



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JULLIANA FAGGION BELLUSCI

**A QUALIDADE MOTIVACIONAL E O BURNOUT:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES**

---

Londrina  
2015

JULLIANA FAGGION BELLUSCI

**A QUALIDADE MOTIVACIONAL E O BURNOUT:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Londrina  
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

B449q Bellusci, Julliana Faggion.

A qualidade motivacional e o Burnout : um estudo exploratório com professores / Julliana Faggion Bellusci. – Londrina, 2015.  
107 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Professores – Motivação no trabalho – Teses. 2. Autodeterminação (Educação) – Teses. 3. Burnout (Psicologia) – Teses. 4. Educação – Teses. I. Bzuneck, José Aloyseo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.12

JULLIANA FAGGION BELLUSCI

**A QUALIDADE MOTIVACIONAL E O BURNOUT:  
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Evelise Maria Labatut Portilho  
PUC – Curitiba – PR

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Paula Maria Zedu Alliprandini  
UEL – Londrina – PR

Londrina, 21 de agosto de 2015.

**Aos meus pais**

Arlete Cirino Faggion e Nivaldo Faggion, pelo exemplo de amor, coragem, honestidade e perseverança.

**Ao meu marido**

Daniel Montenegro Bellusci, por ter me ensinado o companheirismo e o verdadeiro amor. Por ser o meu maior incentivador nesta trajetória. Juntos somos mais e este trabalho também é seu.

## **Agradecimentos**

### **À Deus**

Pela promessa em minha vida: “Eu irei adiante de você e aplainarei montes; derrubarei portas de bronze e romperei trancas de ferro.” Isaías 45:2

### **À Profª Sueli Édi Rufini**

Pelos conselhos, pela paciência, pela simpatia. Pelo belo exemplo profissional, pelo total apoio neste trabalho e por todo o conhecimento compartilhado. Querida professora, você é sensacional!

### **Ao Prof. José Aloyseo Bzuneck**

Que além de fonte inspiradora como professor, gentilmente auxiliou e assumiu a frente nos trabalhos desta pesquisa. Nobre atitude de coleguismo e cordialidade.

### **Às professoras Paula M. Zedu Alliprandini e Evelise Maria Labatut Portilho**

Pelo grande auxílio com suas sábias dicas na qualificação para o aprimoramento deste trabalho e pela participação na banca de defesa.

### **Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL**

Que lutam, dia após dia, por um sistema educacional de qualidade.

### **Aos colegas de trabalho**

Que entenderam o quão importante pra mim era a conclusão deste trabalho, em especial à Cleonice Aparecida Mendes, Cláudia Rozabel de Souza Hildebrando, José Ângelo Ferreira e Pedro Antônio Semprebom (querido padrinho)

### **Aos amigos**

Que abraçaram a causa deste estudo como suas próprias, compartilhando os *links* através de e-mail, redes sociais e plataformas de aprendizagem virtual, especialmente à Andrea Beluce e à Naely Imarino Pizzi Cazarin

### **À minha família**

Ao meu pai e mãe, que nunca pouparam esforços pela minha educação. Aproveito pra me desculpar das ausências nos almoços de domingo, eis o motivo. Ao meu irmão e cunhada pelo incentivo, pelas conversas divertidas e inteligentes. Ao meu marido, meu amor. Ao meu sogro, sogra e cunhada, pelo apoio tão precioso.

“Aprendi que a coragem não é a ausência do medo, mas o triunfo sobre ele. O homem corajoso não é aquele que não sente medo, mas o que conquista esse medo.”

Nelson Mandela

BELLUSCI, Julliana Faggion. **A qualidade motivacional e o Burnout: um estudo exploratório com professores.** 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

O primeiro objetivo deste estudo foi avaliar a qualidade motivacional dos professores para o trabalho de acordo com a Teoria da Autodeterminação e suas associações com componentes de Burnout, ou seja, a exaustão emocional, realização profissional e cinismo. Uma amostra de 586 professores do ensino fundamental, médio e superior responderam eletronicamente dois questionários relacionados com ambos os constructos estabelecidas. A análise de componentes principais revelou quatro fatores na escala motivacional, a motivação autônoma, motivação introjetada, desmotivação e regulação externa. Outros três fatores foram identificados na escala de Burnout, os quais correspondem aos três componentes. Os resultados mostraram que os professores têm um forte senso de motivação autônoma para o ensino, seguido de motivação controlada e desmotivação. Por outro lado, os níveis elevados de baixa realização profissional, seguido de exaustão emocional e cinismo foram revelados pela amostra como um todo. As análises de Pearson mostraram relações positivas e negativas entre os escores em todas as variáveis. O objetivo mais importante do estudo foi avaliar as relações entre os escores dos três componentes de Burnout e as variáveis demográficas da amostra. Como resultados, as análises de variância apresentaram evidências de que os níveis de exaustão emocional foram significativamente maiores entre as mulheres. Exaustão emocional e cinismo tiveram pontuações mais baixas no grupo de professores com mais de 46 anos de idade, seguido de baixa realização profissional neste mesmo grupo. A experiência no ensino apresentou algumas diferenças em Burnout, sendo que aqueles com 16 anos ou mais no ensino foram caracterizados por níveis mais baixos em exaustão emocional e cinismo do que outros grupos. Finalmente, os professores que declararam boas ou excelentes relações profissionais com seus colegas apresentaram menores níveis de exaustão emocional e cinismo do que aqueles que perceberam relações menos positivas. Os resultados foram discutidos à luz de teorias e outros estudos. Este trabalho, por sua vez, pretende contribuir para a compreensão da motivação e para o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento ao esgotamento profissional de professores.

**Palavras-chave:** Qualidade motivacional de professores. Autodeterminação. Burnout.

BELLUSCI, Julliana Faggion. **Quality motivational & burnout: an exploratory study with teachers.** 2015. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

### **ABSTRACT**

The first aim of this study was to assess teachers' motivational quality for work, according to Self-Determination Theory, and its associations with Burnout components, namely, emotional exhaustion, professional accomplishment and cynicism. A sample of 586 from elementary, middle and higher education teachers answered electronically two questionnaires related to both established constructs. A principal component analysis revealed four factors in the motivational scale, that is, autonomous motivation, introjected motivation, amotivation and external regulation. Other three factors were disclosed in Burnout scale, corresponding to three components. Results showed that teachers have a stronger sense of autonomous motivation for teaching, followed by controlled motivation and amotivation. On the other side, high levels of low professional accomplishment, followed by emotional exhaustion and cynicism were disclosed in the sample as a whole. Pearson analyses showed both positive and negative relationships among scores in all variables. The most important objective of the study was to assess relationships among scores in the Burnouts' three components and sample's demographic variables. As results, ANOVAs analyses gave evidence that emotional exhaustion's levels were significantly higher among women, but emotional exhaustion and cynicism had lower scores in the over 46 years old teachers group, followed by low professional accomplishment. Teaching experience years accounted for some differences in Bournout, as those with 16 years and over in teaching were characterized by lower levels of emotional exhaustion and cynicism than other groups. Finally, teachers who stated good or excellent professional relationships with their colleagues showed lower levels of emotional exhaustion and cynicism than those who perceived relationships as less positive. Results were discussed in the light of theories and other studies. Since this work intended to contribute to the comprehension of teacher's motivation and professional exhaustion, development of strategies against Burnout were presented.

**Key-words:** Teachers motivational quality. Self-determination theory. Burnout.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - O <i>Continuum</i> de Autodeterminação e Tipos de Motivação com seus Estilos Regulatórios, <i>Loci</i> de Causalidade e Processos Correspondentes.....	28
<b>Figura 2</b> - Diagrama de quebra no circuito afetivo na relação trabalhador, aluno.....	46
<b>Figura 3</b> - Cabeçalho e formato da escala EMPT apresentada ao participante.....	58
<b>Figura 4</b> - Cabeçalho e formato da escala MBI apresentada ao participante .....	59
<b>Figura 5</b> - Mapa de autovalores EMPT .....	63
<b>Figura 6</b> - Mapa de autovalores MBI.....	67

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Frequência de Participantes por Sexo.....	56
<b>Tabela 2</b> - Frequência de Participantes por Idade Cronológica.....	56
<b>Tabela 3</b> - Frequência de Participantes por Experiência no Ensino .....	57
<b>Tabela 4</b> - Frequência de Participantes por Nível de Atuação .....	57
<b>Tabela 5</b> - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da EMPT .....	62
<b>Tabela 6</b> - Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores .....	64
<b>Tabela 7</b> - Coeficientes de correlação entre as variáveis do <i>continuum</i> (N= 586) .....	65
<b>Tabela 8</b> - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada ao MBI .....	66
<b>Tabela 9</b> - Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos três fatores de <i>Burnout</i> .....	68
<b>Tabela 10</b> - Coeficientes de correlação entre as dimensões da síndrome (N= 586) .....	69
<b>Tabela 11</b> - Médias e desvios padrão nas subescalas dos dois instrumentos de medida (n= 586) .....	69
<b>Tabela 12</b> - Correlações entre a qualidade motivacional dos professores para o trabalho e as dimensões da síndrome de <i>Burnout</i> .....	70
<b>Tabela 13</b> - Comparação entre as médias de desempenho dos participantes na avaliação das dimensões do <i>Burnout</i> e o sexo .....	71
<b>Tabela 14</b> - Comparação entre as médias de desempenho dos participantes na avaliação das dimensões do <i>Burnout</i> e as faixas etárias .....	71
<b>Tabela 15</b> - Comparação entre as médias de desempenho dos participantes na avaliação das dimensões do <i>Burnout</i> e o tempo de experiência no ensino.....	72
<b>Tabela 16</b> - Comparação entre as médias de desempenho dos participantes na avaliação das dimensões do <i>Burnout</i> e o relacionamento com os colegas de trabalho .....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA	<i>Analise of Variance</i>
AWS	<i>Areas Worklife Scale</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CESQT	<i>Cuestionário para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
D	Desmotivação
EMPT	Escala de Motivação para o Trabalho
HSD	<i>Honestly Significant Difference</i>
JD-R	<i>Job Demands - Resources</i>
MBI	<i>Maslach Burnout Inventory</i>
MBI-ES	<i>Maslach Burnout Inventory – Educators Survey</i>
MBI-GS	<i>Maslach Burnout Inventory – General Survey</i>
MBI-HSS	<i>Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey</i>
ME	Motivação Extrínseca
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MI	Motivação Intrínseca
OIT	Organização Internacional do Trabalho
RE	Regulação Externa
RI	Regulação Introjetada
TAC	Teoria da Avaliação Cognitiva
TAD	Teoria da Autodeterminação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCM	Teoria do Conteúdo das Metas
TIO	Teoria da Integração Organísmica
TOC	Teoria da Orientação de Causalidade
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	18
2.1	MOTIVAÇÃO .....	18
2.2	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO .....	20
2.2.1	Teoria da Avaliação Cognitiva .....	23
2.2.2	Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas .....	25
2.2.3	Teoria da Integração Organísmica .....	27
2.2.4	Teoria da Orientação de Causalidade .....	32
2.2.5	Teoria do Conteúdo das Metas.....	33
2.3	A SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> .....	34
2.3.1	Evolução dos Estudos em Burnout.....	38
2.3.2	MBI – Maslach Burnout Inventory.....	42
2.3.3	Burnout em Professores .....	44
2.4	PESQUISAS RELACIONADAS .....	48
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	53
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	54
4.1	PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	55
4.2	PARTICIPANTES.....	56
4.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	57
4.4	PROCEDIMENTOS .....	59
1.		
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	62
5.1	ESCALA DE MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO.....	62
5.2	ESCALA DE AVALIAÇÃO DA SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i> .....	66
5.3	RESULTADOS DA APLICAÇÃO DAS ESCALAS .....	69
<b>6</b>	<b>DISCUSSÃO</b> .....	74
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>APÊNDICES</b> .....	91
APÊNDICE A - Questionário de avaliação de motivação e de síndrome de Burnout .....	92
APÊNDICE B - Sobre as variáveis pessoais .....	93
APÊNDICE C - Razões pelas quais se mantém na profissão .....	94
APÊNDICE D - Sobre a ocorrência da Síndrome de Burnout.....	98
APÊNDICE E – Ofício à S.M.E.....	102
<b>ANEXOS</b> .....	103
ANEXO A – Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.....	104
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP .....	105
ANEXO C – Ofício nº 739/15 – GAB/S.M.E.....	107

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo que se constitui basicamente de professores e alunos e para atingir melhores resultados no contexto educacional é preciso compreender como agem os indivíduos que compõem o processo, tanto alunos, quanto professores.

O entendimento do cenário da educação passa pela avaliação dos papéis e comportamentos que cada um de seus atores desenvolve nas relações educacionais. Neste sentido, ainda que o processo seja compreendido pelo cunho social e as relações interpessoais que se concretizam entre professor e aluno, é fato que as relações educacionais também estão permeadas por outro tipo de vínculo, este pautado pela relação de trabalho do professor que se dá mediante a instituição de ensino e as diversas práticas laborais docentes.

Diante disso e vislumbrando a pesquisa de motivação do professor, observando variáveis pessoais e ambientais que podem inclusive levar à estafa profissional, o trabalho que segue, produto do Programa de Mestrado em Educação da UEL – Universidade Estadual de Londrina; da linha 2, Docência: saberes e prática; núcleo 2, ação docente, constitui-se sobre uma pesquisa de natureza exploratória e quantitativa, realizada com 586 professores de características pessoais e profissionais diversificadas.

Num primeiro momento, o estudo avalia a qualidade motivacional de professores, em relação às suas várias tarefas cotidianas sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000a). Esta teoria permite identificar estágios diferentes de motivação extrínseca, que variam de uma qualidade mais baixa, totalmente controlada por fatores externos, até uma qualidade motivacional de nível mais alto, que tem características de autodeterminação do indivíduo.

Para os autores da Teoria da Autodeterminação, o indivíduo age com motivação de “alta” qualidade, após ter satisfeito três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, necessidade de competência, e também a necessidade de vínculo ou pertencimento. De acordo com a teoria, a satisfação destas necessidades fornece energia para a promoção do bem-estar, ou em caso contrário, a frustração das necessidades psicológicas básicas prejudica gradativamente a motivação do indivíduo (DECI; RYAN, 2002).

Os fatores motivacionais em professores também sofrem ampla

influência de aspectos externos e contingenciais, uma vez que recai sobre o professor a responsabilidade de notas oficiais obtidas pelos alunos para a composição de índices governamentais, o cumprimento das ementas em prazo determinado, e além do trabalho exercido em sala de aula, a observância a compromissos pautados em prazos e metas que sobrepujam o tempo e a relação em sala de aula, e por vezes o próprio tempo reservado para as atividades extraclasse.

Na realidade do cotidiano dos docentes, pode-se observar a correria do dia-a-dia; as alterações de humor que ocorrem nas relações professor-aluno; a sobrecarga de tarefas, que precisa desdobrar-se em leituras para preparação de aulas, correção de trabalhos. No caso dos professores universitários, somam-se a estas, outras atividades como a participação em comissões, consultoria *ad-hoc*, a pressão institucional por publicação e pesquisa, de rendimento e melhoria na formação do aluno, a aprendizagem de novos recursos tecnológicos; a submissão a normas e regras técnicas da própria instituição de ensino e as governamentais (CNPq, MEC, etc), para enumerar apenas algumas das mais evidentes (GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003, p. 76).

O trabalho de um professor continua para além da sala de aula com planejamentos e correções, atividades nem sempre remuneradas, mas que quando realizadas, ensejam o dever cumprido, senão, alvo de críticas sobre seu trabalho como um todo. As adversidades na relação de trabalho que incidem diretamente sobre o docente, podem influenciar a relação profissional, a relação de afetividade, a motivação do professor e por consequência o resultado esperado sob a forma de aprendizagem do aluno.

O professor assume muitas funções, possui papéis muitas vezes contraditórios, isto é, a instrução acadêmica e a disciplina da classe. Também tem que lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade. O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão. Ao desempenhar trabalhos de secretaria, diminui sua carga horária para o atendimento ao aluno e para desenvolver-se na profissão. (CARLOTTO, 2002, p. 25).

Diante destas colocações, resta compreender os motivos pelos quais os professores se envolvem e permanecem na profissão, podendo ser provenientes da importância que o indivíduo deposita em aprender novas habilidades, ou por que querem provar a si mesmos que são bons profissionais, ou

ainda por que se sentem pressionados por outras pessoas para o desempenho de seu trabalho (VAN DEN BERGHE et al., 2013). Estas variadas regulações motivacionais têm impacto direto e diferenciado sobre as ações e as emoções dos professores e, pela lógica da Teoria da Autodeterminação, são estas razões que podem refletir os diferentes tipos de qualidades motivacionais, quais sejam, de forma externa e regulada, ou de forma interna e autônoma.

A avaliação desta qualidade motivacional dos professores participantes foi realizada neste estudo mediante aplicação e validação de instrumento, contendo questões fechadas e alternativas em escala *Lickert*, o que será melhor detalhado adiante neste trabalho, no capítulo de metodologia.

Na mesma pesquisa, os professores participantes foram também avaliados para verificação dos níveis de *Burnout*, observados pela aplicação do MBI – *Maslach Burnout Inventory*, instrumento específico de uso amplo e universal, criado para esta finalidade (MASLACH, 2003). A criação do MBI como fruto dos estudos da Síndrome de *Burnout* até a sua crescente utilização a nível mundial também merece um título próprio nesta pesquisa, e será retratada no capítulo de fundamentação teórica.

Também chamada de esgotamento profissional, a Síndrome de *Burnout* é caracterizada pela presença de sintomas específicos de baixa realização profissional, cinismo e exaustão emocional em trabalhadores, e tem sido estudada cientificamente há quase quarenta anos (MASLACH, 2003).

A Síndrome de *Burnout* é uma desordem emocional relacionada às atividades laborativas e ao ambiente de trabalho, caracteriza-se como uma reação à exposição prolongada ao estresse no trabalho. O profissional acometido pela síndrome apresenta sinais peculiares de exaustão, ou seja, a sensação de estar sobrecarregado no trabalho, e também de despersonalização, que é uma forma de resposta involuntária do indivíduo acometido, que sente ser impossível alcançar o desapego voluntário e restaurador psicológico (CODO, 1995; GIL-MONTE, 2001; MASLACH, 1982; TIMMS; BROUGH, 2012).

As ações docentes envolvem fatores múltiplos relacionados ao desenvolvimento e desempenho profissional, cujas variáveis relacionadas interligam-se com o ambiente, com o processo de ensino e aprendizagem, além de estarem também relacionadas diretamente à saúde do professor (BATISTA, 2010). A integridade física e psíquica do docente, assim como a de qualquer trabalhador, está

atrelada dentre outros fatores, também ao seu trabalho e ao seu comprometimento organizacional.

Dados de nível mundial, apresentados pela OIT – Organização Internacional do Trabalho demonstram um alto número do adoecimento psíquico de professores. Pesquisas do mesmo órgão demonstram que não só *Burnout* é uma séria patologia que acomete a saúde mental destes trabalhadores, como também representa aumento de custos relacionados aos afastamentos, aumento de rotatividade e redução de produtividade (BATISTA, 2010; TIMMS, BROUGH, 2012).

No Brasil, as pesquisas relacionadas enumeram alguns problemas apontados por professores nas relações de trabalho, como a falta de recursos materiais e de recursos na própria escola, a dificuldade em prestar assistência individualizada aos alunos nas grandes salas que trabalham, a ausência de pais na educação dos filhos, baixos salários, e falta de expectativas quanto à profissão. (CARLOTTO, 2002; CODO, 1995).

A escola, por sua vez, como qualquer outra organização de trabalho prestadora de serviços nem sempre tem condições de atender as demandas que recebem, fazendo na maioria das vezes com que estas recaiam sobre o profissional, o professor, que lida diretamente com o aluno. “Cabe ao professor motivar os alunos, construir a cena, independente das condições do palco” (CODO, 1995. p. 97).

Estas circunstâncias favorecem fatores como a multiplicidade de papéis do professor, falta de apoio social e a própria violência nas escolas, elementos situacionais que são potenciais estressores (CARLOTTO, 2002; CODO, 1995; ROJAS; OCAÑA; GIL-MONTE, 2008).

As sintomatologias da Síndrome de *Burnout* sugerem uma ligação perceptível com a motivação do profissional em relação ao seu próprio trabalho. O esgotamento no caso dos professores, pode ser ainda mais avassalador em virtude da quantidade de carga emocional envolvida e pela perda de compromisso inerente à patologia.

Neste contexto, a motivação do professor pode estar sendo qualitativamente influenciada, ao passo que patologias psíquicas podem acometer o profissional e prejudicar tanto a relação do professor para com o aluno, quanto a relação do professor para com o seu próprio trabalho (JESUS; SANTOS, 2004).

Não obstante, vários estudos apontam para uma relação de *Burnout*

com a motivação, sendo alguns desses trabalhos mais representativos para a Teoria da Autodeterminação e que serão mencionados mais adiante. Na maioria destes estudos os autores são enfáticos ao mencionar que o tema enseja mais pesquisas, o que agrega justificativa na elaboração deste trabalho. Assim, o problema da presente pesquisa está ligado à relação entre a motivação sob o ponto de vista da Teoria da Autodeterminação e a Síndrome de *Burnout* em professores, ou seja, de que forma os construtos propostos pelas duas teorias se correlacionam.

Para explicar o suposto neste estudo, no Capítulo 2 será apresentada a fundamentação teórica, que contempla os principais aspectos da Teoria da Autodeterminação e do *Burnout*, além de apontar as pesquisas relacionadas ao tema proposto. No capítulo 3, é apresentada a metodologia, indicando o formato epistemológico da pesquisa, os participantes, os procedimentos éticos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O capítulo 4 demonstra a análise de consistência interna dos instrumentos e os resultados obtidos com a aplicação dos mesmos. Seguidamente, o capítulo 5 traz a discussão dos resultados analisando-os à luz da teoria e de pesquisas anteriores relacionadas ao tema. Por fim, o capítulo 6 aponta considerações finais, observados os resultados, as limitações da pesquisa e as indicações para estudos ulteriores.

O trabalho que se apresenta teve o objetivo de investigar em uma amostragem aleatória de professores, como a qualidade motivacional para o trabalho, conforme pressupõe a Teoria da Autodeterminação se correlaciona com a Síndrome de *Burnout*, observando também se existe correlação entre o esgotamento profissional e variáveis pessoais e sócio demográficas identificadas na amostra.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 MOTIVAÇÃO

O termo motivação pode ser entendido como a conduta orientada a objetivos, autorregulada biologicamente, ou cognitivamente, persistente e ativada por emoções, valores, metas e expectativas (GONDIM; SILVA, 2004). A motivação está relacionada com a razão pela qual um comportamento é iniciado, sustentado, orientado e estagnado, além de que tipo de reação subjetiva está presente quando todo este processo está acontecendo (COFER; APPLEY, 1976; WEINER, 1992). A motivação é o termo da psicologia que define a conduta, o motivo das ações. O estudo da motivação refere-se a busca de todos os determinantes da atividade humana e animal (COFER; APPLEY, 1976).

Existem várias teorias que se propuseram a estudar tais mecanismos, especialmente acerca do tipo de motivação e os fatores que a influenciam positivamente ou negativamente. Cofer e Appley (1976) ao confrontarem as teorias da motivação propostas até o início do século XX, apontaram que em resposta à pergunta sobre a motivação e conduta humana, apareciam três fatores principais, ou qualquer de suas combinações. O primeiro deles: um determinante ambiental; o segundo fator: a urgência, sentimento, emoção, instinto, necessidade ou qualquer outro motivo interno que suscitasse a ação; e o terceiro fator: um incentivo que atraísse ou repelisse a conduta humana.

