humana no mar; v) política aeronáutica nacional e atuação na política nacional de desenvolvimento das atividades aeroespaciais; w) infraestrutura aeroespacial, aeronáutica e aeroportuária.

De acordo com o artigo 3 da Lei n. 6.880, de 09 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o Estatuto dos Militares, os membros das Forças Armadas, em razão de sua destinação constitucional, formam uma categoria especial de servidores da Pátria e são denominados militares.

E segundo o artigo 14, “[...] a hierarquia e a disciplina são a base institucional das Forças Armadas. A autoridade e a responsabilidade crescem com o grau hierárquico” (BRASIL, 1980). Portanto, quanto maior o grau hierárquico de um militar, maior a possibilidade de exercer cargos de liderança e de obter maiores atribuições que sejam de sua responsabilidade.

Por hierarquia se entende, segundo o artigo 7, § 1º, da Lei n. 6.880, como a

ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura das Forças Armadas. A ordenação se faz por postos ou graduações; dentro de um mesmo posto ou graduação se faz pela antiguidade no posto ou na graduação. O respeito à hierarquia é consubstanciado no espírito de acatamento à consequência de autoridades.

Ramundo (2003) acrescenta que as providências contidas no Estatuto dos Militares acerca da hierarquia determinam que, nas instituições militares, a autoridade seja estabelecida e ordenada em função do grau hierárquico, ou seja, os militares de patente mais elevada (e dentro da mesma patente os de mais tempo ou posto na graduação) são revestidos de maior autoridade perante os demais. Tamayo, A. (1997) comenta que a hierarquia é utilizada como forma de garantir o comprometimento dos membros da empresa com a missão da mesma.

Bueno (2005) refere que a hierarquia e a disciplina formam a base principal das forças armadas e não é por acaso que o Estatuto dos Militares dispõe de um capítulo inteiro para descrever os principais aspectos dessa base. Esse autor acrescenta ainda que, a impessoalidade da hierarquia e da disciplina desmistifica a idéia de usar esses pilares para se obter vantagens, uma vez que esses servem para todos os envolvidos e não só a uma pessoa ou grupo específico.

Esse tipo de dispositivo enfatiza o respeito à hierarquia, a qual deve reger juntamente com a disciplina, todas as atividades e também o relacionamento entre os militares, dentro ou fora da instituição, conforme contempla o capítulo 3, artigo 12, § 3º, do Estatuto dos Militares: “[...] a disciplina e o respeito à hierarquia devem ser mantidos em todas as circunstâncias da vida entre militares da ativa, da reserva remunerada e reformados”.

Sendo que o capítulo 3, artigo 7, § 2º, do Estatuto dos Militares entende por disciplina, como a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições que fundamentam o organismo militar e coordenam seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo.

As Forças Armadas dispõem de efetivo composto por militares e civis fixados em lei, e dos meios orgânicos necessários ao cumprimento de sua destinação constitucional e atribuições subsidiárias. Constituem reservas das Forças Armadas o pessoal sujeito a incorporação, mediante mobilização ou convocação, pelo Ministério da Defesa, por intermédio da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, bem como as organizações assim definidas em lei (MARTINS, 2005).

O capítulo 1 do Estatuto fala das Obrigações Militares e o artigo 27 dispõe sobre as manifestações essenciais do valor militar, ressaltando:

- I – o patriotismo, traduzido pela vontade inabalável de cumprir o dever militar e pelo solene juramento de fidelidade à Pátria até com o sacrifício da própria vida;
- II – o civismo e o culto das tradições históricas;
- III – a fé na missão elevada das Forças Armadas;
- IV – o espírito de corpo, orgulho do militar pela organização onde serve;
- V – o amor à profissão das armas e o entusiasmo com que é exercida; e
- VI – o aprimoramento técnico profissional.

Dentro desse contexto, pode-se verificar que o aprimoramento técnico profissional é destacado como obrigação militar, sendo que o próprio Exército possui diversos tipos de cursos para este aprimoramento como a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais (EsAO), a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME), a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) e o Centro de Estudos de Pessoal (CEP).