Deci e Ryan (2000a) explicam que a motivação diz respeito à energia empregada numa ação, ao direcionamento e à persistência, e ao equilíbrio entre todos os aspectos que ativam a intenção. O estudo da motivação, que compreende o núcleo das regulações: biológica, cognitiva e social é um estudo complexo, pois as pessoas podem ser motivadas por que valorizam uma atividade ou por que há uma forte coerção externa, por interesse ou por suborno, por compromisso pessoal ou por medo de ser vigiado. São os contrastes entre a forma interna de motivação, também chamada de motivação intrínseca e as formas externas, ou motivação extrínseca.

Não há, porém, nenhum enfoque simplista que explique por completo a conduta humana, ainda que, se possível fosse compreender o

funcionamento exato do mecanismo propulsor de suas ações, também haveria a possibilidade do controle total do comportamento. No sentido de compreender o comportamento humano e na tentativa de explicar como o ser humano age impelido por forças internas e externa, surgiu a concepção do *self*.

Deci e Ryan (1991) apontaram que nos estudos da psicologia existem duas formas de caracterizar o *self*, a primeira delas adota o *self* como um conjunto de reflexões cognitivamente esquematizadas e a segunda, como uma resposta às reflexões sociais. A maioria das novas teorias do *self*, entretanto, têm usado como ponto de partida as teorias anteriores que enfatizam que o *self* é um espelho das relações sociais. Deci e Ryan (1991) argumentaram que havia a necessidade de entender o *self* não como um conjunto isolado de mecanismos cognitivos, nem como uma simples resposta ao meio social, mas sim, na concepção dos autores, a compreensão do *self* que cerceia a motivação deve passar pela resposta que o indivíduo dá às relações sociais, pautado pelas suas experiências anteriores, seus desejos e anseios (DECI; RYAN, 1991). Segundos os autores, o *self* “é a essência do que somos” (DECI; RYAN, 1991, p. 239). Eles argumentam que durante todo o processo natural de crescimento do ser humano, ele busca por desafios para os quais se organiza de acordo com a sua natureza, integrando-se ao meio, isto é, a atividade e integração não são processadas num vácuo, mas também nem as tendências ativas do *self* predominam. Este conceito foi definido pelos autores como organismo dialético. O *self* é existente no recém-nascido e é desenvolvido pelas necessidades de autonomia, competência e vínculo (DECI; RYAN, 1991).

O conceito de *self* é enfatizado na literatura por três características; a primeira delas é o conceito de si mesmo e os aspectos da experiência fenomenológica e subjetiva. Outra característica está relacionada à como o indivíduo sente-se em relação a si mesmo, o que pode influenciar o comportamento em várias situações e a terceira característica faz menção aos aspectos organizados e integrados do funcionamento da personalidade humana. De acordo com tais proposições em explicação ao *self*, o comportamento humano não é formado por respostas isoladas, mas expressa padrão, organização e integração. O conceito de *self* possibilita uma base aos teóricos, para a explicação dos aspectos integrados do funcionamento humano (PERVIN; JOHN, 2005)

Saber se o que está por trás do comportamento das pessoas são seus próprios interesses e valores, ou se são motivos externos, é uma forma de tentar compreender o julgamento que as pessoas fazem do comportamento de outros e de seus próprios comportamentos (DECI; RYAN, 2000b).

Baseados nesta concepção e em suas observações com relação à agência humana, Deci e Ryan (1985a, 1985b) propuseram uma teoria preocupada com os preceitos desta abordagem para o estudo da motivação: a Teoria da Autodeterminação; uma das mais recentes teorias da motivação humana.

## 2.2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A dicotomia existente entre o estado de desmotivação e motivação, ou entre a motivação intrínseca e motivação extrínseca havia direcionado a maioria das teorias e pesquisas até o início da década de 1970. Numa visão sob o ponto de vista das teorias cognitivas, o comportamento humano seria sempre determinado por processos controlados através de forças internas e desconhecidas, considerando o indivíduo como ser ativo e único responsável pelo seu comportamento (PERVIN; JOHN, 2005)

Em contrapartida, uma visão sob a égide das teorias sociais, propunha que o indivíduo é um ser passivo, expressando seu comportamento de acordo com os eventos do ambiente. Somente a partir de 1968, com a obra *Personality and Assesment* de Walter Mischel houve mudança nesta ótica dual e antagônica. O autor sugeria que as mudanças nas condições internas ou ambientais modificam o comportamento humano (PERVIN; JOHN, 2005).

A partir de então, diante da visão de que ambos os determinantes, internos e externos, são importantes e interagem entre si, novas pesquisas foram realizadas no sentido de verificar a interação pessoa-situação, bem como suas influências na ação humana. Uma das teorias que procurou estudar a relação entre os fatores mediadores presentes no contexto, com a motivação, e como estes fatores poderiam atuar proporcionando bem estar ou frustração, foi a Teoria da Autodeterminação (TAD). Nesta teoria, os determinantes são organizados em torno das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento. O conceito de necessidades psicológicas básicas tem se mostrado essencial para a explicação de uma variedade de fenômenos demonstrados empiricamente,

fornecendo o centro de ligação do organismo dialético. É a base para realização dos estudos sobre desenvolvimento da personalidade e qualidade do comportamento (DECI; RYAN, 2002).

Sob a égide da Teoria da Autodeterminação, a motivação pode ser qualitativamente definida. Ao afirmar isto, é preciso diferenciar que outros autores procuraram caracterizar a motivação de forma quantitativa, Bandura, por exemplo, afirmando que o aumento da motivação, ainda que provocado externamente, ofereceria melhor desempenho dos indivíduos em suas ações. A Teoria da Autodeterminação, por outro lado, sustenta que existem diferentes tipos de motivação, especificamente a forma autônoma e a forma controlada, e que os resultados da variação destes tipos de motivação, são mais significativos que sua intensidade (DECI; RYAN, 2008).

A motivação cuja regulação é externamente controlada, sugere que o comportamento do indivíduo é produzido apenas mediante recompensas, ou punições; enquanto a motivação autônoma, também relacionada a fatores externos, é de certa forma internalizada aos valores individuais, ocasionando a reprodução do comportamento não apenas pelo alcance de um prêmio ou pelo medo de punições. Desse modo, qualitativamente, as formas de motivação autônomas são, do ponto de vista da teoria da autodeterminação, melhores que os tipos de motivação controlada e semelhantes à motivação intrínseca.

Resumidamente, a motivação autônoma, assim como a motivação intrínseca, possui *locus* de causalidade interno, uma vez que implica no comportamento que o indivíduo faz por livre escolha. A qualidade motivacional dos trabalhadores pode variar consideravelmente em seus esforços de trabalho. Considerando que alguns podem ter qualidade motivacional autodeterminada, outros podem literalmente “arrastar-se” para trabalhar. Este nível de qualidade motivacional pode variar de acordo com diversos fatores, como um interesse intrínseco de prazer pelo trabalho, ou determinantes externos como pressões por prazos rigorosos ou recompensas (VAN DEN BROECK et al., 2012).

A Teoria da Autodeterminação, neste sentido, preocupa-se em encontrar uma forma de explicar por que mesmo sendo todos motivados externamente, alguns trabalhadores dedicam-se mais do que outros. Pra compreender este fenômeno, os autores postularam a conjectura baseados num

conjunto de mini teorias<sup>1</sup>, que juntas, explicam e compõem a teoria principal.

Conforme Deci e Ryan (2002) a Teoria da Autodeterminação foi inicialmente postulada sobre outras quatro mini teorias. A primeira é a teoria da avaliação cognitiva (TAC), formulada para descrever a influência dos contextos sociais sobre a motivação intrínseca, cujos estudos demonstram que haveria contextos promotores de autonomia, contextos controladores e outros desmotivadores. A teoria da avaliação cognitiva liga esses diversos contextos com tipos diferentes de motivação.

O resultado da interação entre a natureza ativa inerente ao indivíduo e os diversos ambientes sociais que a apoiam, ou minam esta característica, corresponde ao tipo de motivação demonstrada pelo indivíduo. Com base em métodos empíricos, a teoria sugere que todos os seres humanos necessitam sentirem-se competentes, autônomos, e conectados aos seus pares. (DECI; RYAN, 2008).

A segunda é a teoria das necessidades psicológicas básicas (TNP) e explica a relação entre os estilos de regulação na motivação com a saúde psicológica (DECI; RYAN, 2002). Segundo os autores Deci e Ryan (1985a), os seres humanos possuem três necessidades psicológicas inatas básicas, que buscam satisfazer desde o início de suas vidas: competência, autonomia e pertencimento. Esta afirmação é a parte inicial da Teoria da Autodeterminação.

A terceira mini teoria, é a chamada teoria da integração organísmica (TIO), a qual se preocupa com a internalização de valores e regulamentos externos e demonstra diferentes gradações de envolvimento e internalização. Esta mini teoria foi formulada para explicar o desenvolvimento e a dinâmica da motivação extrínseca, que pode ser controlada ou autônoma.

A teoria de orientação de causalidade (TOC) é a quarta teoria que compõe a TAD. Esta foi formulada para explicar as diferenças individuais na tendência de orientação das pessoas em relação ao meio social, de forma a apoiar sua própria autonomia e controlar seu comportamento. Esta mini teoria permite avaliar e prever comportamentos a partir de orientações duradouras dos indivíduos.

Em 2006, uma quinta mini teoria foi introduzida na Teoria da Autodeterminação, trata-se da Teoria do Conteúdo das Metas. Ela explica que a

---

<sup>1</sup> O termo “mini teoria” é utilizado pelos próprios autores Deci e Ryan para referir-se aos estudos específicos, que juntos, e de forma complementar, formam a Teoria da Autodeterminação.

satisfação de metas fixadas extrinsecamente, por si só, não garantem a satisfação das necessidades psicológicas básicas, e que conseqüentemente, não proporcionam bem estar, visto que isso só ocorreria caso o objetivo fosse atendido de forma plena (DECI; RYAN, 1985b, RYAN, 2009).

A junção destas cinco mini teorias originou a macro teoria da Autodeterminação. Em síntese, a TAD – Teoria da Autodeterminação, aponta para a personalidade e a motivação humana, evidenciando as tendências evolutivas, as necessidades psicológicas básicas inatas e as condições ambientais, procurando explicar as incongruências entre as diferentes escolas da psicologia ao tratarem da conduta humana e da motivação sob óticas diferenciadas. A Teoria da Autodeterminação compreende o indivíduo sob seus aspectos cognitivos e a influência mútua dele para com o ambiente e do ambiente para com o indivíduo. A TAD pressupõe que o indivíduo é naturalmente inclinado a ser ativo, motivado, curioso, e está constantemente em busca do sucesso em suas ações, mas também reconhece que existem pessoas passivas e que desempenham suas ações mecanicamente, ou ainda pessoas totalmente desmotivadas. (DECI; RYAN, 2008).

Ao considerar as forças que impelem uma pessoa a agir, TAD é capaz de diferenciar tipos distintos de motivação extrínseca, dessa forma uma preocupação da teoria ao afirmar que a motivação extrínseca controlada pode ser internalizada tornando-se autônoma, é oferecer uma abordagem diferenciada para o estudo da motivação, explicando que tipo de motivação, controlada (regulação externa ou introjetada) ou autônoma (regulação identificada ou integrada), está presente num dado momento (DECI; RYAN, 2000a).

### 2.2.1 Teoria da Avaliação Cognitiva

A motivação intrínseca reflete o potencial positivo da natureza humana. A partir do momento do nascimento, as pessoas saudáveis são ativas e curiosas mesmo na ausência de recompensas. Essa inclinação natural para a assimilação, domínio, interesse e curiosidade, tão essencial para o desenvolvimento cognitivo e social, representa a principal fonte de prazer e vitalidade ao longo da vida, e descreve a MI. No entanto, apesar dos seres humanos serem naturalmente dotados de tendências motivacionais intrínsecas, a preservação desta propensão requer condições favoráveis. Dessa forma, TAD não verifica o que ocasiona MI, mas

as condições que a sustentam, ou diminuem esta propensão inata (DECI; RYAN, 2000a, 2000b).

A Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) é uma mini teoria postulada por Deci e Ryan, que procura explicar como fatores externos, sociais e ambientais, podem facilitar ou minar a motivação intrínseca, isto é, sendo MI inerente ao indivíduo, quais circunstâncias externas trariam sua manifestação. A TAC focaliza inicialmente sobre as necessidades psicológicas básicas de competência e autonomia, e foi formulada para integrar os resultados laboratoriais sobre os efeitos das recompensas e outros eventos externos, sobre a motivação intrínseca (DECI; RYAN, 2000a).

A teoria explica num primeiro momento, que os eventos sócio contextuais que conduzem em direção a sentimentos de competência durante uma ação, podem estimular a motivação intrínseca para esta mesma ação. Resumidamente, os desafios que têm resultados positivos, proporcionam satisfação da necessidade de competência estimulando a motivação intrínseca, em contrapartida, se resultam consequências desastrosas, a necessidade de competência é frustrada e conseqüentemente a motivação intrínseca também (DECI; RYAN, 2000a).

No início de 1970, iniciaram-se muitos experimentos que procuravam verificar a influência de recompensas na motivação, e se de alguma forma o efeito destas recompensas teriam efeito cumulativo em MI. Para verificar esta questão, foram realizados experimentos atribuindo recompensas como prêmio à determinada atividade que o indivíduo já realizasse por interesse natural, procurando verificar com isto se o nível de motivação intrínseca aumentaria ou diminuiria. Até 1999, mais de 100 experimentos, apesar de algumas limitações, confirmavam a diminuição da MI em virtude de recompensas atribuídas por atividades pelas quais anteriormente, o indivíduo apresentava interesse espontâneo. A meta-análise destes estudos concluiu que as recompensas são prejudiciais à motivação intrínseca quando o indivíduo as percebe como forma de controle do seu comportamento (DECI; RYAN, 2008).

As experiências realizadas neste sentido, pretendiam verificar o efeito das recompensas na motivação intrínseca para uma determinada ação pela qual o indivíduo já apresentava interesse e atitude espontânea. Como resultado, foram encontrados alguns resultados positivos em virtude de que alguns indivíduos

não notaram a compensação relacionando-a com a atividade em questão. Outros resultados positivos ocorreram quando mesmo percebendo-se controlado externamente, os indivíduos notaram que podiam completar a atividade, reforçando seu senso de competência (DECI; RYAN, 2008).

Num segundo momento a TAC explica que a motivação intrínseca não será estimulada se a necessidade de autonomia não for percebida pelo indivíduo. Assim, para promover a motivação intrínseca o indivíduo precisa notar uma sensação de controle sobre a própria ação (DECI; RYAN, 2000a).

Em outras palavras, os resultados que demonstraram diminuição da MI nos experimentos, podem ter sido ocasionados em virtude das recompensas oferecidas terem provocado a sensação de que o comportamento individual estava sendo controlado, ou seja, a necessidade psicológica de autonomia, neste caso, não mais era percebida como satisfeita.

Assim, de acordo com a TAC, para estimular a MI, o indivíduo deve não somente experimentar a sensação de competência, percebendo-se capaz de realizar uma determinada atividade, mas precisa também percebê-la como proveniente de um comportamento autodeterminado, no qual tenha a escolha de realizá-la livremente, satisfazendo necessidades psicológicas básicas de competência e autonomia, precipuamente.

### 2.2.2 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

Conforme Deci e Ryan (2000b), a Teoria da Autodeterminação faz uma diferenciação entre o conteúdo das metas esperadas pelo indivíduo, e os processos reguladores pelos quais o indivíduo persegue esta meta, permitindo diferentes projeções para diferentes conteúdos e processos. A base de integração na diferenciação dos conteúdos das metas desejadas, e dos processos reguladores, encontra-se no conceito das necessidades psicológicas básicas e a forma como o indivíduo é capaz de satisfazê-las para realizar suas metas.

Tal conceito de necessidades psicológicas já foi utilizado amplamente pelo estudo da psicologia na tentativa de explicar o funcionamento da motivação, algumas vezes definido como fisiológico ou psicológico; inato ou aprendido, foi o próprio conceito de necessidade que serviu como base para a explicação do direcionamento do comportamento humano, e ainda que tal conceito

tenha sido repudiado pelos estudos da psicologia em meados dos anos 60, quando houve uma tendência para o estudo das teorias cognitivistas, a Teoria da Autodeterminação manteve o entendimento de que o comportamento dirigido à uma meta específica, não se desvincula das necessidades que lhes dão origem e influenciam seus processos reguladores (DECI; RYAN, 2000b, 2002).

A compreensão da Teoria da Autodeterminação, é de que a meta, ou o resultado esperado por um indivíduo, não é finalístico na determinação do que o movimenta para a obtenção deste resultado, pois são as necessidades psicológicas básicas que impulsionam os processos reguladores que direcionam os indivíduos ao alcance destas metas. A satisfação das necessidades psicológicas básicas é essencial para o crescimento psicológico do indivíduo em busca de integridade mental e bem-estar (DECI; RYAN, 2000b).

As três necessidades básicas: competência, autonomia e pertencimento são essenciais para a compreensão do conteúdo da meta e do motivo pelo qual o indivíduo se direciona a ela. Se as metas não estivessem diretamente relacionadas às necessidades psicológicas básicas, a realização delas não ocasionaria aumento ou redução do bem estar. Esta é a abordagem da Teoria da Autodeterminação, pautada pela satisfação das necessidades básicas do indivíduo, cuja personalidade descreve-se pela dialética organísmica (DECI; RYAN, 2000b).

As três necessidades psicológicas básicas, referem-se à estrutura profunda da *psique* humana, às tendências inatas e necessárias para o desenvolvimento humano. São as condições ambientais, por sua vez, que levam à satisfação dessas necessidades, por isso as pessoas tendem a buscar objetivos e relacionamentos que as satisfaçam (DECI; RYAN, 2000b).

Para a Teoria da Autodeterminação, os seres humanos são ativos e naturalmente orientados para o crescimento, além disso, tendem à integração dos elementos psíquicos cognitivos com os elementos psíquicos provenientes da estrutura social à qual pertencem. Nesta perspectiva dialética organísmica, a Teoria da Autodeterminação suscita que faz parte do projeto de adaptação humana envolver-se em atividades interessantes, afim de capacitar-se, como também para estabelecer vínculos em grupos sociais.

Resumidamente, a autonomia está relacionada com a percepção de liberdade de escolha para realizar uma atividade, a competência com o resultado da realização da atividade e a percepção de sentir-se competente para isso, por fim o

pertencimento reflete a necessidade do ser humano de estabelecer vínculos emocionais duradouros com outros seres humanos.

A satisfação destas três necessidades, o curso natural do processo da motivação intrínseca, a internalização e integração das regulações extrínsecas e o alcance do bem estar, ocorrem em perfeitas condições quando os nutrientes essenciais, que são os mediadores entre os fatores sociais e o próprio indivíduo, estão presentes de forma harmoniosa, ou de forma que se possa perceber ou conceber o nutriente necessário (DECI; RYAN, 2000b, 2002).

### 2.2.3 Teoria da Integração Organísmica

Deci e Ryan (1985b) observaram que a regulação do comportamento pode variar em função do nível de autonomia ou autodeterminação. Isto significa dizer que o comportamento intencionado pode ser proveniente de motivação intrínseca ou de valores pessoais e processos regulatórios integrados ao *self* (DECI; RYAN, 1991). Neste caso, quando o *loci* de causalidade é interno, isto é, o motivo que provoca a agência humana é interior, diz-se que a motivação é intrínseca; enquanto se o motivo tem *loci* de causalidade externo, a motivação é extrínseca.

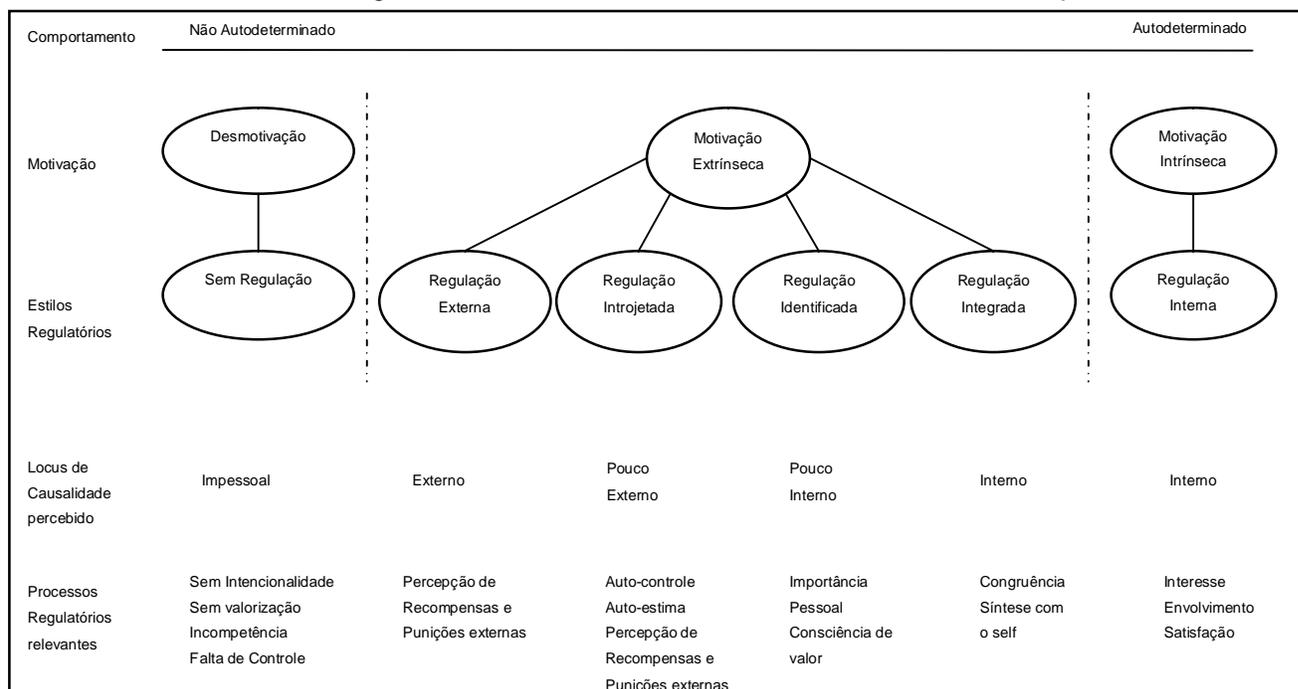
Deci e Ryan (2002), pautaram-se pelo conceito de *locus* percebido de causalidade de Heider, utilizado por DeCharms para descrever os dois tipos de motivação: MI não é focalizada instrumentalmente, mas em satisfações inerentes à própria ação, ou seja o *locus* percebido de causalidade é interno; enquanto na motivação extrínseca (ME) as pessoas percebem o *locus* de iniciação e regulamento do seu comportamento externos a si mesmos.

A Teoria da Autodeterminação utilizou a perspectiva de DeCharms parcialmente, concordando que a ação intrinsecamente motivada implica um *locus* percebido de causalidade interna, e que MI tende a ser prejudicada por fatores que promovam contribuição no *locus* externo de causalidade (DECI; RYAN, 2002). Para os autores, MI está relacionada ao prazer que a pessoa encontra ao realizar a própria ação, a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas encontra respaldo e bem estar na ação em si, ao passo que, se uma pessoa que faz uma atividade por prazer, passa a ser recompensada para realizar esta atividade, MI estará gradativamente sendo prejudicada. Mas ao contrário de DeCharms, que

apresenta ME como uma forma de motivação não autônoma, a TAD explica que a motivação extrínseca pode ser autodeterminada (DECI; RYAN, 2002).

A TAD, explica três estados motivacionais: a motivação intrínseca (MI) motivação extrínseca (ME) e a desmotivação (D). (DECI; RYAN, 2002) e através da Teoria da Integração Organísmica faz uma abordagem dos três estados motivacionais de forma diferente de outros teóricos que os descreveram anteriormente, principalmente no que se refere ao caráter de autodeterminação da motivação extrínseca. Superando a dicotomia motivação intrínseca *versus* extrínseca, os autores propuseram um *continuum* de autodeterminação, conforme Figura 1, (DECI; RYAN, 2000a, 2002).

**Figura 1** - O *Continuum* de Autodeterminação e Tipos de Motivação com seus Estilos Regulatórios, *Loci* de Causalidade e Processos Correspondentes.



Fonte: Tradução de Deci e Ryan (2000a, p. 72).

A base para a proposição do *continuum* é o conceito de internalização. Segundo Bzuneck e Guimarães (2010, p. 46):

A concepção da motivação extrínseca diferenciada em tipos variados de autodeterminação do comportamento apoia-se no conceito de internalização. Esse conceito refere-se ao processo proativo pelo qual as regulações externas, que são as práticas e prescrições culturais, são transformadas em auto regulações, ou seja, tornam-se valores, crenças e

compreensões pessoais. A introjeção é a forma mais elementar e imperfeita de internalização, em comparação com as formas progressivamente mais acabadas, que são a identificação, integração e a motivação intrínseca. Entretanto, não se deve supor que uma pessoa percorra necessariamente a sequência de pontos do *continuum* para ter plenamente regulado um comportamento em particular. Os tipos de regulação representam referenciais para análise do nível de internalização alcançado numa dada situação.

A explicação da TAD para a diferenciação da qualidade motivacional tem início com a desmotivação. Quando desmotivadas, as pessoas não agem, ou agem sem intencionalidade. Em estado de desmotivação, o indivíduo não valoriza uma atividade, não se sente competente para fazê-la, ou não espera nenhum resultado da atividade. (DECI; RYAN, 2000a, 2002). A linha do *continuum* proposta por Deci e Ryan, aponta logo à direita do estado de desmotivação (figura 1), a primeira forma de ME, orientada através de regulação externa. Na regulação externa, os comportamentos são reproduzidos apenas para satisfazer uma condição externa ou contingência, neste caso, as ações são controladas, regulamentadas ou alienadas. Este é o conceito de motivação mais utilizado por correntes teóricas que procuram contrastar com a MI, considerando um polo dicotômico entre motivação intrínseca e extrínseca.

O segundo tipo de ME é por regulação introjetada, que também se constitui numa forma controlada de motivação, na qual os valores externos não são tomados como próprios, mas o indivíduo reproduz o comportamento para evitar a culpa ou a ansiedade, ou ainda para alimentar sua autoestima. Embora conduzidos internamente, os comportamentos introjetados tem locus de causalidade externo e não integram o *self* (DECI; RYAN, 2000a, 2002).

Seguindo o *continuum* da autodeterminação, logo após motivação extrínseca por regulação introjetada, a próxima forma é a ME por regulação identificada, que se constitui num tipo mais autônomo de motivação extrínseca. A identificação, reflete uma forma consciente de regulação comportamental, de tal forma que a ação torna-se pessoalmente importante. Por fim, a última forma de ME é por regulação integrada, que ocorre quando o comportamento resulta de uma regulação totalmente integrada ao *self*. É a forma de ME qualitativamente mais próxima de MI, contudo difere-se desta por que os comportamentos são realizados para o alcance de resultados separados e não pela satisfação inerente à própria realização da atividade (DECI; RYAN, 2000a, 2002).

Comportamentos intrinsecamente motivados são aqueles cuja motivação é baseada nas satisfações inerentes ao comportamento em si, e não em contingências ou controles. A motivação intrínseca (MI) é semelhante à motivação autodeterminada no que tange à razão pela qual as pessoas envolvem-se nas atividades, livremente, sendo sustentadas pelo próprio interesse e pelo prazer (DECI; RYAN, 2002).

Com a proposição do *continuum* de autodeterminação, Deci e Ryan (2008) entenderam que os tipos de motivação extrínseca por regulações externa e introjetada compõem uma forma de motivação controlada e menos autodeterminada; conquanto que as formas motivação extrínseca por regulação identificada e integrada, assim como a motivação intrínseca, compõem uma forma de motivação autônoma. Naturalmente, os tipos de motivação, controlado ou autônomo, refletem a intenção do indivíduo em agir, seja por controle ou por autodeterminação ou não, ao contrário do estado de desmotivação, uma vez que este representa a falta de intenção para agir.

Pesquisas experimentais e estudos realizados em vários campos examinaram as correlações entre a motivação controlada e a motivação autônoma, bem como seus respectivos efeitos. A regulação autônoma, tem sido associada de forma frequente a sentimentos positivos, melhor desempenho e saúde mental. Verificou-se por exemplo, que dentre outras as coisas, a motivação autônoma promove melhor compreensão conceitual, melhores resultados acadêmicos, aumento da criatividade, maior persistência em atividades esportivas, maior facilidade para superação de preconceitos, aumento de produtividade e redução da Síndrome de *Burnout* (DECI; RYAN, 2008). Este fato tem demonstrado claramente que não só a forma de motivação intrínseca, mas também formas de motivação extrínseca autodeterminadas são associadas a vivências positivas, melhor rendimento e efeitos benéficos sobre a saúde. Em contrapartida, a motivação controlada não surte o mesmo efeito e está associada à frustração das necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 2008; TIMMS; BROUGH, 2012).

Em suma, a TAD, através da Teoria da Integração Organísmica (TIO), explica que a motivação extrínseca tem gradações que variam de controladas, a autônomas, sendo que as primeiras gradações são inteiramente reguladas por motivos exteriores, enquanto as últimas, continuam mantendo o *loci* de causalidade externo, porém passam a ser internalizadas pelo indivíduo e a regulação é percebida

internamente. A TIO também postula que as atividades organísmicas do indivíduo e as propensões integradoras que as norteiam, necessitam de nutrientes essenciais, como ambientes ou contextos que propiciem experiências de competência, autonomia e pertencimento (DECI; RYAN, 2000a, 2000b).

Conforme Deci e Ryan (2000b), um contexto propicia regulação externa quando a pessoa se sente competente o suficiente para realizar uma atividade pela qual existem recompensas ou ameaças. Da mesma forma, o contexto pode ocasionar regulação introjetada quando a pessoa se sente competente para realizar uma atividade estimulada por um grupo de referência relevante. Mas um contexto só poderia ocasionar uma forma de motivação autônoma se, além de competente e vinculado a algum grupo, o indivíduo se percebesse também autônomo. Ou seja, para internalizar uma regra, as pessoas precisam compreender o seu significado e sintetizá-lo aos seus outros objetivos e valores. Esse processamento holístico é facilitado pelo sentimento de escolha e liberdade para se comportar ou pensar de determinada maneira.

Quando as pessoas assimilam e internalizam regulamentos para si, elas experimentam uma maior sensação de autonomia. Este processo pode ocorrer em fases, ao longo do tempo, mas não se trata de um desenvolvimento contínuo. É possível o indivíduo prontamente internalizar uma forma de regulação comportamental em qualquer etapa do *continuum* (Figura 1), o que dependerá de suas experiências anteriores e dos fatores situacionais (DECI; RYAN, 2000a, 2000b).

Se os processos organísmicos são prejudicados por condições desfavoráveis do contexto, especialmente quando sua característica é demasiadamente controladora, o indivíduo reage na mesma proporção em conduta defensiva, em retirada psicológica, como forma compensatória para as necessidades insatisfeitas; por outro lado, quando o contexto oferece condições favoráveis à satisfação das necessidades básicas, o indivíduo oportuniza alcançar objetivos que conduzem à satisfação dessas necessidades, e passa a experimentar resultados psicológicos positivos (DECI; RYAN, 2000b, 2002).

#### 2.2.4 Teoria da Orientação de Causalidade

A Teoria da Orientação de Causalidade – TOC insere o conceito de personalidade na Teoria da Autodeterminação.

De acordo com Deci e Ryan (1985b) Heider e DeCharms utilizaram três orientações de causalidade em seus experimentos, chamando-as de: internas, externas, e impessoal. Diferentemente destes, porém, os autores da Teoria da Autodeterminação encontraram dois problemas na tentativa de descrever a inicialização de um comportamento com a utilização dos dois primeiros termos. Primeiramente, por que tal terminologia tem sido amplamente utilizada para descrever o desfecho do comportamento, que o uso da mesma para referir-se à sua inicialização ficaria confuso. Depois, por que os estudos de Ryan, demonstraram que alguns eventos, como o pensamento “eu tenho que fazer para me sentir útil” reflete mais um controle externo, a partir do qual presumivelmente foi gerado, do que como insumo informativo para o processo de escolha.

A partir destas circunstâncias, os autores de TAD diferenciaram primeiramente o locus de controle, do locus de causalidade. O locus de controle é o termo que define os resultados, ou as consequências que impelem a ação. Está relacionado com o “quê” controla os comportamentos de uma pessoa. Já o locus de causalidade refere-se à percepção da fonte de iniciação e regulação do comportamento e preocupa-se com o “por quê” de determinado comportamento. Embora o locus de controle certamente afete a iniciação e a regulação do comportamento, ele é apenas um entre muitos fatores que o determinam. (DECI; RYAN, 1985b).

Posteriormente, Deci e Ryan referiram-se como autônoma, à orientação de causalidade interna, e como controlada, à orientação de causalidade externa.

A orientação para autonomia, envolve um alto grau de escolha com relação ao início e à regulação do comportamento. Pessoas orientadas para autonomia normalmente selecionam trabalhos que permitem uma maior iniciativa e organização de suas ações com base em seus objetivos e interesses pessoais, ao invés de controles e restrições (DECI; RYAN, 1985b).

Quando orientadas para o controle, as pessoas organizam-se em prol de contingências externas e realizam ações por que acham que “deveriam”

fazê-las. Sendo assim, recompensas, controle de prazos ou vigilância, são fatores que desempenham um fator mais determinante no seu comportamento (DECI; RYAN, 1985b).

Quando as pessoas estão sob orientação impessoal, elas se sentem incompetentes ou incapazes de dominar situações, elas experimentam a sensação de que as tarefas são demasiadamente difíceis e os resultados são independentes de seu comportamento. O sentimento de incompetência é descrito como causalidade impessoal por que o comportamento é iniciado e regulado por forças impessoais, em vez de intenções pessoais (DECI; RYAN, 1985b).

Ao tratar TOC como uma mini teoria que compõe TAD, os autores inserem a hipótese que a força de orientações de causalidade das pessoas irá explicar uma série de variações em seus comportamentos, cognições e afetos.

#### 2.2.5 Teoria do Conteúdo das Metas

A busca e conquista de alguns objetivos de vida podem prover uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas do que a busca e obtenção de outros. Esta é a afirmação inicial para a compreensão da Teoria do Conteúdo das Metas (TCM), inserida como parte da TAD em 2006, TCM explica que as metas extrínsecas não satisfazem as necessidades básicas a não ser que o objetivo seja atingido (DECI; RYAN, 2000b).

Os estudos de Kasser e Ryan fazem distinção entre as metas intrínsecas e as metas extrínsecas. As metas intrínsecas são aquelas relacionadas à filiação, ao crescimento pessoal e contribuição para com a comunidade, e por isso associadas à satisfação das necessidades básicas. As metas extrínsecas, por outro lado, estão relacionadas ao alcance da fama, riqueza e status, voltadas para a obtenção da aprovação contingente, e por isso menos propensas a satisfazer as necessidades básicas (DECI; RYAN, 2000b).

Os termos intrínsecos e extrínsecos podem parecer confusos para categorizar o conteúdo das metas, mas a intencionalidade dos autores foi justamente a de transmitir, que algumas metas estão mais relacionadas às necessidades básicas do que outras.

Segundo os autores Deci e Ryan (2000b) quando o conteúdo das metas refere-se à aspirações intrínsecas, ele é mais propenso a gerar bem estar e

consequentemente motivação autodeterminada, ao passo que as aspirações extrínsecas, na maioria das demonstrações empíricas, só demonstraram esta propensão quando as três necessidades psicológicas básicas foram satisfeitas. Além disso, como as aspirações extrínsecas estão na maioria das vezes relacionadas a fatores contingenciais, estudos longitudinais demonstraram que o bem estar produzido no alcance desses objetivos trouxe poucos benefícios.

Com a anexação da TCM, TAD presume que o processo e o conteúdo das metas fazem diferença na satisfação das necessidades psicológicas básicas e consequentemente na sensação de bem estar produzida.

### 2.3 A SÍNDROME DE *BURNOUT*

As mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, criaram um novo cenário para o ambiente laboral, que por vezes pode estar relacionado com fontes de estresse e outros fatores de risco para a integridade física e mental dos trabalhadores.

Esta afirmação reflete o resultado consequente da interpretação humana face aos objetivos que o trabalho lhe exige como integrante da organização, e o próprio comprometimento organizacional. Ou seja, não são as próprias alterações contextuais de cunho social, econômico ou tecnológico que oferecem risco à saúde física e mental dos trabalhadores, mas a resposta que precisam dar como componentes da organização, para o alcance de um objetivo comum, este sim, orientado para o atendimento do mercado, que exige cada vez mais organizações lucrativas e competitivas.

O comprometimento organizacional é tratado pela literatura em duas grandes vertentes de estudo. A primeira: afetiva ou atitudinal; pela qual se fala de sentimentos, crenças e valores. A segunda: comportamental; que se pode observar através de comportamentos (CODO, 1995).

Nos vários segmentos de trabalho, são relatados sinais de danos psíquicos aos trabalhadores, levando-se em consideração, as condições, recursos e metas a serem atingidas. De acordo com estudos que investigam comportamentos dos profissionais, observa-se que desânimo, apatia e despersonalização, são encontrados com frequência em trabalhadores encarregados de cuidar de outras pessoas (*caregivers*), particularmente nas áreas da saúde, educação e segurança.

Destes trabalhadores, alguns passam a não mais se importar com o trabalho por julgar que qualquer esforço depreendido será inútil. Este tipo de reação, aliado a outros sintomas de indiferença e desmotivação, caracteriza a Síndrome de *Burnout*<sup>2</sup>, que define a perda de energia para o trabalho (CODO, 1995; MASLACH, 1982). Nesta sensação pela qual é acometido o trabalhador que apresenta sintomas da Síndrome de *Burnout*, encontra-se o sentimento do esforço de trabalho inútil, pelo qual qualquer empenho será em vão, como no mito de Sísifo.<sup>3</sup>

A Síndrome de *Burnout* no trabalho é descrita como o esgotamento da capacidade dos trabalhadores em manterem-se envolvidos intensamente no trabalho e é caracterizada por empobrecimento emocional e fadiga mental, que emergem gradualmente ao longo do tempo. O *Burnout* é um processo contínuo e as sensações de mal-estar físico e mental ocasionadas pela síndrome são frequentemente atribuídas ao excesso de trabalho (FERNET et al., 2013; GARCIA; BEVENIDES-PEREIRA, 2003; GIL-MONTE, 2001; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Atualmente, o *Burnout* é um dos principais problemas que afetam as organizações no mundo todo, com elevados custos econômicos derivados do absenteísmo, da perda de produtividade e do comprometimento da saúde mental dos trabalhadores (GIL-MONTE; MORENO-JIMENEZ, 2008; VAN DEN BERGHE et al., 2013).

Os profissionais acometidos pela síndrome de *Burnout*, apresentam um conjunto de sintomas clássicos, dos quais três são colocados como principais e indissociáveis, isto é, *Burnout* existe apenas quando os três sintomas são encontrados conjuntamente no indivíduo, ainda que um sintoma possa ser constatado em níveis bem maiores, ou que outro apareça apenas em pequenas proporções. É o modelo multidimensional que caracteriza a síndrome.

O primeiro sintoma, a despersonalização, refere-se ao negativo, cínico ou às respostas excessivamente destacadas à outras pessoas no trabalho,

---

<sup>2</sup> *Burnout* é uma terminologia inglesa utilizada para algo que parou de funcionar por esgotamento de energia. A expressão *staff Burnout* foi utilizada pela primeira vez em 1969 por Brandley, mas tornou-se mundialmente conhecida nos artigos de Freudenberg em 1974. A terminologia foi designada para descrever os profissionais com sintomas atrelados à exaustão de energia (GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003).

<sup>3</sup> Na *Odisseia* de Homero, Sísifo foi condenado após desafiar os deuses, a empurrar eternamente uma rocha montanha acima. A rocha, pelo seu próprio peso, rolaria de volta tão logo chegasse ao cume (BORGES; YAMAMOTO, 2004).

está relacionada também ao envolvimento pessoal com os problemas das pessoas sob seus cuidados e o esquecimento de si próprio. A despersonalização, está vinculada ao desenvolvimento de sentimentos negativos às pessoas para as quais se destina o trabalho, é a “coisificação” da relação.

Outro sintoma é a redução da realização pessoal que está relacionado com a perda de eficácia no trabalho e o próprio sentimento de perda de eficiência. É a falta de envolvimento pessoal e engajamento que afeta a habilidade para a realização do trabalho.

Por fim está a exaustão emocional, que leva à falta de motivação e pouco interesse pelo trabalho. É a situação na qual o trabalhador sente que não pode dar mais de si mesmo a nível afetivo. O trabalhador tem a sensação de esgotamento dos recursos emocionais próprios. A exaustão emocional é considerada um dos principais sintomas da Síndrome de *Burnout* (CODO, 1995; FERNET et al., 2013; GIL-MONTE, 2001).

O significado deste modelo multidimensional em *Burnout*, ao considerar as três dimensões: baixa realização profissional, despersonalização e exaustão emocional, vai além do foco tradicional de considerar apenas o estresse do indivíduo, uma vez que passa a inseri-lo dentro de um contexto social, pautado pelas relações interpessoais (MASLACH, 2003).

O modelo de relações interpessoais pode ser observado de forma mais enfática na dimensão de despersonalização ou cinismo. Isto por que as tentativas de as pessoas se distanciarem de aspectos do seu trabalho podem ser percebidas inicialmente como respostas de enfrentamento individuais para o estresse, no entanto quando analisados através da lente do contexto interpessoal, tais respostas podem ser avaliadas como consequências negativas para outras pessoas (MASLACH, 2003).

De acordo com Maslach (2003), o quadro interpessoal na constatação do fenômeno de *Burnout* surgiu já a partir do início das pesquisas realizadas com trabalhadores das áreas humanas, onde o núcleo de trabalho de pesquisas avaliou a própria relação entre o prestador e o destinatário. A percepção deste quadro de relações interpessoais possibilitou que o *Burnout* não fosse estudado apenas como a resposta individual ao estresse, mas sim da forma como o fenômeno ocorria nas transações com outras pessoas no local de trabalho (GIL-MONTE, 2001; MASLACH, 2003).

A Síndrome de *Burnout*, portanto, não deve ser identificada como um estresse psicológico crônico, mas a resposta individual às fontes de estresse, os chamados estressores. A síndrome é um tipo de mecanismo específico de autoproteção contra o estresse gerado pela relação profissional-cliente, ou profissional-organização. A maioria dos estudos realizados até hoje, afirmam que o *Burnout* ocorre em função da tentativa de enfrentamento ao próprio estresse (GIL-MONTE, 2001; MASLACH, 2003).

Este mecanismo funciona de tal maneira que num primeiro momento, o indivíduo percebe a sobrecarga de trabalho ou dificuldade em realizá-lo e tenta se adaptar para executá-lo. Quando as estratégias de enfrentamento falham, surgem as primeiras respostas com o sentimento de fracasso profissional e falha nas relações interpessoais. Nesta situação, as respostas são: baixa realização profissional e sentimento de exaustão emocional. Tendo desenvolvido estes sentimentos, conseqüentemente o indivíduo começa a demonstrar atitudes de despersonalização, como uma nova maneira de lidar com a situação (GIL-MONTE, 2001).

As três dimensões de *Burnout* parecem funcionar como um ciclo, onde as conseqüências de uma dimensão levam ao surgimento das outras. Por este motivo, muitos trabalhadores já acometidos pelo esgotamento profissional, embora pereçam com a patologia que se instaura, continuam trabalhando nas mesmas condições que agravam o problema.

A Síndrome de *Burnout*, é uma forma intermediária das conseqüências mais nocivas do estresse, de forma que, a continuidade da exposição às condições adversas que ocasionam *Burnout*, pode ocasionar conseqüências prejudiciais à saúde mental do trabalhador, inclusive com distúrbios psicossomáticos, como problemas cardiorrespiratórios, enxaqueca, gastrite, úlcera, insônia, tontura, vertigem, entre outras disfunções. Para a organização, os efeitos prejudiciais também são inúmeros, e se refletem em absenteísmo, baixa produtividade, baixa qualidade, acidentes de trabalho e alta rotatividade. (GIL-MONTE, 2001).

### 2.3.1 Evolução dos Estudos em Burnout

De acordo com Gil-Monte (2001), os modelos desenvolvidos a partir de considerações psicossociais para explicar a Síndrome de *Burnout* podem ser classificados em três grupos.

O primeiro grupo inclui os modelos desenvolvidos no âmbito da teoria social cognitiva de *self*. São modelos caracterizados por atribuir um papel central na explicação do desenvolvimento da síndrome às variáveis do *self*. Um dos modelos que mais simboliza este grupo é o da competência social de Harrison, de 1983. De acordo com este modelo, a eficiência e a eficácia percebida são variáveis-chaves no desenvolvimento do processo que resulta em engajamento, ou *Burnout* (GIL-MONTE, 2001).

O segundo grupo inclui os modelos desenvolvidos a partir das teorias de relações sociais. Estes modelos consideram que a Síndrome de *Burnout* tem sua etiologia pautada nas percepções da falta de equidade, ou falta de vontade, que os indivíduos desenvolvem como resultado das comparações sociais quando estabelecem relações interpessoais com clientes ou colegas de trabalho.

Neste grupo, três fontes de estresse são as mais significativas: a incerteza, que é a falta de clareza do que o indivíduo sente e pensa sobre sua forma de agir; a percepção de equidade com as pessoas com as quais se relaciona, que consiste no equilíbrio percebido entre o que as pessoas passam e o que recebem em troca nas relações interpessoais; e a falta de controle, que se baseia na possibilidade de o indivíduo controlar os resultados de suas ações laborais.

Por fim, o terceiro grupo, considera os modelos elaborados a partir da teoria organizacional, enfatizando os antecedentes do esgotamento profissional como estressores do contexto da organização e as estratégias de enfrentamento empregadas frente a percepção do esgotamento profissional. Nestes modelos, os antecedentes da síndrome variam dependendo da estrutura, do clima e da cultura organizacional (GIL-MONTE, 2001).

O *Burnout* foi um fenômeno estudado a partir de bases empíricas, e antes mesmo do início das pesquisas científicas, já era possível notar relatos que evidenciavam a existência do esgotamento profissional.