Sobre os deveres militares, dispõe o capítulo 2, artigo 31, do Estatuto dos Militares, que os deveres militares emanam de um conjunto de vínculos racionais, bem como morais que ligam o militar à Pátria e ao seu serviço, e compreendem, essencialmente:

- I – a dedicação e a fidelidade à Pátria, cuja honra, integridade e instituições devem ser defendidas mesmo com o sacrifício da própria vida;
- II – o culto aos Símbolos Nacionais;
- III - a probidade e a lealdade em todas as circunstâncias;

IV – a disciplina e o respeito à hierarquia;

V – o rigoroso cumprimento das obrigações e das ordens; e

VI – a obrigação de tratar o subordinado dignamente e com urbanidade.

Para o cumprimento da destinação constitucional das Forças Armadas, cabe aos Comandantes da Marinha, Exército e Aeronáutica o preparo de seus órgãos operativos e de apoio, obedecidas às políticas estabelecidas pelo Ministro da Defesa. Segundo a Constituição Federal de 1988, o preparo das Forças Armadas é orientado pela busca permanente da eficiência operacional, nas diferentes modalidades de emprego, pela procura da autonomia nacional crescente, através da contínua nacionalização de seus meios, nela incluída pesquisa e desenvolvimento e o fortalecimento da indústria nacional; e pela correta utilização do potencial nacional, mediante mobilização criteriosamente planejada (BRASIL, 2001).

Segundo o General Octávio Costa a carreira militar não é uma atividade inespecífica e descartável, um simples emprego, uma ocupação; mas um ofício absorvente e exclusivista, que condiciona e auto-limita até o fim (BRASIL, 2006c). Ela não nos exige só as horas de trabalho da lei, mas todas as horas da vida, nos impondo também nossos destinos. A farda não é uma veste que se despe com facilidade e até com indiferença, mas uma outra pele, que adere à própria alma, irreversivelmente para sempre.

ANEXO 2

O Exército

Nós somos da Pátria a guarda,
Fiéis soldados,
Por ela amados.
Nas cores da nossa farda
Rebrilha a glória,
Fulge a vitória.
(Trecho da *Canção do Exército*, 1935)

Segundo Tavares (1985), desde os primórdios da colonização portuguesa na América, desenvolveu-se em terras brasileiras uma sociedade marcada por intensa miscigenação. O sentimento nativista aflorou na gente brasileira, a partir do séc. XVII, quando brancos, negros e índios, em Guararapes, expulsaram o invasor estrangeiro. O Exército sempre integrado por elementos de todos os matizes sociais.

Nasceu o Exército Brasileiro, após a proclamação da Independência do Brasil perante Portugal, seguindo os modelos e as normas militares tradicionais da Europa. As lutas da emancipação e as guerras no sul do país exigiram, desde os primórdios, uma força militar de elevado moral e adestramento (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1972). Dom Pedro I, primeiro imperador do Brasil, procurou melhorar desde logo as tropas de guarnição do Rio de Janeiro (VICENTINO, 1995).

As enciclopédias de História do Exército contam que as primeiras tropas foram formadas no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais e compreendia “gente limpa da cidade”. Foram formados quatro batalhões de infantaria, com quatro companhias cada um, e dois esquadrões de cavalaria de duas companhias. A Guarda Cívica também foi criada nesta época, por decreto de 23 de setembro de 1822.

Era louvável a preocupação com a formação moral do militar, ao qual se exigia irrepreensível conduta e espírito profissional. Para que a moldagem mental dos recrutas

não fosse prejudicada pelo meio civil, estes ficavam confinados durante meses, só saiam em casos de extrema necessidade e acompanhados de praças mais antigos (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1972).

Segundo Tavares (1985) foi por obra do Exército como instituição nacional, presente em toda a extensão do território, que se realizou a integração dos diversos grupos regionais, inclusive de outras línguas, além de ter sido muito importante sua influência no aprimoramento da cultura intelectual de grande parte dos brasileiros, em geral de origem modesta, sobretudo no campo da ciência e tecnologia.