Maslach (2003) argumenta que talvez o exemplo fictício mais conhecido do qual se tenha notícia de relato do *Burnout* para o trabalho seja o

romance *A Case Burnt Out*, escrito por Greene em 1961. A obra conta a história de um arquiteto atormentado espiritualmente e que desiludido sai de seu trabalho para refugiar-se numa selva africana.

É notável que a importância de *Burnout* como um problema social tenha sido notada por comentaristas sociais muito antes de se tornar um foco de estudo sistemático por pesquisadores, tendo por este motivo inclusive alguns passivos iniciais, sendo os primeiros estudos julgados como psicologia popular. O percurso da pesquisa de *Burnout* começou com a observação dos problemas sociais ocasionados pelo fenômeno, ao invés de derivações da teoria acadêmica (MASLACH, 2003).

Conforme Maslach (2003) é justamente este formato de trajetória chamado de “baixo para cima”, entretanto, que possibilitou à pesquisa de *Burnout* ser claramente fundamentada pela realidade das experiências pessoais no local de trabalho, levando posteriormente a uma compreensão abrangente do contexto ambiental do fenômeno, bem como ideias para a intervenção.

O interesse da comunidade acadêmica pela Síndrome de *Burnout* em trabalhadores, com a intenção de aprofundar os conhecimentos acerca do tema, bem como avaliar seus efeitos e consequências no indivíduo e nas organizações, iniciou-se somente ao final da década de 70, e os pesquisadores concordam que muito ainda pode ser investigado na compreensão deste fenômeno.

Maslach (2003) relata que para dar início às pesquisas, foram realizadas extensas entrevistas com vários trabalhadores, numa perspectiva exploratória, que resultou no modelo multidimensional que considera as três dimensões: baixa realização pessoal, despersonalização e exaustão emocional. Num segundo momento, após identificadas estas três dimensões na constituição do fenômeno de *Burnout*, foi projetada uma escala psicométrica para avaliá-las separadamente.

Esta escala deu origem ao primeiro instrumento desenvolvido com vistas a fomentar a pesquisa de *Burnout*, trata-se do MBI - *Maslach Burnout Inventory*, desenvolvido e validado em 1981 pelos pesquisadores Maslach e Jackson (MASLACH, 2003). Este instrumento será tratado ainda neste trabalho em título separado, dada a sua importância na compreensão do funcionamento da síndrome.

Foi a partir do próprio MBI e com a evolução nos estudos possibilitada pela aplicação deste recurso, que outras escalas psicométricas foram

desenvolvidas para a compreensão do esgotamento profissional (MASLACH, 2003; MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

Um fator importante para a elucidação do esgotamento profissional foi observado no próprio desenvolvimento do MBI, ocasião em que se constatou que o *Burnout* possuía correlação com a ansiedade e a depressão. A diferenciação foi explicada empiricamente somente mais tarde e com a aplicação do próprio MBI e escalas para a avaliação da depressão. Os resultados deram suporte para a afirmação de que o *Burnout* é mais relacionado ao trabalho, em contrapartida, a depressão tende a afetar todas as áreas da vida de uma pessoa e ainda que pessoas com predisposição à depressão, são mais vulneráveis ao *Burnout* (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Outra descoberta resultante da aplicação da escala psicométrica nas pesquisas em pouco mais de três décadas, trouxe um refinamento da teoria revelando que existe um *continuum Burnout/engajamento*; que varia entre a experiência negativa para o trabalho (o próprio *Burnout*); até uma experiência positiva de engajamento, definida por energia para realizar o trabalho, envolvimento e eficácia (MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

Dessa forma, iniciou-se uma observação do próprio comprometimento organizacional em trabalhadores e de como ele pode variar individualmente. O funcionamento deste *continuum* constitui-se no objetivo desejado por quaisquer intervenções de *Burnout*, pois leva a considerar que fatores no ambiente de trabalho são suscetíveis de aumentar a energia dos funcionários, visando promover o seu envolvimento para com as tarefas laborais, ou a compreender como os funcionários reagem em seus postos de trabalho em termos de insatisfação, baixo compromisso organizacional, absenteísmo e intenção de abandono do próprio emprego.

Esta afirmação leva a crer que a resposta individual do trabalhador para o comprometimento organizacional é altamente influenciada pela organização. Pesquisas demonstram que as condições sociais e organizacionais são correlatos primários de *Burnout*, em especial quando avaliados seis fatores específicos: a sobrecarga de trabalho, a falta de controle, recompensa insuficiente, o sentimento de comunidade, a ausência de justiça e o conflito de valor (MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

Tais fatores são dimensões chaves identificadas nos estudos sobre estresse no trabalho, onde a carga de trabalho e o controle representam o modelo demanda-controle do estresse no trabalho, a recompensa refere-se ao poder de reforço para o comprometimento organizacional, a comunidade representa o apoio social e as relações interpessoais, a justiça, vem da leitura da equidade e justiça social, por fim, o valor reflete o poder cognitivo emocional e expectativas com relação às metas de trabalho (GÁSCON et al., 2013).

Considerando este quadro conceitual, quando os seis fatores estão bem alinhados aos interesses dos trabalhadores, o comportamento resultante pode ser o engajamento no trabalho, ou, em descompasso, o agravo para o *Burnout*. Para explicar esta correlação, os autores Leiter e Maslach, desenvolveram em 2004 uma escala de avaliação da vida laboral dos trabalhadores, trata-se do AWS (*Areas Worklife Scale*), uma espécie de aprimoramento do instrumento MBI, que foi criado não só para mensurar os níveis de *Burnout*, mas também para investigar as seis áreas de trabalho e vida pessoal dos trabalhadores nas quais a organização pode intervir, afim de neutralizar o *Burnout* e garantir um melhor comprometimento organizacional (GÁSCON et al., 2013; MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

Foi também com base nas constatações de oscilação de nível de *Burnout* em virtude dos fatores ambientais, sobretudo pela demanda de trabalho em contrapartida aos recursos oferecidos para o seu desempenho, que as pesquisas de *Burnout* do início dos anos 2000 trouxeram um novo modelo para avaliação, prevenção e neutralização do esgotamento profissional, o modelo JD-R de Demerouti, Schaufeli e Bakker. Um desequilíbrio entre altas demandas e recursos de trabalho insuficientes é constantemente encontrado em trabalhadores acometidos por *Burnout*.

Embora o modelo em questão tenha sido bastante útil, é restrito somente na avaliação dos fatores do ambiente de trabalho, conseqüentemente, fatores motivacionais, que podem funcionar como mecanismos subjacentes na neutralização de *Burnout*, são desconsiderados pelo modelo (FERNET et al., 2013).

O início da década de 2000 nas pesquisas de *Burnout* representa não só a preocupação em mensurar os níveis do esgotamento profissional, mas também, a vontade de proporcionar meios de intervenção, para os quais o sujeito ativo do processo vincula-se de forma geral à organização.

As organizações passaram a observar que é necessário considerar os aspectos de bem-estar e saúde laboral na avaliação de eficácia da empresa, uma vez que a qualidade de vida no trabalho e o estado de saúde física e mental que proporciona aos seus empregados, tem repercussão direta sobre o absenteísmo, a rotatividade, a produtividade e a qualidade da organização.

### 2.3.2 MBI – Maslach Burnout Inventory

O *Burnout* tornou-se um tema relevante no início da década de 80, quando os pesquisadores Freudemberger e Maslach começaram a escrever sobre este fenômeno não reconhecido anteriormente. No início, a pesquisa sobre o tema foi mais exploratória, e baseada nas experiências das pessoas, em especial sobre pressões conflitantes do mundo da pesquisa e local de trabalho da prática acadêmica. A partir de então, vários estudos surgiram sobre as profissões relacionadas aos serviços humanos e sociais, incluindo as observações quanto à exaustão emocional e à despersonalização, em resposta à sobrecarga exigida destes trabalhos (MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

Porquanto, junto aos estudos que seguiam, em sua maioria de natureza quantitativa, surgiram várias escalas diferentes para a aferição dos níveis de *Burnout*, mas era preciso adotar uma escala psicométrica que pudesse orientar as pesquisas como uma forma de medida padronizada, e a escala que apresentava propriedades mais consistentes nas pesquisas era de Maslach e Jackson, desenvolvida em 1981 e chamada de MBI – *Maslach Burnout Inventory* (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

O MBI foi criado procurando avaliar as três dimensões sintomatológicas da síndrome: a exaustão emocional, despersonalização e a realização profissional. Na constatação da sintomatologia de *Burnout*, o instrumento utiliza as três dimensões nas seguintes escalas: baixa realização profissional, alta exaustão emocional e alta despersonalização (MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

Cada um desses componentes que compõem a Síndrome de *Burnout* precisam ser analisados separadamente, como variáveis contínuas que oscilam em níveis: baixo, moderado e alto. É a combinação do nível de cada uma destas três manifestações, que demonstra o nível de *Burnout* do indivíduo, o que

pode ser constatado através da aplicação individual do MBI (CODO, 1995; MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

A primeira versão do MBI foi desenvolvida de forma direcionada para as profissões voltadas aos serviços humanos (*caregivers*), especificamente para os profissionais da saúde, o MBI-HSS (MBI – *Human Services Survey*). A segunda versão, criada para o atendimento das pesquisas que fluíam, foi orientada para os profissionais da educação, o MBI-ES (MBI – *Educators Survey*) (MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012; MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

No início da década de 90, a fase empírica da pesquisa em *Burnout* continuava, porém com novas direções, o conceito do esgotamento profissional foi estendido para muitas outras profissões que não só as específicas da saúde e da educação, mas também para as áreas administrativas, tecnológicas e militares. Nesta época, a pesquisa em *Burnout* passou a ser reforçada por metodologias mais sofisticadas e ferramentas estatísticas (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

Devido ao interesse crescente para investigações de *Burnout* em áreas, cujas atividades não são diretamente orientadas para pessoas, Maslach e Jackson desenvolveram uma terceira versão da escala psicométrica, que pode ser aplicada a todas as profissões. O MBI-GS (MBI – *General Survey*) foi elaborado a partir do MBI original, e os três componentes de *Burnout* foram conceituados em termos ligeiramente mais amplos no que diz respeito ao próprio trabalho, e não voltado para as relações pessoais, uma vez que esta pode ser apenas uma parte do trabalho. E assim, as terminologias utilizadas para a identificação dos componentes de *Burnout* passaram a ser: exaustão, cinismo (a atitude alienada ou distante em relação ao trabalho), e baixa realização profissional (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001).

A partir de então, O MBI-GS foi traduzido para várias línguas e utilizado amplamente nas pesquisas de *Burnout*. Embora atualmente existem outras escalas psicométricas para avaliação do esgotamento profissional, desde que foi desenvolvido, o MBI tem sido a ferramenta mais utilizada na avaliação da síndrome em todo o mundo e em diferentes profissões (MASLACH; SCHAUFELI; LEITER, 2001; MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

Algumas críticas literais apontam que embora o MBI tenha apresentado valores adequados para fidedignidade e validade, com frequência apresenta insuficiências psicométricas, especialmente quando o instrumento original

é traduzido e adaptado (COSTA et al., 2013).

Gil-Monte (2001) explica que as insuficiências psicométricas do MBI surgem principalmente da utilização de itens escritos em forma positiva para avaliação de baixa realização profissional e argumenta que os resultados obtidos da aplicação do instrumento com estes mesmos itens escritos de forma negativa afetam significativamente diversos padrões estatísticos.

É verdade que parte dessas críticas serviram de embasamento para a construção de outros instrumentos, como por exemplo o CESQT (*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*). De qualquer forma, os mesmos critérios que constituem as críticas devem ser encarados como forma de cautela na tradução e adaptação de MBI, mas não invalidam o instrumento, e pelo contrário, reafirmam a validade e fidedignidade dos dados derivados da aplicação deste instrumento.

### 2.3.3 Burnout em Professores

A maioria dos indivíduos que se empenham a trabalhar em profissões de ajuda, cujo objeto do trabalho é o próprio outro ser humano, é altamente motivada para ajudar os demais e têm um forte sentimento de altruísmo. Do ponto de vista das teorias sociais cognitivas, esta motivação e a presença de fatores auxiliares, ou fatores barreiras, determinarão a eficácia do indivíduo para atingir seus objetivos de trabalho (GIL-MONTE, 2001).

Dessa forma, altos níveis de motivação, somados à fatores auxiliares como objetivos de trabalho factíveis, boa capacitação profissional, participação na tomada de decisões e disponibilidade de recursos aumentam a eficácia e o sentimento de competência social percebidos pelo indivíduo; ao passo que fatores barreiras, dificultam o atingimento dos objetivos, diminuem os sentimentos de auto eficácia e fazem com que os profissionais sintam-se inconformados e insatisfeitos com seus resultados no trabalho.

As consequências da exposição prolongada aos fatores barreiras resultam no próprio esgotamento profissional. A síndrome de *Burnout* Tem sido estudada de forma coletiva em muitas profissões, e observada com maior constância em profissionais de saúde, segurança e educação (BENEVIDES-PEREIRA, 2003; GIL-MONTE; MORENO-JIMÉNEZ, 2008; ROJAS; OCAÑA; GIL-MONTE, 2008).

A saúde do professor tem se tornado fonte de preocupação a nível mundial, foi elencada como uma profissão de alto risco, considerada a segunda profissão a apresentar doenças de caráter ocupacional pela OIT - Organização Internacional do Trabalho (BATISTA, 2010).

A saúde mental dos profissionais da educação justifica-se preocupante, visto que fatores culturais, étnicos e geográficos parecem não apresentar tanta relevância quanto o próprio exercício da profissão, é o que pode ser verificado na aplicação do MBI para verificação dos níveis de *Burnout* em professores de diferentes países, cujos resultados demonstram a incidência de *Burnout* ainda que em diferentes níveis, como pode ser observado no quadro apresentado a seguir.

**Quadro 1** - Quadro comparativo da incidência de Burnout em professores de diversas regiões do mundo

Local	Amostra	Alto Nível de Exaustão Emocional	Alto Nível de Despersonalização	Baixo nível de Realização Profissional	Autor / Ano
João Pessoa – BR	265	33,6%	8,3%	43,4%	Batista et al. (2010)
Portugal	2108	34,8%	6,3%	84,2%	Mota-Cardoso et al. (2002)
França	2558	18,1%	3,3%	31,2%	Vercambre et al. (2009)
China	138	34%	12,3%	44,2%	Luk et al. (2010)

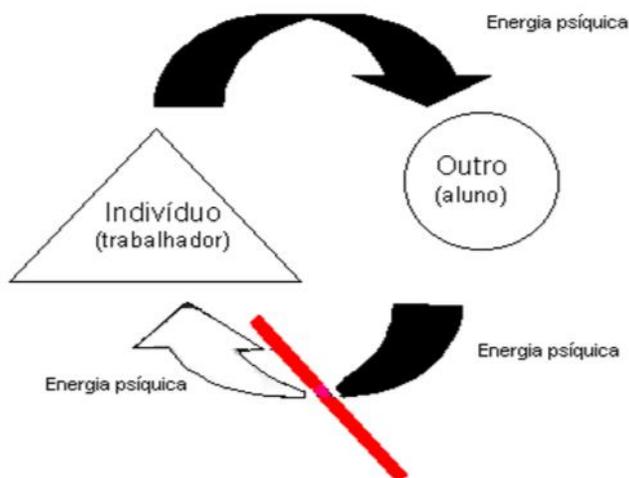
**Fonte:** Adaptado de Costa et al. (2013).

Em comparação com a maioria das outras profissões os professores estão em maior risco para o desenvolvimento da despersonalização e, mais especificamente da exaustão emocional, isto por que professores e alunos podem ter diferentes expectativas, e o esforço dos professores em atenderem os anseios de seus alunos pode estar em desequilíbrio com o que recebem em troca (CODO, 1995; FERNET et al., 2013; MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

Codo (1995) explica que quando se trata da relação entre a subjetividade humana e a objetividade do trabalho, imagina-se a existência de um ponto de equilíbrio que permita ao homem reconhecer a ação como sua, enquanto reconheça-se como ser humano na sua individualidade, mas que determinadas atividades, especificamente onde a demanda afetiva é maior, apresentam uma maior inclinação ao desajuste desta realidade objetiva e o mundo subjetivo.

Isto ocorre, segundo o autor, porque inserido numa atividade onde o cuidado com outro é necessário, o trabalhador investe mais energia afetiva no trabalho para promover o bem-estar daquele, do que recebe em contrapartida, é o que explica a Figura 2.

**Figura 2** - Diagrama de quebra no circuito afetivo na relação trabalhador, aluno.



**Fonte:** Codo (1995, p. 47).

Para Maslach (1982) a Síndrome de *Burnout* não é um problema proveniente do indivíduo, mas sim do estresse provocado pelo ambiente social onde seu trabalho é desenvolvido. Para professores do ensino infantil, por exemplo, a circunstância exige uma grande entrega afetiva do profissional, que por vezes não é compensada pelo trabalho desempenhado.

No caso dos professores universitários, somam-se às atividades do cotidiano docente à outras atividades, como a participação em comissões, pressão institucional por pesquisas e publicações, adoção de novos recursos tecnológicos, entre outras atividades que resultam numa rotina cansativa que será somada às demais dimensões da vida privativa, e conseqüentemente os predispõe à síndrome de *Burnout*, esta que instala-se silenciosa e progressivamente, de forma que o indivíduo não se dê conta do próprio adoecimento.

O agravo da quebra do circuito afetivo proposto por Codo (1995) ocorre com maior frequência nas profissões onde o “objeto” do trabalho é o outro, do que nas profissões onde o objeto se constitui num produto tangível, ou mesmo num serviço prestado onde a relação humana não é o principal foco. Isto ocorre, segundo

o mesmo autor, por que em outros ofícios não é necessário o emprego da afetividade, e por que quando se fala em relações humanas, a afetividade em si, não se constitui num fator que possa ser mediado, especificamente por uma relação de trabalho.

Num ambiente social onde as condições de trabalho são afetivamente hostis, o trabalhador tende a potencializar suas próprias dificuldades afetivas, uma situação que pode ocasionar desconforto e desencadear o sofrimento psíquico (CODO, 1995). Presumivelmente, a natureza relacional do ensino coloca os professores numa situação de risco para a compensação emocional, o que poderia explicar a sua vulnerabilidade ao *Burnout* (FERNET et al., 2013).

O ambiente tem sido considerado o principal determinante de *Burnout* e os estudos indicam que a relação de cansaço em professores evidencia o esgotamento profissional basicamente por duas variáveis do ambiente: as exigências e os recursos. Na escola as demandas de trabalho incluem vários aspectos relevantes, tais como: sobrecarga de trabalho, equipamentos com problemas, conflitos interpessoais, problemas comportamentais de alunos e políticas escolares. O *Burnout* em professores ocorre basicamente pela percepção de demanda de trabalho, e pela falta de recursos (CARLOTTO; CÂMARA, 2007; CODO, 1995; FERNET et al., 2013; MASLACH, 2003).

Avaliando-se os três fatores principais da sintomatologia de *Burnout* em professores, é possível observar que a exaustão emocional está relacionada ao esgotamento de recursos energéticos. A despersonalização refere-se à atitude individual que os professores adotam com relação ao trabalho ou aos alunos; e a redução de realização pessoal está associada à diminuição do sentimento de realização e competência no trabalho dos professores (FERNET et al., 2013).

No Brasil, destacam-se os estudos da Síndrome de *Burnout* em professores em duas linhas de estudo; a que parte da teoria das relações sociais, representada por Wanderley Codo, já citado, e a linha que considera as teorias sociais cognitivas, representada pela autora Mary Sandra Carlotto. Ambos os autores, cada qual pelo ponto de vista de suas teorias, concordam que o esgotamento profissional é proveniente do ambiente social de trabalho docente.

Para Carlotto e Câmara (2007) é importante avaliar que o esgotamento profissional em professores apresenta diferenças significativas em relação ao perfil pessoal e profissional, afirmando que professores não pertencem a

um grupo homogêneo, mas diferem com relação à faixa etária própria e de seus alunos, quanto ao tipo de instituição, se pública ou privada, urbana ou rural, quanto ao nível de ensino, e outros fatores.

A autora ainda destaca que parte do problema de *Burnout* ocasionado em professores, historicamente, deve-se à mecanização da profissão, que outrora se pautava pelo trabalho intelectual, e que a partir da administração científica do trabalho no movimento do *taylorismo*, passou por uma mudança funcional, passando a pautar-se pela produtividade.

Desde então, dos novos fatores de organização do trabalho docente, ressaltam-se: o desenvolvimento de métodos eficazes para o trabalho do professor, a determinação da qualificação para o desempenho destes mesmos métodos, o estabelecimento de requisitos de acesso à profissão, formação permanente, estabelecimento de regras para a realização do trabalho e o controle permanente do fluxo do “produto”, ou melhor, do aluno.

Por outro lado, os contextos social e tecnológico também passaram por transformações significativas. No ambiente social, os agentes tradicionais de socialização, como a família e os grupos sociais organizados, repassaram sua função educativa à escola. No âmbito tecnológico surgiram novos agentes de socialização que se converteram em fontes paralelas de informação e cultura.

Nesta situação, acredita-se que ao exercer atividades cada vez mais abrangentes e regradas, e por certas vezes contraditórias, quando necessita estimular a autonomia dos alunos, mas também calcá-los na base regulamentada, o trabalho docente passa a ter características (CARLOTTO, 2002, CARLOTTO; CÂMARA 2007).

## 2.4 PESQUISAS RELACIONADAS

É escassa a produção científica que investigue o desenvolvimento profissional do professor e a ligação com a motivação, sendo um destaque o trabalho de Kaiser no início da década de 80: *Teacher Longevity: Motivation or Burnout*. Nesta obra, o autor considera as teorias de motivação de Maslow e Herzberg, ponderando que o desenvolvimento profissional do professor pode conduzi-lo a dois caminhos: o da motivação; ou de seu mal-estar profissional,

levando em consideração as necessidades de estima, autorrealização e autonomia. (JESUS; SANTOS, 2004).

Nesse contexto, a compreensão do conceito de motivação e os fatores que nela interferem são elementares para o entendimento da relação entre a Síndrome de *Burnout* e a motivação.

A crítica mais incisiva neste sentido, foi feita por Maslach (2003), ao apontar que entre o público em geral, a sabedoria convencional sobre o *Burnout* é que o problema se encontra dentro da pessoa, alguns argumentam que o indivíduo acometido é fraco, outros que a pessoa não suportou a sobrecarga de trabalho, no entanto, os resultados de pesquisas não tem apoio ou argumento para comprovar que o *Burnout* está relacionado com a disposição de uma pessoa.

Alguns estudos recentes apresentados a seguir correlacionaram a Síndrome de *Burnout* com a Teoria da Autodeterminação, encontrando resultados que apontam de que forma se apresenta a correlação esperada.

Os autores Eyal e Roth (2011) investigaram a relação entre a liderança educacional e a motivação de professores. Para a realização desta pesquisa, os autores fundamentaram-se em duas teorias principais, o modelo completo de liderança e a teoria da autodeterminação. As hipóteses investigadas previam que a liderança transformacional, ou seja, a forma de liderança pela qual o líder entusiasma e cativa sua equipe para obtenção de resultados, seria negativamente associada com o *Burnout* e mediada pela motivação autônoma de professores. Enquanto a liderança transacional, ou aquela em que o líder utiliza-se de recompensas externas para a consecução de seus objetivos, seria positivamente correlacionada com o *Burnout* e mediada pela motivação controlada de professores (EYAL; ROTH, 2011).

A pesquisa foi aplicada numa amostra de 122 professores israelenses e os resultados demonstraram que a liderança transformacional promovia motivação autônoma e menos *Burnout*, enquanto a liderança transacional promovia motivação controlada e mais *Burnout* (EYAL; ROTH, 2011).

Um estudo proposto por Timms e Brough (2012) que procurou combinar as duas perspectivas teóricas, a Teoria da Autodeterminação com sintomatologia de *Burnout* para explicar o engajamento ou o desinteresse pelo trabalho, verificou que a satisfação das necessidades psicológicas no trabalho, estabelece um quadro importante para a compreensão do comprometimento dos

professores com suas atividades laborais.

Para isso, Timms e Brough (2012) utilizaram a escala psicométrica AWS e o modelo JD-R para investigação de *Burnout* e obtiveram resultados importantes quanto à associação das necessidades psicológicas básicas da Teoria da Autodeterminação, com a realização profissional, que é um dos componentes de *Burnout*. O mesmo estudo apontou também que o ambiente de trabalho sob um aspecto psicossocial tem relação importante com o engajamento no trabalho e o desgaste psicológico.

Outra importante pesquisa que colabora para a investigação de correlações entre a Teoria da Autodeterminação e a Síndrome de *Burnout* foi o estudo proposto por Van Den Broeck et al. (2013). Nesta pesquisa, os autores avaliaram a quantidade e a qualidade motivacional de trabalhadores. A qualidade foi investigada à luz da teoria da autodeterminação através de uma abordagem centrada na pessoa, o que possibilitou a formação de *clusters* derivados das combinações de escores de motivação autônoma e motivação controlada (VAN DEN BROECK et al., 2013).

Com esta proposição, os autores encontraram quatro grupos de qualidade motivacional diferentes: alto-controlada e alto-autônoma; alto-controlada e baixo-autônoma; alto-autônoma e baixo-controlada; baixo-autônomo e baixo-controlada. Após, correlacionaram os escores destes grupos com aspectos positivos e negativos de bem-estar. Os aspectos positivos, para os autores, são geradores de satisfação e bem-estar no trabalho, enquanto os aspectos negativos são potenciais estressores e o próprio *Burnout* (VAN DEN BROECK et al., 2013).

Entre outras hipóteses e resultados da pesquisa de Van Den Boeck et al. (2013), os resultados mais importantes para o presente estudo apontam que em linha com a abordagem qualitativa sugerida pela TAD, trabalhadores caracterizados por alta motivação autônoma relataram níveis mais elevados de bem-estar, e portanto menos *Burnout*, do que trabalhadores caracterizados por elevada motivação controlada.

Na pesquisa longitudinal dos autores Fernet et al. (2012), os professores foram analisados em grupos, porém apresentaram mudanças individuais na percepção do ambiente escolar e na motivação ao longo do ano letivo, através de fatores motivacionais que desencadearam exaustão emocional mais em uns do que em outros. Na mesma pesquisa, foi constatado que as mulheres demonstraram

maior propensão para tornarem-se emocionalmente esgotadas ao longo de um ano escolar.

Os resultados desta pesquisa são bastante significativos quando analisados à luz da Teoria da Autodeterminação, que deposita uma maior ênfase em elementos como o clima de gestão e liderança, os quais poderiam vir a influenciar diretamente o bem estar do empregado. Para a análise da qualidade motivacional correlacionada ao *Burnout*, outros aspectos demonstraram-se igualmente relevantes, como por exemplo a sobrecarga em sala de aula, ou a percepção de apoio. Os professores que perceberam-se com menos motivação autônoma e mais controlada, demonstraram-se mais propensos à exaustão no final do ano letivo (FERNET et al., 2012).

Na mesma linha de pensamento, combinando a Teoria da Autodeterminação com a Síndrome de *Burnout*, Bartholomew et al. (2013), procurou averiguar a correlação de cada necessidade psicológica básica com a sintomatologia de *Burnout* numa amostragem de professores de educação física e constataram que de forma geral, as pressões no trabalho são prejudiciais à satisfação das necessidades psicológicas básicas e à saúde mental, correlacionando as formas controladas de motivação, com o próprio *Burnout* (BARTHLOMEW et al., 2013).

No Brasil, as pesquisas que correlacionaram a qualidade motivacional à luz da teoria da autodeterminação com a síndrome de *Burnout* são mais escassas, em que pese, o trabalho mais representativo de correlação entre a motivação e o *Burnout*, sob a vertente social cognitiva, valeu-se da observância da qualidade motivacional pelas crenças de auto eficácia (FERREIRA, 2011).

Ferreira (2011) propôs a investigação das relações entre as crenças de auto eficácia e a síndrome de *Burnout* em professores atuantes no nível médio, considerando para isso também variáveis pessoais e contextuais. É neste quesito, a maior contribuição para o tema deste trabalho, visto que Ferreira (2011) igualmente buscou retratar os perfis de participantes com maiores e menores escores das dimensões de *Burnout*, sem contudo objetivar a criação de um modelo preditivo.

Em sua investigação, Ferreira (2011) constatou níveis elevados na dimensão de *Burnout* concernente à falta de realização profissional numa amostra de 100 professores de ensino médio. Além disso, dentre outras contribuições, Ferreira (2011) confirmou que existe maior possibilidade da ocorrência de *Burnout* em professores com menor tempo de docência.

Em outras pesquisas, a avaliação dos escores das dimensões de *Burnout* e a correlação dos construtos com características pessoais e demográficas tem sido bastante explorada em âmbito nacional, sem contudo procurar correlações com aspectos motivacionais.

Carlotto e Câmara (2007), por exemplo, compararam professores universitários e não universitários e os resultados encontrados enfatizaram que variáveis relacionadas ao contexto de trabalho predominam no modelo explicativo de *Burnout* em ambos os grupos.

Em outra investigação, Carlotto e Moraes (2010) compararam os níveis dos três componentes de *Burnout* em professores da rede pública e da rede particular, avaliando características pessoais de perfil como sexo e idade, além de características sócio demográficas, como carga horária, número de alunos em sala e tempo de experiência.

Nesta investigação, Carlotto e Moraes (2010) encontraram dados que demonstram que professores de escola pública apresentam maior exaustão emocional, maior cinismo e menor realização profissional. Que professores do sexo feminino de escola públicas apresentam maiores escores em exaustão emocional e realização profissional. Também que em professores da rede pública à medida em que a idade aumenta diminui o sentimento de cinismo.

Este trabalho, por sua vez, procurou relacionar os construtos de duas teorias principais, a TAD e o *Burnout*, buscando além disso, correlacionar as dimensões do esgotamento profissional com variáveis pessoais e demográficas dos professores participantes, conforme os objetivos que seguem.

### 3 OBJETIVOS

De acordo com as proposições apresentadas, o presente estudo teve como objetivo avaliar a qualidade motivacional de professores em observância a Teoria da Autodeterminação, relacionando-a com a sintomatologia da Síndrome de *Burnout*. Adicionalmente componentes do *Burnout* serão relacionados com diversas variáveis da amostra.

Como objetivos específicos, propôs-se neste estudo:

- Avaliar a qualidade motivacional de professores de acordo com a proposição da TAD
- Investigar a ocorrência de *Burnout* nesta amostra, quanto aos três componentes de exaustão, realização e cinismo.
- Relacionar os escores nesses dois construtos em a toda amostra.
- Estabelecer relação funcional dos escores dos três componentes de *Burnout* com as seguintes variáveis: sexo; idade cronológica; tempo de experiência e relacionamento com os colegas.

Para a consecução dos referidos objetivos a pesquisa pautou-se por metodologia específica apresentada a seguir.

## 4 METODOLOGIA

A pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, tendo como objetivo principal a descoberta de respostas para problemas através do emprego de procedimentos científicos. As pesquisas podem ser classificadas de várias formas: quanto ao método utilizado, a natureza, abordagem, objetivos e procedimentos técnicos (GIL, 2010; RAMPAZZO, 2005; SILVA; MENEZES, 2001).

Quanto ao método, a presente pesquisa caracteriza-se por ser um estudo exploratório. Conforme Rampazzo (2005), o estudo exploratório é uma observação não estruturada ou assistemática, isto por que recolhe e registra os fatos da realidade sem que sejam necessários meios técnicos especiais.

A natureza deste estudo, por sua vez, é quantitativa, e a abordagem é pós-positivista. Fonseca (2002) argumenta que a pesquisa de natureza quantitativa permite a seleção de amostras grandes e representativas da população que se deseja investigar. Os resultados obtidos são tomados como um retrato da situação real. A pesquisa quantitativa centra-se na objetividade e sendo altamente influenciada pelo positivismo, considera que a realidade pode ser compreendida somente com a análise matemática de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos neutros e padronizados.

Quanto à abordagem epistemológica, a pesquisa que segue é pós-positivista. Segundo Pintrich (2003), nessa perspectiva, a geração do conhecimento depende de uma abordagem científica, porém explicada da seguinte forma: diante de “verdades pretendidas”, alegadas, propostas, baseadas unicamente em ‘realidades’ da experiência subjetiva ou em crenças, estabelecem-se critérios e procedimentos que lhes deem suporte.

As pretensas verdades têm por referência direta não os objetos do mundo real, mas as declarações sobre situações reais. São pressupostos que carecem de garantias para adquirirem o título de conhecimentos, e tais garantias provêm de evidências empíricas, que constam de dados e, conjuntamente, da interpretação e da argumentação racional. Assim, na pesquisa educacional, uma abordagem científica consiste em se buscar evidência empírica, acrescida da argumentação racional.

O saber empírico é o conhecimento que se adquire cotidianamente,

produzido normalmente pela interação e pelo convívio com os outros. A partir deste conhecimento forma-se um conjunto de princípios aplicados coletivamente, determinados como senso comum. O senso comum é lato, subjetivo, não planejado e pode conter compreensões equivocadas, contudo não deve ser desconsiderado, afinal é dele que partimos, mesmo quando pretendemos o estudo científico em seu sentido mais ortodoxo (KAHLMAYER-MERTENS et al., 2007).

Dessa forma caracterizada, o relato deste estudo, a descrição dos participantes, dos instrumentos, procedimentos éticos e a metodologia de pesquisa seguem apresentados de forma detalhada.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto que deu início à presente pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade Estadual de Londrina no dia 29/11/2013 e considerado aprovado após correções no TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em 25/02/2014. O parecer consubstanciado do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, foi aprovado conforme o Parecer 001/2014 (Anexo A). Está registrado sob o número 540.546 de 28/02/2014 (Anexo B).

Para os procedimentos de coleta de dados, a presente pesquisa honrou todos os trâmites éticos indicados, sendo que para a participação efetiva, os professores eram informados da proveniência do estudo, do tempo estimado de duração da pesquisa, bem como de endereços e telefones de contato da autora e do Programa de Mestrado em Educação da UEL, dando-lhes inclusive a oportunidade de arrependimento e retirada de seus dados a qualquer momento, desde que solicitado.

Como todas as abordagens foram realizadas por meio eletrônico, qualquer participante só conseguiria prosseguir na pesquisa após assinalar o TCLE (Apêndice A) com seu aceite, e mesmo após dar início às respostas da pesquisa, o professor poderia fechar o formulário e desistir da participação a qualquer instante.

## 4.2 PARTICIPANTES

O instrumento de recolha de dados apresentou uma parte dedicada aos dados demográficos (Apêndice B). A amostragem foi não probabilística por conveniência, o que significa que os participantes foram selecionados aleatoriamente no universo de professores. Dos 586 participantes, 406 são do sexo feminino e 180 são do sexo masculino, como aparecem na Tabela 1.

**Tabela 1** - Frequência de Participantes por Sexo

Sexo	Frequência Simples	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
Feminino	406	69%	69%
Masculino	180	31%	100%

**Fonte:** A autora.

A faixa etária dos participantes, subdivide-se em sete grupos, sendo 34 professores compreendidos na faixa etária de 20 a 25 anos; 84 de 26 a 30 anos; 112 de 31 a 35 anos; 98 de 36 a 40 anos; 84 de 41 a 45 anos; 90, de 46 a 50 anos e 84 professores com idade acima de 51 anos (Tabela 2).

**Tabela 2** - Frequência de Participantes por Idade Cronológica

Faixa Etária	Frequência Simples	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
20a – 25a	34	6%	6%
26a – 30a	84	14%	20%
31a – 35a	112	19%	39%
36a – 40a	98	17%	56%
41a – 50a	84	14%	70%
46a – 50a	90	16%	86%
Mais que 50a	84	14%	100%

**Fonte:** A autora.

O tempo de experiência docente dos participantes está distribuído em 6 grupos, sendo que 24 professores possuem menos de 1 ano de experiência na profissão; 126 participantes possuem de 1 a 5 anos de experiência; 155 têm entre 6 e 10 anos; 132, de 11 a 15 anos; 47, de 16 a 20 anos e 102, de 21 a 25 anos de experiência na função (Tabela 3).

**Tabela 3** - Frequência de Participantes por Experiência no Ensino

Tempo de Experiência	Frequência Simples	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
Menos de 1a	24	4%	4%
1a – 5a	126	22%	26%
6a – 10a	155	26%	52%
11a – 15a	132	23%	75%
16a – 20a	47	8%	83%
21a – 25a	102	17%	100%

**Fonte:** A autora.

Os 586 participantes, também responderam qual é o nível de ensino em que atuam, conforme a tabela 4.

**Tabela 4** - Frequência de Participantes por Nível de Atuação

Nível de Ensino	Frequência Simples	Frequência Relativa	Frequência Acumulada
Infantil	24	4%	4%
Fundamental I	88	15%	19%
Fundamental II	15	3%	22%
Médio	12	2%	24%
Superior	255	43%	67%
Outros	192	33%	100%

**Fonte:** A autora, 2015.

Neste sentido, a distribuição foi tal que: 24 declararam que atuam no ensino infantil; 103, trabalham no ensino fundamental, esses distribuídos em 88 professores no nível fundamental I e mais 15 professores em nível fundamental II; 12, lecionam no nível médio; 255 trabalham no nível superior; e 192 trabalham em outros níveis de ensino, em pós-graduações *lato* ou *stricto sensu*, centro de idiomas, entre outros.

#### 4.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste estudo foram utilizados questionários destinados a levantar o perfil dos participantes e a avaliar a motivação em seus diferentes tipos conforme TAD e três componentes da Síndrome de *Burnout*.

Para isso, os professores que participaram da pesquisa, responderam primeiramente a questões de identificação, que compuseram o perfil da amostra, com informações sobre sexo, idade cronológica, tempo de experiência

no trabalho e o nível de ensino em que atuam. Nesse conjunto, foi também solicitado que os participantes declarassem sua percepção sobre sua relação com os colegas, numa escala de cinco alternativas, desde excelente até péssimo. Esta variável foi utilizada nas comparações com *Burnout*.

Na sequência, foram apresentados dois questionários de autorrelato em escala *Likert*. Segundo Gressler (2004) esse tipo de questionário é indicado quando a amostra é ampla, pois é menos dispendioso que a entrevista e pode ser aplicado a um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

Para a elaboração dos dois questionários que sucederam as questões de perfil, foram utilizados itens disponíveis na literatura e outros, elaborados de acordo com o problema investigado. O primeiro, um questionário em escala *Likert* destinado a avaliar a motivação dos professores segundo as categorias propostas pela Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2000a), foi elaborado especialmente para aplicação neste trabalho, adaptando itens de outros questionários já existentes, especialmente o de Fernet et al. (2008) e o de Wilkesman e Schmid (2014).

Esse instrumento final (Apêndice C) resultou em 25 questões, cujas alternativas foram apresentadas em escala de variação de 1 a 5, sendo 1 para nenhuma correspondência; 2 para pouca correspondência; 3 para moderada correspondência; 4 para muita correspondência e 5 para total correspondência. Como amostra, a Figura 3 demonstra o cabeçalho do questionário e o item 1 já no formato apresentado ao participante:

**Figura 3** - Cabeçalho e formato da escala EMPT apresentada ao participante

**Razões pelas quais se mantém na profissão**

Caro professor (a), este questionário objetiva conhecer a motivação de professores. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde, atualmente, a uma das razões pelas quais se mantém na profissão. Procure ler com atenção e ser o mais sincero possível.

1. Nenhuma correspondência
2. Pouca correspondência
3. Moderada correspondência
4. Muita correspondência
5. Total correspondência

**1. Porque meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando. \*** \_

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>				

Fonte: A autora.

O segundo questionário, utilizado para investigação da sintomatologia de *Burnout*, foi elaborado a partir da versão original do *MBI – Maslach Burnout Inventory* (MASLACH; JACKSON, 1981), traduzido e adaptado para utilização nesta pesquisa. Para a utilização neste trabalho, foram mantidas as 22 questões do MBI, na mesma ordem proposta pelos autores. A escala original, contava com 7 alternativas de 0 a 6, de forma que 0 era utilizado para nunca; 1 para algumas vezes por ano; 2 para uma vez por mês; 3 para várias vezes por mês; 4 para uma vez por semana; 5 representando várias vezes por semana e 6 para todos os dias.

Esta escala foi alterada após a aplicação dos questionários-piloto, cujo procedimento será relatado adiante. Para a versão final (Apêndice D) foi adotada a escala de variação que repete o questionário anterior, cujas alternativas são apresentadas de 1 a 5, sendo 1 para nenhuma correspondência; 2 para pouca correspondência; 3 para moderada correspondência; 4 para muita correspondência e 5 para total correspondência. A título de exemplo, o cabeçalho do questionário e o item 1 apareceram na Figura 4 como amostra, no formato, apresentado ao participante:

**Figura 4** - Cabeçalho e formato da escala MBI apresentada ao participante

**Sobre a ocorrência da Síndrome de Burnout**

Este questionário objetiva levantar elementos da síndrome de Burnout. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde aos seus sentimentos em relação ao seu trabalho.

1. Nenhuma correspondência
2. Pouca correspondência
3. Moderada correspondência
4. Muita correspondência
5. Total correspondência

**1. Sinto-me emocionalmente decepcionado com meu trabalho. \*** ...

1	2	3	4	5
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<hr style="border: 0; border-top: 1px solid black;"/>				

Fonte: A autora.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS

Antes da aplicação dos questionários, foi realizado um estudo piloto numa reunião de colegiado da graduação em Administração de uma Faculdade

particular de Londrina. Na ocasião foram utilizados formulários impressos contendo as questões para identificação de perfil com as variáveis pessoais e os questionários de avaliação motivacional e para níveis de *Burnout*. O estudo piloto teve a participação de 12 professores, para os quais, tanto a apresentação da pesquisa, quanto as instruções de preenchimento foram passadas verbalmente e de forma geral.

Do total, um questionário foi inutilizado, uma vez que a entrevistada entregou o instrumento respondido de forma incompleta, tendo preenchido somente a avaliação da qualidade motivacional. Dos 11 questionários restantes, 4 foram entregues com a parte de perfil pessoal respondida de forma incompleta, o que foi complementado pelo entrevistador, que notou o ocorrido no ato de recebimento do formulário. Em virtude desta observação, o *layout* que contempla a parte do perfil pessoal foi aprimorado e os campos foram dispostos em novo arranjo privilegiando a utilização de alternativas fechadas.

Também foram observadas dúvidas em relação à compreensão do entrevistado em face da instrução dada pelo enunciado do questionário MBI, por isso, o enunciado foi substituído passando de: Marque "X" na coluna correspondente; para: Os itens abaixo relatam sentimentos e percepções a respeito do trabalho. Assinale o quanto esses sentimentos e percepções são frequentes em você.

Neste ponto, a autora também percebeu a dificuldade dos participantes em saberem quantificar, ou especificar o tempo em que os sentimentos são frequentes, conforme a escala original do MBI, cuja escala é apresentada da seguinte forma: 0, nunca; 1, algumas vezes por ano; 2, uma vez por mês; 3, várias vezes por mês; 4, para uma vez por semana; 5, várias vezes por semana; e 6, todos os dias.

Três participantes questionaram a escala e uma professora chegou a comentar que já havia respondido um questionário de *Burnout* em outra oportunidade e que já tinha visto aquela escala, porém ela não conseguiria especificar corretamente o lapso temporal. Apenas sabia se sentia frequentemente, ou esporadicamente.

Sendo assim, a escala foi revista e optou-se por deixar a mesma métrica do questionário de avaliação motivacional, mantendo sempre os seguintes valores: 1 para nenhuma correspondência; 2 para pouca correspondência; 3 para

moderada correspondência; 4 para muita correspondência e 5 para total correspondência.

Com estas adaptações os questionários foram aplicados em outras duas pessoas, que responderam sem maiores dúvidas. Após a aplicação do estudo piloto, a pesquisa foi inteiramente adaptada para o formato *on-line* por outra colega da mesma linha de pesquisa, utilizando a ferramenta *Google Drive* para a adaptação da pesquisa. Destarte, dois novos pilotos foram respondidos já no formato eletrônico, o que implicou em aprimoramentos nas questões de perfil e nova aplicação para as mesmas pessoas, o que implicou em mais aprimoramentos nas questões de perfil.

O aperfeiçoamento nas questões de perfil deu-se mais para tornar as questões mais esclarecidas e de tempo de resposta mais rápido, porém sem maiores alterações de conteúdo. Feito isso, a autora fez uma última revisão e, a seguir, começou a disseminar o *link* da pesquisa *on-line* através de e-mail e redes sociais.

A participação ocorreu gradativamente e professores que tomavam conhecimento da pesquisa, chamavam outros professores para participar no que chamamos de “bola de neve<sup>4</sup>”. Esta técnica surtiu mais efeito na utilização em redes sociais.

Durante a aplicação da pesquisa, a autora percebeu grande participação de professores de nível superior e baixa adesão de professores de outros níveis de ensino. Dessa forma, a autora apresentou pedido formal (Apêndice E) à Secretária Municipal de Educação da cidade de Londrina para que pudesse aplicar o questionário em professores da rede municipal, para isso utilizando os meios virtuais que a rede dispõe, como por exemplo o e-mail institucional e a plataforma de aprendizagem virtual. Obtida a autorização (Anexo C), o *link* da pesquisa foi também disseminado nestes meios.

Os dados utilizados neste estudo foram obtidos através dos questionários respondidos entre os dias 07/05/2015 e 04/06/2015, quando já havia 586 participantes. O banco de dados continua ativo para o recebimento de respostas por fazer parte de um possível projeto posterior de pesquisa maior na mesma linha.

---

<sup>4</sup> A técnica Bola de Neve é utilizada para ampliação de amostra não probabilística por conveniência, e consiste na ação do participante arrolar outros participantes e assim sucessivamente.

## 5 RESULTADOS

Para atender aos objetivos de identificar a qualidade da motivação para o trabalho e o autorrelato das dimensões da Síndrome de *Burnout* de um grupo de professores, uma importante informação a ser levantada refere-se à validade e à consistência das medidas empregadas.

Lembrando que a EMPT – Escala de Motivação para o Trabalho foi desenvolvida para aplicação nesta pesquisa e a escala de *Burnout* uma tradução do instrumento MBI original. Destarte, serão apresentados, a seguir, os resultados da Análise Fatorial e da Consistência Interna dos itens das duas escalas.