Mas foi somente após a 1ª Guerra Mundial que o Exército experimentou um período de soerguimento profissional, que iria completar-se com a contratação, em 1920, da Missão Militar Francesa e do trabalho de Marechal Cândido Mariano Rondon interligando os sertões aos grandes centros (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1972).

O Exército se destaca por algumas características marcantes que são essenciais para a manutenção de sua estrutura. Dentre estas características destacam-se a sua homogeneidade, a disciplina de suas normas, regras e condutas, o zelo com sua farda e material e a uniformidade na orientação centralizada e controlada de todas suas atividades.

Tavares (1985, p. 192) destaca ainda outras características:

- a) o sentimento e o pensamento coletivos voltados, principalmente, para a Pátria, para sua defesa e para o culto de seus símbolos;
- b) a influência e a identificação recíprocas, que uniformizam o comportamento e as relações individuais;
- c) o cuidado material e moral com o uniforme, como símbolo representativo da condição de soldado.

Vale ressaltar ainda, do ponto de vista da Educação moral e cívica, aspectos especialmente peculiares que compõem o Exército Brasileiro (TAVARES, 1985):

- a) a orientação uniforme, observada em todos os quartéis do país, através de contingentes heterogêneos, de todos os graus de escala social. Ela reúne e

amálgama cidadãos oriundos da zona rural, das pequenas vilas e das grandes cidades, sob a assistência direta de oficiais preparados, intelectual e profissionalmente nas mesmas escolas centrais;

- b) o regime de tempo integral e de internato, que permite observar, corrigir e aperfeiçoar a conduta dos homens, até mesmo do ponto de vista psicológico pelo contato permanente e obrigatório de uma organização de comando que os fiscaliza e prepara no sentido de estimulá-los à prática de virtudes, educando-os, ao mesmo tempo, como soldados e como cidadãos;
- c) a gratuidade do serviço militar, o qual, embora encarado como tributo, pelos mais afortunados, é procurado como prêmio, nas áreas e nos níveis sociais menos favorecidos, deixando, em qualquer caso, na personalidade do cidadão, a marca dos benefícios positivos, que muito o valorizam para as atividades civis, conforme o reconhecem, de modo geral e inequívoco, todos os que já serviram o Exército.

O contexto militar de comprometimento, disciplina e hierarquia podem também ser percebidos por meio do juramento que todo militar do Exército deve realizar ao incorporar-se. Segundo Tavares (1985, p.152) este juramento representa de modo claro e objetivo, algumas características fundamentais a um militar: companheirismo, espírito de corpo, respeito aos subordinados e sacrifício da própria vida:

Incorporando-me ao Exército Brasileiro,
 Prometo cumprir rigorosamente
 As ordens das autoridades
 A que estiver subordinado,
 Respeitar meus superiores hierárquicos,
 Tratar com afeição meus irmãos de arma
 E com bondade os subordinados
 E dedicar-me inteiramente aos serviços da Pátria,
 Cujas honra, integridade e instituições
 Defenderei com o sacrifício da própria vida.

As principais características da profissão militar incluem risco de vida, sujeição a preceitos rígidos de disciplina e hierarquia, dedicação exclusiva, disponibilidade permanente, mobilidade geográfica, vigor físico, formação específica e aperfeiçoamento constante, proibição de participar de atividades políticas, de sindicalizar-se e de participar de greves ou de qualquer movimento reivindicatório, restrições a direitos trabalhistas, vínculo com a profissão e consequências para a família do militar em virtude de todas essas exigências (ESTADO MAIOR DO EXÉRCITO, 1972).

No dia 25 de março de 1994, no Diário Oficial da União n. 58, foi publicado o Decreto Presidencial que institui o dia 19 de abril como o “Dia do Exército Brasileiro”. Tal decisão teve como origem uma carta do Ministro do Exército, General Zenildo de Lucena ao Presidente da República explicando que em virtude dos fatos ocorridos em Guararapes no dia 19 de abril de 1648 e 19 de abril de 1971, datas máximas para o Exército Brasileiro e que culminam com o nascimento do Exército (JABORANDY Jr., 1998).