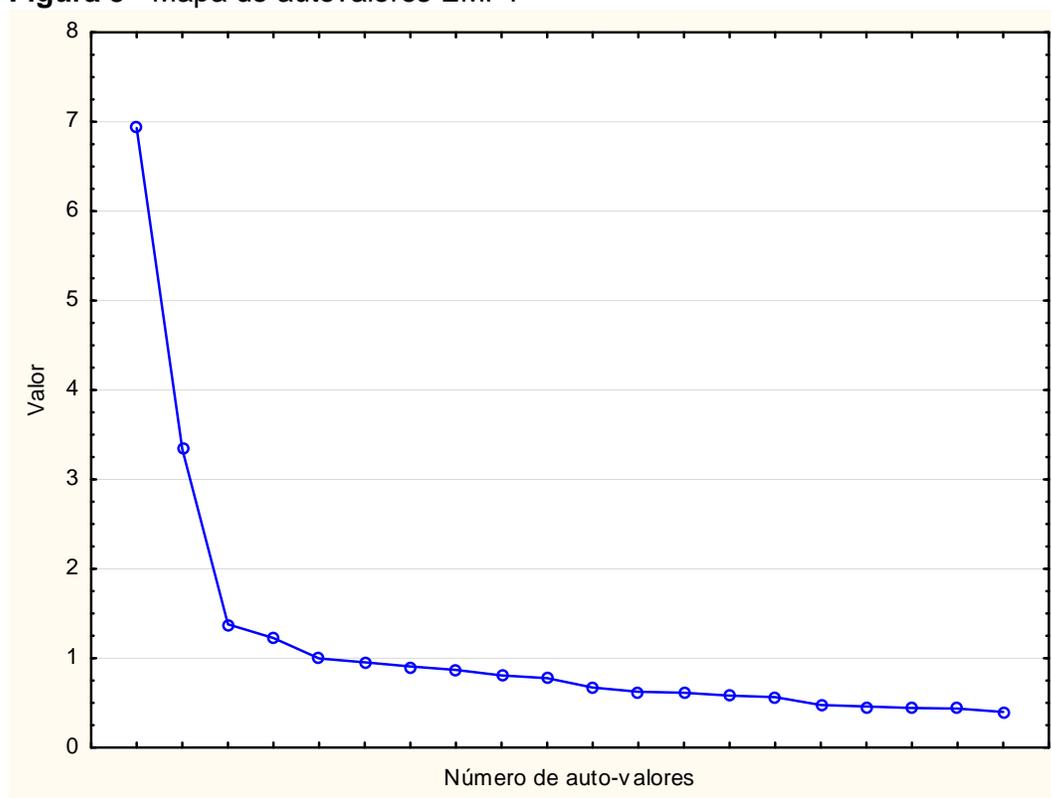
### 5.1 ESCALA DE MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO

Mediante o Método de Extração dos Componentes Principais, em relação aos 25 itens da escala, foram encontrados quatro fatores, com valor próprio acima de 1, que explicaram 51,48% da variância total dos dados, conforme demonstrado na Tabela 5 e Figura 5.

**Tabela 5** - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada aos itens da EMPT

Valor	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1	6,93	27,72	6,93	27,72
2	3,33	13,35	10,26	41,07
3	1,37	5,51	11,64	46,58
4	1,22	4,89	12,87	51,48

**Fonte:** A autora.

**Figura 5 - Mapa de autovalores EMPT**

**Fonte:** A autora.

Conforme demonstrado na Tabela 6, em torno do Fator 1 agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,42 e 0,80, cujo conteúdo indicou razões autônomas para trabalhar. Teoricamente vinculam-se ao construto motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação identificada.

Para o Fator 2, aglutinaram-se itens com carga fatorial entre 0,58 e 0,79 sendo seu conteúdo relacionado com razões introjetadas para o trabalho, motivação extrínseca por regulação introjetada, portanto.

Em torno do Fator 3, agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,47 e 0,73, e seu conteúdo expressa a ausência de intenção e a falta de sentido para trabalhar. Pela teoria da Autoderminação estes itens correspondem ao construto desmotivação.

No Fator 4, agruparam-se itens vinculados a recompensas externas, como o cumprimento de obrigações para receber salário. Nesse fator, as cargas fatoriais estiveram no intervalo entre 0,69 e 0,73.

O item número 15 “*Porque lecionando eu me mantenho no emprego*”, carregou em dois fatores, com carga fatorial em torno de 0,30, sendo por

esta razão excluído.

**Tabela 6** - Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos cinco fatores

Item	Afirmativa	F1 $\alpha=0,88$	F2 $\alpha=0,67$	F3 $\alpha=0,78$	F4 $\alpha=0,65$
2	Porque eu tenho muito prazer em ensinar	0,66			
8	Pela sensação de dever cumprido	0,42			
9	Sinto-me realizado(a) quando estou ensinando	0,78			
14	Porque durante as aulas eu fico em um agradável estado de empolgação	0,65			
16	Porque eu acho a tarefa de ensinar interessante	0,74			
18	Porque é gostoso ensinar	0,80			
19	Porque, ensinando, me sinto realizado profissionalmente	0,75			
20	Porque para mim a tarefa de ensinar tem importância pessoal	0,74			
22	Porque vejo meu trabalho como importante para meus alunos	0,67			
24	Porque considero pessoalmente importante a tarefa de ensinar	0,72			
6	Porque esse é o meu trabalho e eu me sentiria culpado(a) se eu não o fizesse		0,58		
10	Podaria decepcionar as pessoas caso não o fizesse		0,74		
12	Se eu não lecionar, vou me dar mal		0,63		
13	Caso não o fizesse ficaria envergonhado(a)		0,79		
3	Eu não sei, algumas vezes eu não sei porque ainda sou professor(a)			0,67	
7	Eu não me sinto bem ensinando como professor(a)			0,50	
11	Não sei porque, eu não me sinto bem como professor			0,59	
17	Ensinar significa pouco para mim porque não vejo como o ensino pode contribuir para com meus alunos			0,47	
21	Não tenho interesse particular em ser professor(a)			0,45	
23	Se eu pudesse, deixaria essa profissão			0,67	
25	Eu não sei porque ainda sou professor(a), porque são insuportáveis as condições dessa profissão			0,73	
1	Porque o meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando				0,71
4	Porque sou pago para isso				0,69
5	Porque a escola me obriga a lecionar				0,73
15	Porque lecionando eu me mantenho no emprego		0,31		0,39

**Fonte:** A autora.

Foi também realizada a análise de consistência interna dos itens de cada fator, mediante o Alfa de Cronbach. Os resultados obtidos confirmaram a estrutura das subescalas, estando indicados na primeira linha da Tabela 7. Em suma, o Fator 1 passa a ser chamado de Avaliação da Motivação Autônoma; o Fator 2, Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada; o Fator 3, Desmotivação e o Fator 4 Motivação Extrínseca por Regulação Externa.

Ainda na busca de evidências de validade da EMPT - Escala de Motivação para o Trabalho, foi feita a correlação entre os fatores ou subescalas de avaliação. Teoricamente, os pontos extremos do *continuum*, indicadores de controle *versus* autonomia, deveriam ser negativamente relacionados e aqueles mais próximos correlacionados de modo positivo. Para verificar o ajuste dos dados a esse modelo, foi realizada a correlação de *Pearson*, conforme Tabela 7

**Tabela 7** - Coeficientes de correlação entre as variáveis do *continuum* (N= 586)

Variável	Desmotivação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Motivação Autônoma
Desmotivação	1	0,44**	0,34***	- 0,49**
Regulação Externa		1	0,59**	- 0,15***
Regulação Introjetada			1	0,008
Motivação Autônoma				1

\*\*p ≤ 0,001 \*\*\*p ≤ 0,0001

**Fonte:** A autora.

De modo geral, as subescalas de avaliação obtiveram correlações de fracas a moderadas. Igual ou acima de 0,30 foram correlacionadas a subescala de avaliação da desmotivação com a motivação extrínseca por regulação externa, com a motivação extrínseca por regulação introjetada e correlação negativa com a motivação autônoma. Este resultado é coerente com os pressupostos teóricos pelo fato de que a motivação extrínseca por regulação externa é instrumental, por regulação introjetada revela o controle externo internalizado, mas não assimilado pelo *self*. Para as demais relações, embora fracas, as correlações mostraram uma tendência de resultados positivos e negativos coerentes com a teoria.

Em síntese, o instrumento elaborado para avaliação da qualidade motivacional para o trabalho apresenta evidência de validade psicométrica para as análises dos dados da presente amostra de professores. Os itens que

permaneceram em cada escala de avaliação têm carga fatorial adequada, assim como o conjunto de itens apresentaram boa consistência interna de 0,65 a 0,88 medidos pelo alfa de *Cronbach*.

## 5.2 ESCALA DE AVALIAÇÃO DA SÍNDROME DE *BURNOUT*

Mediante o Método de Extração dos Componentes Principais, em relação aos 22 itens da escala, foram encontrados 3 fatores, com valor próprio acima de 1, que explicaram 54,32% da variância total dos dados, conforme demonstrado na Tabela 8 e Figura 6.

**Tabela 8** - Resumo da explicação dos fatores da Análise Fatorial, com autovalor maior do que 1,00, obtida a partir da Análise dos Componentes Principais, aplicada ao MBI

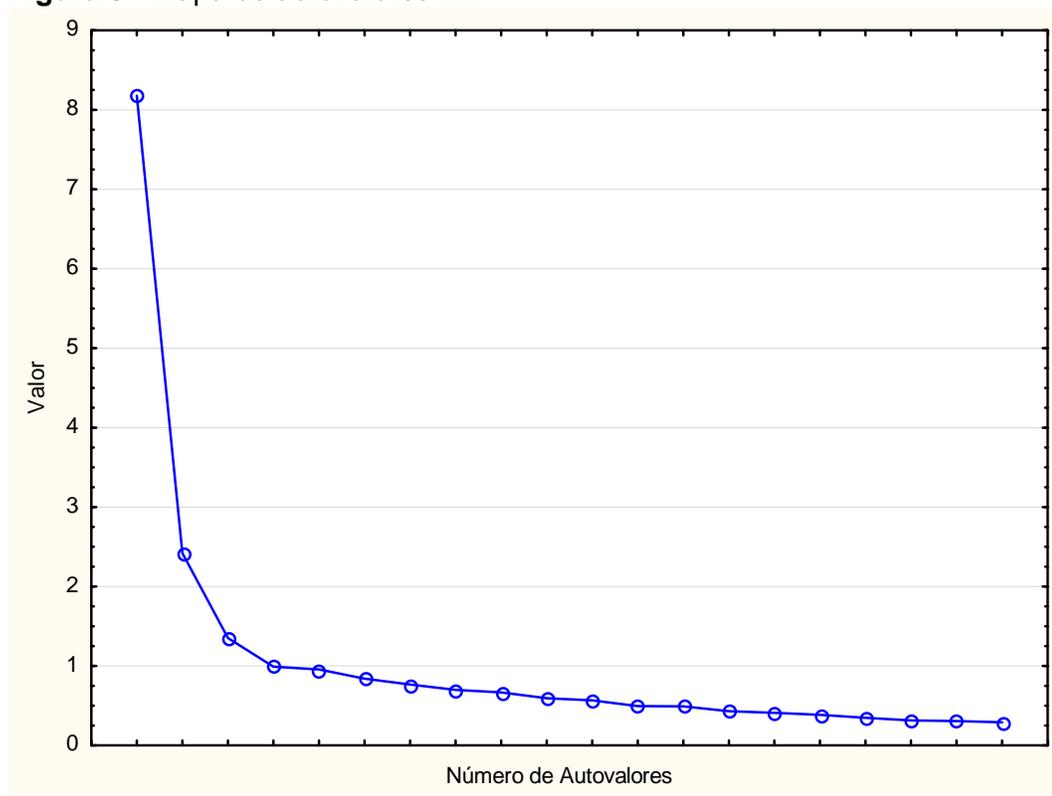
Valor	Valor Próprio	% Variância Total	Autovalor Acumulado	% Acumulada
1	8,17	37,17	8,17	37,17
2	2,42	11,00	10,59	48,17
3	1,35	6,14	11,95	54,32

**Fonte:** A autora.

Conforme demonstrado na Tabela 9, em torno do Fator 1 agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,52 e 0,83, cujo conteúdo relacionou-se com a dimensão de Exaustão.

Para o Fator 2, agruparam-se itens com carga fatorial entre 0,57 e 0,73. A combinação de seu conteúdo escrito em forma positiva, com a carga negativa, expressa a ausência de intenção e a falta de sentido para trabalhar. Na teoria estes itens correspondem a dimensão de baixa realização profissional.

No Fator 3, agruparam-se itens vinculados ao cinismo. Nesse fator, as cargas fatoriais estiveram no intervalo entre 0,51 e 0,71.

**Figura 6** - Mapa de autovalores MBI

**Fonte:** A autora.

Foi também realizada a análise de consistência interna dos itens de cada fator, mediante o Alfa de *Cronbach*. Os resultados obtidos confirmaram a estrutura das subescalas, estando indicados na primeira linha da Tabela 9.

Ainda na busca de evidências de validade do MBI, foi feita a correlação de *Pearson* entre os fatores ou subescalas de avaliação.

Teoricamente, os pontos extremos, indicadores de baixo *versus* alto nível de *Burnout*, deveriam ser negativamente relacionados e aqueles mais próximos correlacionados de modo positivo.

A tabela 10 demonstra o ajuste dos dados a este modelo e mostra que de modo geral, as subescalas de avaliação das dimensões da Síndrome de *Burnout* obtiveram correlações de fracas a moderadas. Igual ou acima de 0,30 foram correlacionadas a subescala de avaliação da exaustão emocional com o cinismo e correlação negativa com a realização profissional.

**Tabela 9** - Locação dos itens com saturação > 0,30 em cada um dos três fatores de *Burnout*

Item	Afirmativa	F1 $\alpha=0,84$	F2 $\alpha=0,89$	F3 $\alpha=0,82$
1	Sinto-me emocionalmente decepcionado com meu trabalho	0,54		
2	Quando termino minha jornada de trabalho sinto-me esgotado	0,82		
3	Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado	0,80		
8	Sinto que meu trabalho está me desgastando	0,83		
13	Sinto-me frustrado com meu trabalho	0,52		
14	Sinto que estou trabalhando demais	0,75		
20	Sinto-me como se estivesse no limite de minhas possibilidades	0,71		
4	Sinto que posso entender facilmente as pessoas que tenho que atender		-0,66	
7	Sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho que atender		-0,67	
9	Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através de meu trabalho		-0,68	
12	Sinto-me muito vigoroso no meu trabalho		-0,57	
17	Sinto que posso criar, com facilidade, um clima agradável em meu trabalho		-0,67	
18	Sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender		-0,73	
19	Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho		-0,69	
21	No meu trabalho eu lido com problemas emocionais com muita calma		-0,57	
5	Sinto que estou tratando algumas pessoas com as quais me relaciono no meu trabalho como se fossem objetos impessoais			0,71
6	Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa			0,53
10	Sinto que me tornei mais duro com as pessoas, desde que comecei este trabalho			0,62
11	Fico preocupado que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente			0,65
15	Sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas as quais tenho que atender profissionalmente			0,67
16	Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa			0,56
22	Parece-me que as pessoas do meu trabalho culpam-me por alguns de seus problemas			0,51

**Fonte:** A autora.

**Tabela 10** - Coeficientes de correlação entre as dimensões da síndrome (N= 586)

Variável	Exaustão	Realização	Cinismo
Exaustão	1	-0,50**	0,69**
Realização		1	-0,41**
Cinismo			1

\*\*p≤ 0,001 \*\*\*p≤ 0,0001

Fonte: A autora.

Este resultado é coerente com os pressupostos teóricos pelo fato de que um alto nível de exaustão emocional e cinismo está correlacionado ao baixo nível de realização profissional. As correlações mostraram uma tendência de resultados positivos e negativos coerentes com a teoria.

Em síntese, o instrumento utilizado para avaliação da Síndrome de *Burnout*, apresenta evidência de validade psicométrica para as análises dos dados da presente amostra de professores. Os itens que permaneceram em cada escala de avaliação têm carga fatorial adequada, assim como o conjunto de itens apresentaram boa consistência interna de 0,82 a 0,89 medidos pelo alfa de *Cronbach*.

### 5.3 RESULTADOS DA APLICAÇÃO DAS ESCALAS

Foi objetivo do presente estudo levantar os escores dos participantes em cada uma das subescalas dos dois instrumentos. A Tabela 11 apresenta esses resultados de forma geral com as medidas de média e desvio padrão, bem como o corte para mínima e máxima, respeitando os fatores: motivação autônoma, regulação introjetada, desmotivação e regulação externa para EMPT, e exaustão emocional, realização e cinismo para o MBI.

**Tabela 11** - Médias e desvios padrão nas subescalas dos dois instrumentos de medida (n= 586)

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Mínima	Máxima
Motivação autônoma	4,22	0,64	1,00	5,00
Regulação Introjetada	1,78	0,76	1,00	5,00
Desmotivação	1,45	0,62	1,00	4,71
Regulação Externa	1,90	0,84	1,00	5,00
Exaustão	2,56	1,00	1,00	5,00
Realização	3,69	0,69	1,38	5,00
Cinismo	1,91	0,83	1,00	5,00

Fonte: A autora.

Foram também levantadas as correlações entre todos os escores médios, o que pode ser visto na Tabela 12.

**Tabela 12** - Correlações entre a qualidade motivacional dos professores para o trabalho e as dimensões da síndrome de *Burnout*

Variáveis	{1}	{2}	{3}	{4}	{5}	{6}	{7}
Motivação Autônoma {1}	1,00	-0,08	-0,49**	-0,15***	-0,37**	0,60**	-0,31***
Regulação Introjetada {2}		1,00	0,34***	0,59**	0,28***	-0,06	0,27***
Desmotivação {3}			1,00	0,44**	0,58**	-0,38**	0,52**
Regulação Externa {4}				1,00	0,35**	-0,19***	0,34***
Exaustão {5}					1,00	-0,50**	0,69**
Realização {6}						1,00	-0,41**
Cinismo {7}							1,00

\*\*p ≤ 0,001 \*\*\*p ≤ 0,0001

Fonte: A autora.

Conforme previsto teoricamente, os tipos qualitativamente diferenciados de motivação apresentaram as correlações negativas e significativas entre controle e autonomia, ou seja, a motivação extrínseca por regulação externa e introjetada correlacionaram-se negativamente com a motivação autônoma, o que ocorreu também em relação à desmotivação. Nas variáveis relativas à Síndrome de Burnout, foram encontradas correlações negativas e significativas entre a Motivação Autônoma e as dimensões Exaustão e Cinismo e correlação positiva e significativa com a dimensão Realização. Os tipos mais controlados de motivação, RE e RI, e a desmotivação, correlacionaram-se positivamente com as dimensões Exaustão e Cinismo e negativamente com a dimensão Realização.

Em outra linha de análise, os escores dos participantes nas três dimensões de *burnout* foram relacionados, por meio de análises de variância (ANOVAs), com características pessoais e sócio demográficas dos participantes, a saber, sexo, idade cronológica, tempo de experiência no ensino e relação com os colegas de trabalho. Assim, a Tabela 13 traz os resultados dessa relação com a variável sexo.

**Tabela 13** - Comparação entre as médias de desempenho dos participantes na avaliação das dimensões do *Burnout* e o sexo

Dimensões	Sexo						F	p
	Feminino (n= 406)			Masculino (n = 180)				
	N	M	Dp	N	M	Dp		
Exaustão	406	2,65	1,02	180	2,33	0,90	13,33	0,000
Baixa Realização	406	3,64	0,71	180	3,80	0,61	7,46	0,006
Cinismo	406	1,90	0,84	180	1,91	0,79	0,01	0,89

**Fonte:** A autora.

Como se pode ver, houve diferença significativa em apenas duas comparações: as médias obtidas pelas mulheres foram significativamente superiores na avaliação da dimensão exaustão e inferiores a obtida pelos homens na avaliação da dimensão de baixa realização.

Outra comparação entre as médias nas três dimensões de *burnout* foi com as faixas etárias, mostradas na Tabela 14.

**Tabela 14** - Comparação entre as médias de desempenho dos participantes na avaliação das dimensões do *Burnout* e as faixas etárias

Dimensões	Exaustão			Baixa Realização		Cinismo	
	N	M	Dp	M	Dp	M	Dp
20 – 25 a	34	2,31	0,86	3,64	0,55	2,00	0,78
26 – 30 a	84	2,68	1,00	3,49	0,65	2,15	0,95
31 – 35 a	112	2,85	1,12	3,44	0,72	2,13	0,97
36 – 40 a	98	2,53	0,85	3,72	0,64	1,88	0,70
41 – 45 a	84	2,67	0,97	3,66	0,72	1,86	0,77
46 – 50 a	90	2,42	1,00	3,88	0,63	1,69	0,65
Acima de 50 a	84	2,21	0,88	4,02	0,61	1,63	0,73
			F = 4,43 p = 0,001	F = 8,71 p = 0,001		F = 5,58 p = 0,001	

**Fonte:** A autora.

Como se pode ver na Tabela 14, houve diferenças significativas nos três casos. Por isso, aplicou-se o teste HSD de Tukey ( $p=0,05$ ), que revelou que na dimensão Exaustão, a média dos participantes acima de 51 anos foi significativamente menor quando comparada com a faixa de 26 a 35 anos e também menor quando comparada com os participantes de 41 a 45 anos. Na dimensão Baixa Realização, o desempenho dos participantes mais velhos, acima de 51 anos, foi maior do que o desempenho dos participantes de 26 a 30 anos. Finalmente, o desempenho dos participantes de 46 anos em diante na avaliação da dimensão

cinismo foi significativamente menor comparado ao desempenho dos mais jovens.

A relação entre as médias nas três dimensões de *burnout* com as faixas de tempo de exercício no ensino aparecem na Tabela 15, com diferenças significativas pela ANOVA, entre as faixas.

**Tabela 15** - Comparação entre as médias de desempenho dos participantes na avaliação das dimensões do *Burnout* e o tempo de experiência no ensino

Faixa	N	Exaustão		Baixa Realização		Cinismo	
		M	Dp	M	Dp	M	Dp
Até 1 ano	24	2,08	0,93	3,69	0,60	1,81	0,75
1 – 5 a	126	2,57	1,01	3,63	0,66	2,05	0,86
6 – 10 a	155	2,75	0,98	3,51	0,62	2,03	0,85
11 – 15 a	132	2,60	0,95	3,66	0,78	1,85	0,79
16 – 20 a	47	2,31	0,93	4,04	0,62	1,71	0,77
21 – 25 a	102	2,43	1,03	3,89	0,63	1,72	0,79
		F = 3,21 p = 0,001		F = 6,78 p = 0,001		F = 3,29 p = 0,001	

**Fonte:** A autora.

O teste HSD de Tukey revelou que as médias na dimensão Exaustão dos participantes com experiência no ensino de 6 a 10 anos obtiveram médias superiores na avaliação da dimensão Exaustão, comparados aos professores com até 1 ano de experiência. Na dimensão de baixa realização, os professores com experiência acima dos 16 anos obtiveram médias superiores às obtidas pelos professores menos experientes. As médias obtidas pelos professores com experiência de 21 a 25 anos foram inferiores às obtidas pelos professores com experiência de 1 a 10 anos na dimensão cinismo.

Por último, foi considerada a qualidade dos relacionamentos com os colegas. Na Tabela 16, pode-se observar que houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. O teste de Tukey HSD revelou, na dimensão Exaustão, que foram significativamente inferiores as médias obtidas pelos professores que consideram excelente a relação, comparada com os demais. Do mesmo modo foram significativamente inferiores as médias daqueles que consideram a relação boa, comparadas com as médias dos que consideram ruim. Na dimensão Baixa Realização, as médias dos que consideram excelente as relações com os colegas foram significativamente superior aos que consideram boa

e regular. Na avaliação da dimensão Cinismo, foram superiores, em nível significativo, as médias dos professores que consideram a relação regular, comparadas com a dos que consideram excelente e boa.

**Tabela 16** - Comparação entre as médias de desempenho dos participantes na avaliação das dimensões do *Burnout* e o relacionamento com os colegas de trabalho

Dimensões	Exaustão			Realização		Cinismo	
	N	M	Dp	M	Dp	M	Dp
Relacionamento com colegas							
Excelente	343	2,60	1,00	3,63	0,65	1,91	0,81
Bom	189	2,28	0,84	3,93	0,65	1,73	0,77
Regular	48	3,17	1,11	3,22	0,74	2,46	0,88
Ruim	4	3,75	0,47	3,43	0,58	2,45	0,95
Péssimo	2	4,14	0,20	2,75	0,35	3,08	0,82
		F = 11,95 p = 0,001		F = 14,23 p = 0,001		F = 9,41 p = 0,001	

**Fonte:** A autora.

Diante dos resultados apresentados, buscou-se verificar a coerência com as teorias utilizadas, como também com resultados de pesquisas anteriores que propuseram objetivos semelhantes ao presente trabalho, conforme segue no próximo capítulo.

## 6 DISCUSSÃO

Para a organização deste capítulo, a discussão de resultados que segue respeitou a mesma ordem dos objetivos específicos pleiteados pela pesquisa, cujo fechamento resulta no objetivo geral de avaliar a qualidade motivacional de professores em observância a Teoria da Autodeterminação, relacionando-a com a sintomatologia da Síndrome de *Burnout* e adicionalmente verificando como os componentes do *Burnout* relacionam-se com variáveis sócio demográficas da amostra.

Dessa forma, o primeiro objetivo específico consistiu em investigar a qualidade motivacional de professores para o trabalho, em observância à Teoria da Autodeterminação.

Para verificar a motivação dos professores que compuseram a amostra, foi elaborada uma escala de motivação para o trabalho de cuja aplicação esperava-se o carregamento para seis fatores conforme o *continuum* da autodeterminação: desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada e motivação intrínseca. (DECI; RYAN, 2000a, 2000b, 2002, 2008).

Todavia, conforme demonstrado nos resultados, a análise fatorial da EMPT indicou o carregamento em quatro fatores, que confirmam o *continuum* e demonstram a qualidade motivacional para o trabalho dos professores participantes.

O Fator 1, demonstrou razões autônomas para trabalhar que teoricamente vinculam-se ao construto motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação identificada. Para Deci e Ryan (2000a), a motivação intrínseca existe quando a própria realização da atividade se constitui um prazer para o indivíduo, independentemente dos resultados esperados ao fim da ação. As questões que representam este fator refletem a sensação de prazer e bem estar dos participantes para atividade de ensino quando questionados por que se mantêm na profissão. Questões como “*Por que é gostoso ensinar*” (0,80) e “*Sinto-me realizado quando estou ensinando*” (0,78) apresentaram altos escores.

Ainda no Fator 1, a regulação identificada pode ser observada em questões como: “*Por que vejo meu trabalho como importante para meus alunos*” ou “*Pela sensação de dever cumprido*”. A identificação, embora represente importância pessoal, vislumbra um resultado externo, ou seja, é o resultado esperado que gera

prazer e não a execução em si da atividade.

Vale ressaltar que de acordo com os autores Deci e Ryan (2000a, 2002, 2008) os tipos de motivação extrínseca por regulação identificada e regulação integrada estão mais próximos da motivação intrínseca e por isso são formas mais autônomas e qualitativamente superiores à motivação extrínseca por regulação externa e regulação introjetada. Esta afirmação justifica que o Fator 1, tenha carregado em dois fatores do *continuum*, representando a motivação autônoma.

Em virtude de ocorrências como essa, onde um fator pode representar coerentemente dois ou mais construtos da TAD, algumas pesquisas recentes que abordaram a qualidade motivacional sob a ótica desta teoria, trazem a investigação pautada apenas nos dois construtos, de motivação autônoma e motivação controlada, é o caso da pesquisa de Van den Broeck et al. (2013) e do estudo de Timms e Brough (2012).

Nesta última pesquisa, os autores explicam que os trabalhadores podem integrar as razões extrínsecas dos objetivos de seu trabalho e atribuir valor pessoal às suas tarefas e embora motivados extrinsecamente o comportamento é percebido por um *locus* de causalidade interno, como na motivação intrínseca, e que, portanto, esses tipos de motivação são agrupados com a motivação intrínseca e denominados motivação autônoma. (TIMMS; BROUGH, 2012).

Quanto ao Fator 2 da análise fatorial da EMPT, aglutinaram-se os itens cujo conteúdo está relacionado com a motivação extrínseca por regulação introjetada. Deci e Ryan (2000a) explicam que a regulação introjetada é uma forma de motivação controlada, isto é, não assimilada ao *self* e a ação decorrente desta forma de motivação é normalmente executada para evitar a culpa. É o que mostram questões como: “*Caso não o fizesse ficaria envergonhado*”, e também “*Poderia decepcionar as pessoas caso não o fizesse*”.

Os itens agrupados no Fator 3 são correspondentes ao construto desmotivação. Para Deci e Ryan (2000a, 2002) quando desmotivado o indivíduo não percebe sentido algum na realização de uma atividade ou não se sente competente para realizá-la. Questões como: “*Eu não sei por que ainda sou professor, por que são insuportáveis as condições dessa profissão*” e “*Não sei por que, eu não me sinto bem como professor*” refletem claramente a ausência de intenção para o trabalho.

No Fator 4, os itens são totalmente vinculados a recompensas externas, isto significa que o professor percebe razões para o seu trabalho, mas não

internaliza como suas próprias e executa estas ações somente pela obtenção de um resultado. Esta definição, segundo Deci e Ryan (2000a, 2002) é compatível com a motivação extrínseca por regulação externa. Questões como: “*Por que sou pago para isso*” e “*Por que meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando*” são representativas para este construto.

A análise de correlação entre os construtos representados pela escala foi coerente com a Teoria da Autodeterminação, visto que desmotivação se correlaciona positivamente com regulação externa e regulação introjetada e negativamente com a motivação autônoma. Isto ocorre, pois segundo os proponentes da teoria, os tipos de motivação por regulação externa e introjetada compõem a forma de motivação controlada, que é inferior qualitativamente às formas que compõem a motivação autônoma, estando mais próxima do estado de desmotivação (DECI; RYAN, 2002, 2008).

Em contrapartida, e conforme esperado, a regulação externa correlacionou-se positivamente com a regulação introjetada e apresentou correlação negativa com a motivação autônoma.

A análise fatorial da EMPT utilizada neste estudo não contemplou o construto motivação extrínseca por regulação integrada, o que pode significar que esta forma de qualidade motivacional não foi encontrada na amostra. Contudo, vale lembrar que o *continuum* da autodeterminação é composto de seis fatores qualitativamente diferenciados (DECI; RYAN, 2000a, 2000b, 2002) e que embora a escala psicométrica tenha se apresentado consistente, estudos futuros poderão realizar alterações nos itens que compõem as subescalas ou ainda acrescentar novos itens para o aprimoramento da EMPT.

Para o efetivo atendimento do primeiro objetivo, foram analisadas as médias e desvios padrão nas subescalas da EMPT. Neste quesito, a motivação autônoma (4,22) aparece em posição superior frente à motivação extrínseca por regulação introjetada (1,78) e da motivação extrínseca por regulação externa (1,90). Aparece à frente ainda do construto desmotivação (1,45).

Quando as médias representativas de regulação extrínseca regulada externamente e introjetada são somadas, compondo o construto teórico de motivação controlada (DECI; RYAN, 2008; TIMMS; BROUGH, 2012), os resultados mostram-se equilibrados para motivação autônoma (4,22) e motivação controlada (3,68), seguido ainda da desmotivação (1,90).

Segundo Deci e Ryan (2002, 2008) a motivação autônoma é resultante da percepção de atendimento das três necessidades básicas de competência, autonomia e pertencimento. Além disso são levadas em consideração variações ambientais que estimulam ou frustram as três necessidades.

É fato que a explicação de uma maior média para motivação autônoma de professores, depende também da avaliação de variáveis pessoais e sócio demográficas que caracterizam a amostra e sobretudo de como comportam-se os construtos em função destas variáveis, entretanto este não era um objeto de estudo deste trabalho.

O segundo objetivo específico da pesquisa foi de avaliar a ocorrência de *Burnout* na mesma amostra de professores, para isso verificando os três componentes de exaustão, realização e cinismo (MASLACH, 2003).

Para realizar esta investigação, foi utilizada uma tradução do MIB – *Maslach Burnout Inventory*, conforme descrito anteriormente. A aplicação deste instrumento, segundo análise fatorial, representou três fatores distintos representativos da teoria para as três dimensões de *Burnout*.

O Fator 1 demonstrou empobrecimento ou redução dos recursos emocionais e energia para o trabalho, condizentes com o construto da exaustão emocional. Gil-Monte (2001) e Maslach (2003) explicam que a exaustão emocional é um dos principais componentes de *Burnout*, e que altos níveis do esgotamento profissional estão sempre ligados a altos níveis deste construto em particular.

Segundo Gil-Monte (2001) a exaustão emocional reflete a falta de motivação para o trabalho e o indivíduo é acometido de uma sensação de esgotamento dos recursos emocionais próprios em relação ao seu trabalho. Questões como: “*Sinto que meu trabalho está me desgastando*” e “*Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado*” são representativas para o construto.

Com relação ao Fator 2, aglutinaram-se itens que se relacionam ao construto de realização. Vale ressaltar que embora os itens que avaliam este construto sejam escritos de forma positiva respeitando-se o instrumento original do qual foi adaptado, é a baixa realização que caracteriza o esgotamento profissional. Dessa forma a pontuação é invertida de negativa para positiva, passando a representar a baixa realização (GARCIA; BENEVIDES-PEREIRA, 2003). A redução da realização é observada pela perda de eficiência e habilidade para o trabalho

(GIL-MONTE, 2001; MASLACH, 2003).

Por isso, questões como: “Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho”, ou então “Sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho que atender” e os escores negativos demonstrados na análise fatorial da Tabela 9 são próprios e representativos de baixa realização profissional.

No Fator 3 aglutinaram-se os itens que caracterizam o cinismo. De acordo com Gil-Monte (2001) e Maslach (2003) a despersonalização ou o cinismo para o trabalho significa a coisificação das pessoas e o comportamento alienado ou disperso em relação ao trabalho. Isto pode ser observado em questões como: “*Sinto que estou tratando algumas pessoas com as quais me relaciono no meu trabalho como se fossem objetos impessoais*”, ou então “*Sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas as quais tenho que atender profissionalmente*”.

A análise de correlação entre os construtos também comprovou a teoria, uma vez que exaustão se correlaciona positivamente com cinismo e apresenta correlação negativa com realização, lembrando que a escala é elaborada numa versão positiva de realização e as pessoas que se sentem realizadas no trabalho tem menos propensão para o sentimento de exaustão e cinismo (GIL-MONTE, 2001; MASLACH, 2003).

Visando contemplar efetivamente o objetivo específico, foram também analisadas as médias e desvios padrão nas subescalas do instrumento. Neste quesito, a baixa realização profissional (3,69) aparece em posição superior, seguida dos construtos de exaustão (2,56) e cinismo (1,91), indicando que os professores que compõem a amostra percebem uma sensação de baixa realização profissional mais do que a exaustão emocional e o cinismo.

Estes resultados coincidem com as pesquisas apontadas por Costa et al. (2013), em que todas as amostras de professores de diferentes regiões do mundo, quais sejam, a cidade de João Pessoa, capital da Paraíba no Brasil, ou em outros países como Portugal, França e China apresentaram escores mais altos para a baixa realização, seguidos de exaustão e cinismo, este que apresentou escores bem mais baixos em relação aos dois construtos anteriores.

Também apresentam coerência com os resultados de uma amostragem de professores da rede particular na pesquisa de Carlotto e Moraes (2010), mas não coincidem com a amostragem de professores da rede pública da

mesma pesquisa, a qual apresenta maior exaustão emocional, seguida de baixa realização profissional e cinismo (CARLOTTO; MORAES, 2010).

Este resultado também não é coerente com a pesquisa de Garcia e Benevides-Pereira (2003) que aponta que os níveis médios para as dimensões de *Burnout* para amostras brasileiras revelam altos escores para exaustão emocional, seguidos de baixa realização profissional e cinismo.

As diferenças podem ocorrer por motivos diversos, tais como características pessoais de perfil ou sócio demográficas na composição da amostra, ou diferenças relativas à época em que ocorreram.

Seguindo a ordem dos objetivos específicos, a presente pesquisa propôs relacionar os escores da TAD com os obtidos para a Síndrome de *Burnout*. Para isso foi realizada uma análise de correlação entre as subescalas de ambas.

Os resultados demonstram que a motivação autônoma se correlaciona de forma positiva com a realização e negativa para exaustão e cinismo. Estes resultados são coerentes com a afirmação de Deci e Ryan (2008), de que a motivação autônoma é associada a sentimentos positivos e melhor desempenho promovendo inclusive o aumento de produtividade e redução da Síndrome de *Burnout*.

Por outro lado, a motivação extrínseca por regulação externa e introjetada, as quais compõem o tipo de motivação controlada, apresentaram correlação negativa com a realização e positiva para exaustão e cinismo, fato que confere com a teoria visto que a motivação controlada é relacionada à frustração das necessidades psicológicas básicas e conseqüentemente o empobrecimento motivacional (DECI; RYAN, 2008).

O construto de desmotivação comportou-se igualmente a motivação controlada quando correlacionado às dimensões de *Burnout*. Em que pese ao contrário da motivação intrínseca e extrínseca, a desmotivação é a total ausência de vontade para agir, justifica-se que tenha apresentado correlação semelhante às formas qualitativamente inferiores de motivação. As correlações encontradas apresentam coerência com o argumento de que a exaustão emocional leva à falta de motivação e pouco interesse pelo trabalho (FERNET et al., 2013).

As correlações entre a motivação autônoma e as dimensões de *Burnout* encontradas neste estudo foram coincidentes com a pesquisa de Fernet et al. (2012, p. 520).

Embora o foco da pesquisa de Eyal e Roth (2011) seja diferente deste trabalho, resultados semelhantes também foram encontrados quanto às correlações feitas entre a qualidade motivacional e os níveis de *Burnout*.

O último objetivo específico visou estabelecer relação funcional dos escores dos três componentes de *Burnout* com as seguintes variáveis: sexo; idade cronológica; tempo de experiência e relacionamento com os colegas. Para isto, foram comparadas as médias dos escores individuais de exaustão, realização e cinismo com cada fator que compõe as variáveis estudadas.

Com relação a variável sexo, não foram identificadas diferenças em níveis gerais para o *Burnout*, entretanto, as mulheres apresentaram maior exaustão emocional que os homens em níveis significativos. Este achado confere com o estudo de Garcia e Benevides-Pereira (2003) numa amostra de professores universitários. Carlotto e Moraes (2010) também encontraram o mesmo dado analisando uma amostragem de escolas públicas e salienta que isto pode ocorrer em virtude das mulheres estarem mais preocupadas com cuidados e bem-estar de outras pessoas, além de caber às mulheres conciliar atividades do trabalho com a casa e a família.

A segunda correlação foi realizada com a idade cronológica, que foi disposta em 7 faixas etárias. Nesta avaliação, as faixas etárias mais jovens, de 20 até 50 anos, demonstraram mais exaustão emocional que professores com mais de 51 anos de idade. É possível observar um pico na média de exaustão para a faixa etária de 31 a 35 anos.

Isto poderia ocorrer pelo fato de que professores nesta idade frequentemente tem filhos crianças e adolescentes, ou por que estes professores lidam com várias tarefas ao mesmo tempo, dividindo-se entre família e várias escolas, entretanto esta não é uma afirmação possível nesta pesquisa, visto que não era objetivo do presente estudo realizar análises multivariadas.

É possível verificar também que os professores com mais de 51 anos de idade, mostraram valores significativamente maiores para uma baixa realização profissional, do que os professores na faixa etária de 26 a 30 anos. Este dado é coincidente com a pesquisa de Garcia e Benevides-Pereira (2003), porém não acompanha a pesquisa de Carlotto e Moraes (2010) numa amostragem de professores da rede de ensino particular.

Já na dimensão cinismo, os professores com mais de 46 anos

demonstraram níveis significativamente inferiores do que os mais jovens. Esta constatação confere com os achados de Carlotto e Moraes (2010) em amostragens de escola pública e privada e outras pesquisas citadas pela autora, todas apontaram para altos escores em pessoas mais jovens e baixa pontuação em pessoas com mais idade. Os jovens ainda precisam aprender a lidar com seus estressores (CARLOTTO; MORAES, 2010).

Outra comparação foi realizada entre as dimensões de *Burnout* e o tempo de experiência no ensino. Para esta correlação foram encontrados resultados que demonstram que professores que possuem entre 6 e 10 anos de experiência apresentam maior exaustão emocional que todas as outras faixas etárias fazem o contraponto com os iniciantes com menos de 1 ano de experiência, que apresentam o menor nível nesta dimensão.

Para o construto de baixa realização, os professores com mais de 16 anos de experiência obtiveram médias significativamente maiores que os menos experientes. E na dimensão cinismo, o resultado foi significativamente mais baixo para os professores com maior tempo de experiência do que aqueles que tem entre 1 a 10 anos de experiência na função, com um pico de 2,05 na faixa de 1 a 5 anos.

Ferreira (2011) também correlacionou esta variável aos níveis de *Burnout* e encontrou escores mais altos em exaustão emocional e baixa realização profissional em professores na faixa de 10 a 19 anos de experiência. Na mesma pesquisa, a autora encontrou níveis mais altos de cinismo para os professores com menos tempo de docência, dados semelhantes aos encontrados neste estudo para a mesma variável quando correlacionada ao mesmo componente de *Burnout*.

A relação com os colegas também foi correlacionada com as dimensões de *Burnout* por Ferreira (2011), neste caso, os professores que indicaram uma péssima relação com colegas de trabalho, apresentaram os maiores índices para as três dimensões de exaustão, baixa realização e cinismo, sendo que para estes professores, o construto de exaustão emocional aparece em primeiro lugar com média significativa e alta, seguido do cinismo e de baixa realização profissional. Em contrapartida, aqueles que indicaram boa ou excelente relação com colegas, obtiveram os menores índices nas três dimensões de *Burnout*.

Este é um dado bastante interessante da pesquisa, uma vez que confirma a afirmação de Maslach (2003) de que é o quadro das relações interpessoais que permite que o *Burnout* não seja estudado apenas como resposta

individual ao estresse, visto que sob a égide do contexto interpessoal, essas respostas podem gerar consequências negativas para outras pessoas (MASLACH, 2003).

Em níveis gerais, os resultados desta pesquisa levantaram a qualidade motivacional e os níveis de *Burnout* dos professores que compuseram a amostra e comprovaram que existe uma correlação entre a TAD e *Burnout*, sobretudo que os resultados foram coerentes com a teoria. Além disso, os dados também demonstram que existem correlações significativas entre as dimensões do esgotamento profissional e variáveis pessoais e demográficas, as quais podem ser objeto de futuras pesquisas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar neste tópico do trabalho, dei-me pela primeira vez a chance de escrever em primeira pessoa, agora eu posso afirmar coisas que li, que vi e que percebi até chegar neste momento. Confesso que não foi fácil. Não foi nada fácil assumir um cargo em concurso público e novas atribuições no decorrer desta trajetória, nem passar por problemas pessoais de saúde. Me perguntei por que às vezes fazemos tanto, ao mesmo tempo que tentava me auto analisar e concluir que tipo de qualidade motivacional é esta que nos conduz para a superação de obstáculos e o atingimento dos nossos objetivos.

Impossível não pensar sobre as razões que te conduzem em meio a tantas tribulações, especialmente quando se está pesquisando justamente sobre motivação e *Burnout*. Mas enfim, seja lá por qual razão, fui olhando o trabalho de outros colegas de mestrado, que como eu, chegaram até aqui, cada qual com seus fracassos e sucessos, e foi justamente olhando para um destes trabalhos, na ânsia da comparação e na vontade de não “fazer feio”, que encontrei uma frase importante para dar continuidade. O pensamento de Gene Fowler dizia “*Escrever é fácil, você simplesmente se senta, olhando para uma folha de papel em branco, até que gotas de sangue formem em sua testa*”.

De certa forma me senti compreendida, alguém passou pela mesma coisa, tantos talvez passaram e têm passado por igual situação. E talvez a compreensão deste cenário e de mim mesma, tenha sido o principal motivo pelo qual eu tenha me interessado pelo tema motivação. Foi então que “debrucei-me” novamente para desta vez, finalizar o trabalho.

A princípio, o objetivo deste estudo era somente avaliar a qualidade motivacional de professores em observância à Teoria da Autodeterminação para as várias tarefas docentes. Foi quando a professora Sueli Rufini, apresentou-me o tema *Burnout* e resolvemos abarcá-lo em nossa pesquisa. Então o tema se transformou na qualidade motivacional e o *Burnout*.

Penso que a compreensão da qualidade motivacional de professores e do funcionamento do mecanismo de *Burnout*, pode despertar a vontade das escolas em oferecerem recursos, não financeiros, mas sobretudo “energéticos”, observando as condições mais favoráveis para o atendimento às três necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e vínculo (DECI; RYAN, 2000).

A oferta destes recursos energéticos depende de um olhar mais cuidadoso por parte das escolas e de seus dirigentes, especialmente no que tange à sobrecarga de trabalho, a falta de controle, as recompensas insuficientes, ao sentimento de comunidade, a ausência de justiça e o conflito de valor. Estes quesitos são áreas chaves investigadas por Maslach, Jackson e Leiter (2012) com a formulação e aplicação do AWS, sobretudo para a compreensão da influência dos ambientes laborais no fenômeno de *Burnout*.

O suprimento de recursos energéticos no cenário educacional, poderia reduzir a ação de estressores e promover uma melhor qualidade motivacional em docentes, por consequência mais engajamento e menos *Burnout*. É o que os dados de várias pesquisas vêm demonstrando. Esta afirmação, agora também minha, é o mesmo pensamento colocado por autores que se dispuseram a estudar o fenômeno do esgotamento profissional em professores (CARLOTTO, 2002; CARLOTTO; CÂMARA, 2007; CARLOTTO; MORAES, 2010; CODO, 1995; GIL-MONTE, 2001; MASLACH; 2003; MASLACH; JACKSON; LEITER, 2012).

A execução deste trabalho de pesquisa, buscou compreender quais tipos de qualidades motivacionais e as proporções nas quais estariam presentes nos professores participantes. Em que pese, muitas pesquisas anteriores levantaram a motivação e o tipo de qualidade motivacional dos alunos em busca de razões para aprender e coerentemente o estilo motivacional adotado por professores, menos pesquisas preocuparam-se em conhecer as razões pelas quais o docente se mantém na profissão. Por isso esta foi a preocupação inicial na concepção do tema.

Como resultado desta preocupação, esta pesquisa apontou que os professores participantes se mantêm na profissão por motivação mais autônoma e menos controlada. Isto é, por sentirem prazer em ensinar ou por sentirem a sua atividade importante para o aluno, entre outras razões que podem ser observadas no rol de questões propostas no instrumento EMPT, construído e validado especialmente neste trabalho.

Destarte, seja pelo motivo que for, constatamos nesta pesquisa que os professores participantes continuam na profissão não somente pelo salário, por culpa ou por outras razões somente externas e controladas, pois o maior peso desta decisão é a livre escolha. É o que explicam Deci e Ryan (2008) ao salientar que um contexto só poderia resultar uma forma de motivação autônoma, se além de competente e vinculado a algum grupo, o indivíduo se percebesse também

autônomo.

Este resultado também pode ter ocorrido por limitação da pesquisa em virtude dos professores que compuseram a amostra serem em grande maioria professores universitários, ou seja, esta talvez não fosse uma realidade caso a pesquisa tivesse conseguido um maior equilíbrio amostral em relação ao nível de ensino, ou se tivesse avaliado apenas um deles.

Curiosamente, nesta mesma pesquisa o componente de *Burnout* que obteve o maior índice foi a baixa realização profissional. E este resultado é coerente com outras pesquisas que ocorreram em várias partes do mundo, apontadas por Costa et al. (2013).

Me preocupo se talvez estes professores tenham escolhido a profissão e posteriormente se decepcionado, ou se os docentes sentem prazer em ensinar, mas não em cumprir outras obrigações diferentes das acadêmicas. Os motivos pelos quais professores tem apresentado baixa realização profissional são preocupantes e devem ser estudados com cuidado.

Estes motivos poderiam estar mais ligados à melhores condições e salários segundo Codo (1995, p. 7) ou à “*integralidade das muitas coisas que existem entre os salários e a felicidade*”.

Da mesma forma, constitui-se uma preocupação a dimensão de exaustão emocional que aparece nesta pesquisa mais em mulheres do que em homens. O quadro de exaustão emocional segundo Maslach (2003) é um componente de outras formas de estresse que não somente o esgotamento profissional. Sendo assim, é possível que esta seja uma realidade frequente. Entretanto não deixa de ser uma limitação dessa pesquisa o fato da amostra ter sido formada em sua grande parte por mulheres.

Por outro lado, ainda segundo Maslach (2003) é o cinismo que caracteriza a Síndrome de *Burnout* e a difere de outras formas de estresse. E esta dimensão aparece sempre em menores proporções, tanto em níveis gerais, quanto ao ser correlacionada com outras variáveis, o que nos faz pensar se o sofrimento psíquico destes indivíduos é realmente causado pelo trabalho, ou se pode estar refletindo outras esferas de sua vida pessoal e social. Esta inquietação poderia constituir objeto de futuras pesquisas.

Neste estudo também encontramos dados relevantes quanto ao esgotamento profissional em função da idade cronológica, uma vez que professores

com mais idade parecem estar menos propensos ao *Burnout*, muito embora estejam sentindo baixa realização profissional.

Este dado também foi apontado por outras pesquisas nacionais. Carlotto e Moraes (2010), Ferreira (2011) e Garcia e Benevides-Pereira (2003), constataram os mesmos resultados. Isto poderia ocorrer por que professores com mais idade possuem mais experiência e talvez por isso saibam lidar melhor com situações adversas, além de não criarem mais expectativas com relação à profissão.

Da mesma forma comportaram-se os mais experientes no ensino, pois talvez percebam-se mais competentes por terem realizado suas tarefas em tanto tempo de profissão, talvez mais autônomos, ou simplesmente porque passaram por diversas situações em outras épocas, nas quais os recursos e as regras eram diferentes da atualidade. São suposições que nos vêm à mente sempre que indagamos o “por quê” destes dados e deixam um gosto de “quero mais” suscitando mais hipóteses a serem estudadas. Talvez uma pesquisa longitudinal que acompanhasse uma amostra de professores durante algum tempo de sua carreira, pudesse explicar melhor o fenômeno.

O relacionamento com colegas é uma variável não muito estudada anteriormente. Normalmente as pesquisas preocupam-se com o relacionamento de professores com alunos e parecem se esquecer que apesar da nobreza da atividade de ensino, estamos todos nós professores num ambiente laboral, e que a saúde psíquica do professor é fator importante no cenário da educação. É o que nos chama atenção a pesquisa de Batista (2010) ao salientar que professores estão em segundo lugar de profissões que mais adoecem psiquicamente no *ranking* da OIT.

Destarte, espero com esta pesquisa poder contribuir para a compreensão da motivação e do esgotamento profissional de docentes, e com isso agregar conhecimento na elaboração de melhores estratégias de enfrentamento do *Burnout*. Finalizando este texto, concluo, que há muito a ser estudado e aprimorado na educação, mas que nesta trajetória pude conhecer também o muito que se tem trabalhado para isso.

## REFERÊNCIAS

- BARTHOLOMEW, Kimberley Jane et al. Job pressure and ill-health in physical education teachers: the mediating role of psychological need thwarting. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 37, p. 101-107, 2013.
- BATISTA, Jaqueline Brito Vidal. **Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental**: um problema de saúde pública não percebido. 2010. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Recife, 2010.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. O estado da arte do Burnout no Brasil. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 4-11, 2003.
- BORGES, Livia O.; YAMAMOTO, Oswaldo H. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, José C. et al. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 24-62.
- BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Suely Edi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVICHTH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Suely Édi Rufini. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-70.
- CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.
- CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Preditores da síndrome de Burnout em professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 101-10, 2007.
- CARLOTTO, Mary Sandra; MORAES, Maria da Graça. Síndrome de Burnout e fatores associados em professores de escolas públicas e privadas. **Boletim: Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 30, n. 79, p. 329-342, 2010.
- CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho**: Burnout a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COFER, Charles N.; APPLEBY, Mortimer H. **Psicologia de la motivación**. 3. ed. México: Editorial Trillas, 1976.
- COSTA, Ludmilla S. T. et al. Prevalência da síndrome de *Burnout* em uma amostra de professores universitários brasileiros. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 636-642, 2013.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. A motivational approach to self: integration in personality Edward L., Deci and. **Perspectives on Motivation**, [S. l.], v. 38, p. 237, 1991.
- \_\_\_\_\_. Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux

de vie. **Canadian Psychology**, Canadá, v. 49, n. 1, p. 24, 2008.

\_\_\_\_\_. **Handbook of self-determination research**. Rochester: University of Rochester Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Springer Science & Business Media, 1985a.

\_\_\_\_\_. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 1, p. 68, 2000a.

\_\_\_\_\_. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, Philadelphia, v. 11, p. 227-268, 2000b

\_\_\_\_\_. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. **Journal of Research in Personality**, San Diego, v. 19, n. 2, p. 109-134, 1985b.

EYAL, Ori; ROTH, Guy. Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. **Journal of Educational Administration**, Brisbane, v. 49, n. 3, p. 256-275, 2011.

FERNET, Claude et al. How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, Anglia, v. 22, n. 2, p. 123-137, 2013.

\_\_\_\_\_. Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 28, n. 4, p. 514-525, 2012.

\_\_\_\_\_. The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). **Journal of Career Assessment**, London, v. 16, n. 2, p. 256-279, 2008.

FERREIRA, Luiza Cristina M. **Relação entre a crença de auto eficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio**. 2011. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2011.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceara, 2002. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem-Informática Educativa.

GARCIA, Lenice Pereira; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. Investigando o Burnout em professores universitários. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 76-89, 2003.

GÁSCON, Santiago et al. A factor confirmation and convergent validity of the “areas of worklife scale” (AWS) to Spanish translation. **Health and Quality of Life Outcomes**, Canadá, v. 11, n. 63, p. 1-11, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas,

2010.

GIL-MONTE, Pedro R. El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de Burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. **PsicoPediaHoy**, [S., l.], v. 3, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://psicopediahoy.com/burnout-teoria-intervencion/>>. Acesso em: 4 set. 2015.

GIL-MONTE, Pedro R.; MORENO-JIMÉNEZ, Bernardo. El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) grupos profesionales de riesgo. **Información Psicológica**, Valencia, n. 91, p. 110-113, 2008.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; SILVA, Narbal. Motivação no trabalho. In: ZANELLO, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 145-176.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

JESUS, Saul Neves; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e a motivação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 39-58, 2004.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva et al. **Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

MASLACH, Christina. **Burnout: the cost of caring**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

\_\_\_\_\_. Job burnout new directions in research and intervention. **Current Directions in Psychological Science**, Edinburgh, v. 12, n. 5, p. 189-192, 2003.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. **MBI: Maslach burnout inventory**. Palo Alto: CA, 1981.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E.; LEITER, Michael P. Making a significant difference with burnout interventions: researcher and practitioner collaboration. **Journal of Organizational Behavior**, Chichester, v. 33, n. 2, p. 296-300, 2012.

MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job Burnout. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.

PERVIN, Lawrence A.; JOHN, Oliver P. **Personalidade: teoria e pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PINTRICH, Paul R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ROJAS, Sara Unda; OCAÑA, Jorge I. Sandoval; GIL-MONTE, Pedro R. Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (Burnout) en maestros mexicanos. **Información Psicológica**, Madrid, n. 91-92, p. 53-63, 2008.

RYAN, Richard. Self determination theory and well being. **Social Psychology**, Albany, v. 84, p. 822-848, 2009.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muzkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

TIMMS, Carolyn; BROUGH, Paula. "I like being a teacher" career satisfaction, the work environment and work engagement. **Journal of Educational Administration**, Brisbane, v. 51, n. 6, p. 768-789, 2012.

VAN DEN BERGHE, Lynn et al. Emotional exhaustion and motivation in physical education teachers: a variable-centered and person-centered approach. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 32, n. 3, 2013.

VAN DEN BROECK, Anja et al. Unraveling the importance of the quantity and the quality of workers' motivation for well-being: A person-centered perspective. **Journal of Vocational Behavior**, Orlando, v. 82, n. 1, p. 69-78, 2013.

WEINER, Bernard. **Human motivation**: metaphors, theories, and research. London: Sage, 1992.

WILKESMANN, Uwe; J. SCHMID, Christian. Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. In: HOMBERG, Fabian; TABVUMA, Vurain; HEINE, Klaus (Ed.). **Evidence-based HRM**: a global forum for empirical scholarship. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2014. p. 6-27.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

# Questionário de avaliação de motivação e de síndrome de Burnout

Razões pelas quais se mantém na profissão

\*Obrigatório

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido \*

Prezado(a) Senhor(a): Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa A qualidade motivacional, crenças de eficácia coletiva e Burnout. Um estudo exploratório com professores a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objetivo da pesquisa é buscar relações entre as variáveis pessoais dos professores, a qualidade motivacional, as crenças sobre seu desempenho para ensinar e o desenvolvimento da síndrome de Burnout, que se caracteriza como o estado de esgotamento dos recursos energéticos, desencadeado pelo ambiente estressor do trabalho. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: respondendo às perguntas dos questionários que lhe serão disponibilizados. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação. Os benefícios esperados são as contribuições para a compreensão do fenômeno – a síndrome de Burnout – entre professores brasileiros. Quanto aos riscos, não há riscos decorrentes da participação na pesquisa. O professor pode recusar-se a responder o questionário se assim o decidir, ou interromper a participação em qualquer momento. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Juliana Faggion Bellusci, telefone celular: (43) 9978 9466 e e-mail [julianafaggion@gmail.com](mailto:julianafaggion@gmail.com); Naely Iamarino Pizzi Cazarin, telefone celular: (43) 99074020 e e-mail: [naely\\_pizzi@hotmail.com](mailto:naely_pizzi@hotmail.com); Profa Dra Sueli Édi Rufini, e-mail: [sueli\\_rufini@hotmail.com](mailto:sueli_rufini@hotmail.com) – orientadora da pesquisa – ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone (43) 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

- concordo em participar
- não concordo em participar

Continuar »

## APÊNDICE B

### Sobre as variáveis pessoais

Procure ler as perguntas com atenção e ser o mais sincero possível ao respondê-las.

#### Variáveis pessoais\*

Nome

\*\_Idade

\*\_Sexo

Masculino

Feminino

\*\_Há quanto tempo você leciona?

\*\_Em qual/quais nível(eis) de ensino você atua?

Não leciono.

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

Ensino Superior

Outro:

\*\_Sobre o relacionamento com os colegas, você o classifica como:

excelente

bom

regular

ruim

péssimo

## APÊNDICE C

### Razões pelas quais se mantém na profissão

Caro professor (a), este questionário objetiva conhecer a motivação de professores. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde, atualmente, a uma das razões pelas quais se mantém na profissão. Procure ler com atenção e ser o mais sincero possível.

1. Nenhuma correspondência
2. Pouca correspondência
3. Moderada correspondência
4. Muita correspondência
5. Total correspondência

**1. Porque meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando.\***...

1   2   3   4   5

---

**2. Porque eu tenho muito prazer em ensinar.\***...

1   2   3   4   5

---

**3. Eu não sei, algumas vezes eu não sei porque ainda sou professor(a).\***...

1   2   3   4   5

---

**4. Porque sou pago para isso.\***...

1   2   3   4   5

---

**5. Porque a escola me obriga a lecionar\*.**...

1   2   3   4   5

---

---

6. Porque esse é o meu trabalho e eu me sentiria culpado(a) se eu não o fizesse.\* \_

1 2 3 4 5

---

7. Eu não me sinto bem ensinando como professor(a).\* \_

1 2 3 4 5

---

8. Pela sensação de dever cumprido.\* \_

1 2 3 4 5

---

9. Sinto-me realizado(a) quando estou ensinando.\* \_

1 2 3 4 5

---

10. Poderia decepcionar as pessoas caso não o fizesse.\* \_

1 2 3 4 5

---

11. Não sei porque, eu não me sinto bem como professor.\* \_

1 2 3 4 5

---

12. Se eu não lecionar, vou me dar mal.\* \_

1 2 3 4 5

---

13. Caso não o fizesse ficaria envergonhado(a).\* \_

1 2 3 4 5

---

---

14. Porque durante as aulas eu fico em um agradável estado de empolgação.\*\_

1 2 3 4 5

---

15. Porque lecionando eu me mantenho no emprego.\*\_

1 2 3 4 5

---

16. Porque eu acho a tarefa de ensinar interessante.\*\_

1 2 3 4 5

---

17. Ensinar significa pouco para mim porque não vejo como o ensino pode contribuir para com meus alunos.\*\_

1 2 3 4 5

---

18. Porque é gostoso ensinar.\*\_

1 2 3 4 5

---

19. Porque, ensinando, me sinto realizado(a) profissionalmente.\*\_

1 2 3 4 5

---

20. Porque para mim a tarefa de ensinar tem importância pessoal.\*\_

1 2 3 4 5

---

21. Não tenho interesse particular em ser professor(a).\*\_

1 2 3 4 5

---

---

22. Porque vejo meu trabalho como importante para meus alunos.\*\_

1 2 3 4 5

---

23. Se eu pudesse, deixaria essa profissão.\*\_

1 2 3 4 5

---

24. Porque considero pessoalmente importante a tarefa de ensinar.\*\_

1 2 3 4 5

---

25. Eu não sei porque ainda sou professor(a), porque são insuportáveis as condições dessa profissão.\*\_

1 2 3 4 5

---

---

## APÊNDICE D

### Sobre a ocorrência da Síndrome de Burnout

Este questionário objetiva levantar elementos da síndrome de Burnout. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde aos seus sentimentos em relação ao seu trabalho.

1. Nenhuma correspondência
2. Pouca correspondência
3. Moderada correspondência
4. Muita correspondência
5. Total correspondência

**1. Sinto-me emocionalmente decepcionado com meu trabalho.\***...

1   2   3   4   5

---

**2. Quando termino minha jornada de trabalho sinto-me esgotado.\***...

1   2   3   4   5

---

**3. Quando me levanto pela manhã e me deparo com outra jornada de trabalho, já me sinto esgotado.\***...

1   2   3   4   5

---

**4. Sinto que posso entender facilmente as pessoas que tenho que atender.\***...

1   2   3   4   5

---

**5. Sinto que estou tratando algumas pessoas com as quais me relaciono no meu trabalho como se fossem objetos impessoais.\***...

1   2   3   4   5

---

---

6. Sinto que trabalhar todo o dia com pessoas me cansa.\*\_

1 2 3 4 5

---

7. Sinto que trato com muita eficiência os problemas das pessoas as quais tenho que atender.\*\_

1 2 3 4 5

---

8. Sinto que meu trabalho está me desgastando.\*\_

1 2 3 4 5

---

9. Sinto que estou exercendo influência positiva na vida das pessoas, através de meu trabalho.\*\_

1 2 3 4 5

---

10. Sinto que me tornei mais duro com as pessoas, desde que comecei este trabalho.\*\_

1 2 3 4 5

---

11. Fico preocupado que este trabalho esteja me enrijecendo emocionalmente.\*\_

1 2 3 4 5

---

12. Sinto-me muito vigoroso no meu trabalho.\*\_

1 2 3 4 5

---

---

13. Sinto-me frustrado com meu trabalho.\*\_

1 2 3 4 5

---

14. Sinto que estou trabalhando demais.\*\_

1 2 3 4 5

---

15. Sinto que realmente não me importa o que ocorra com as pessoas as quais tenho que atender profissionalmente.\*\_

1 2 3 4 5

---

16. Sinto que trabalhar em contato direto com as pessoas me estressa.\*\_

1 2 3 4 5

---

17. Sinto que posso criar, com facilidade, um clima agradável em meu trabalho.\*\_

1 2 3 4 5

---

18. Sinto-me estimulado depois de haver trabalhado diretamente com quem tenho que atender.\*\_

1 2 3 4 5

---

19. Creio que consigo muitas coisas valiosas nesse trabalho.\*\_

1 2 3 4 5

---

---

**20. Sinto-me como se estivesse no limite de minhas possibilidades.\***\_

1 2 3 4 5

---

**21. No meu trabalho eu lido com problemas emocionais com muita calma.\***\_

1 2 3 4 5

---

**22. Parece-me que as pessoas do meu trabalho culpam-me por alguns de seus problemas.\***\_

1 2 3 4 5

---

---

**APÊNDICE E**  
**OFÍCIO À S.M.E**

**Londrina, 12 de maio de 2015**

SME-Gerência do Ensino Fundamental  
RECEBIDO  
Em 13 de maio de 2015 às 11h15  
Nome: Julliana

**Prezada Secretária Janet Elizabeth Thomas**

O presente ofício tem a pretensão de lhe apresentar um trabalho do programa de mestrado da UEL, que pretende analisar a motivação de professores em relação à Teoria de Auto Eficácia e à Teoria da Autodeterminação.

Este trabalho, visa também correlacionar os perfis motivacionais e a qualidade motivacional dos professores entrevistados, com a sintomatologia da Síndrome de *Burnout*.

Segundo dados da OIT - Organização Internacional do Trabalho, em 2000, a profissão docente era a segunda no ranking de afastamentos do trabalho, perdendo apenas para os profissionais de saúde. Grande parte destes afastamentos devido à doenças de ordem psíquicas.

Nosso trabalho, é um trabalho científico, aprovado pelo Comitê de Ética CET/UEL da Plataforma Brasil, cujo parecer consubstanciado encontra-se anexo ao ofício. A pesquisa é orientada pela Professora Dra. Sueli Édi Rufini.

Gostaríamos com este ofício, de poder contar com a sua aprovação, para aplicação de questionários em professores da rede municipal. Os questionários são formulados com questões objetivas de variáveis pessoais e instrumentos validados de escalas psicométricas (em escala Lickert), cuja íntegra encontra-se anexa a este ofício, e com a sua permissão, seriam enviados por e-mail, plataforma virtual ou por meio virtual mais propício aos professores da rede.

Os dados colhidos deste trabalho, bem como a realização de bancas de qualificação e defesa, estão previstos para o final deste semestre e final deste ano; dados estes, que colocamos à sua disposição para eventuais análises e auxílio em tomada de decisões.

Esperamos pois, contar com seu assentimento para aplicação dos questionários em meio virtual, e pedir seu apoio quanto à solicitude dos professores.

Aguardamos sua resposta.

Atenciosamente;

—

***Julliana Faggion Bellusci***

***(Mestranda em Educação pela UEL, Servidora Pública lotada na SMRH)***

**ANEXOS**

## ANEXO A



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**  
**Universidade Estadual de Londrina**  
**Registro CONEP 5231**

<b>Parecer CEP/UEL:</b>	001/2014
<b>CAAE:</b>	25524713.7.0000.5231
<b>Data da Relatoria:</b>	25/02/14
<b>Pesquisador(a):</b>	Julliana Faggion
<b>Unidade/Órgão:</b>	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

**“A QUALIDADE MOTIVACIONAL E O BURNOUT. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES..”**

Situação do Projeto: **Aprovado**

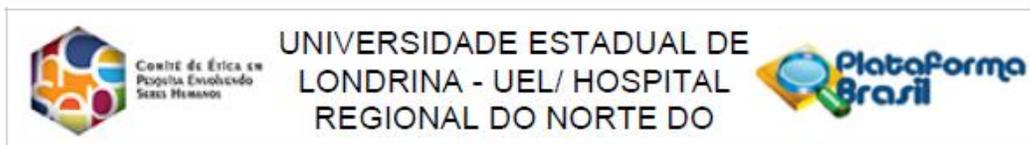
Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 25 de fevereiro de 2014.



  
**Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli**  
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos  
 Universidade Estadual de Londrina

## ANEXO B



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A QUALIDADE MOTIVACIONAL E O BURNOUT. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES.

**Pesquisador:** Julliana Faggion

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 25524713.7.0000.5231

**Instituição Proponente:** CECA - Programa de Mestrado em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 540.546

**Data da Relatoria:** 28/02/2014

**Apresentação do Projeto:**

Conforme parecer CEP/UEL 497.516 de 18/12/2013.

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme parecer CEP/UEL 497.516 de 18/12/2013.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme parecer CEP/UEL 497.516 de 18/12/2013.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme parecer CEP/UEL 497.516 de 18/12/2013.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todas as pendências foram respondidas.

**Recomendações:****Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não se aplica.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** AVENIDA ROBERT KOCH, 80

**Bairro:** VILA OPERÁRIA

**UF:** PR

**Telefone:** (43)3371-2490

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.038-440

**E-mail:** cep268@uel.br



Centro de Ética em  
Pesquisas Envolvendo  
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL  
REGIONAL DO NORTE DO



Continuação do Parecer: 540.546

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezada Pesquisadora,

Favor agendar a retirada de seu parecer de aprovação junto ao CEP/UEL.

LONDRINA, 25 de Fevereiro de 2014

---

**Assinador por:**

**Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
(Coordenador)**

**Endereço:** AVENIDA ROBERT KOCH, 60

**Bairro:** VILA OPERÁRIA

**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**CEP:** 86.038-440

**Telefone:** (43)3371-2490

**E-mail:** cep268@uel.br

## ANEXO C



Prefeitura do Município de Londrina  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OF. Nº 739/15 – GAB/S.M.E.

Londrina, 13 de maio de 2015.

Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli  
Programa de Mestrado em Educação  
CECA - UEL

A Secretaria Municipal de Educação de Londrina - PR autoriza o desenvolvimento do projeto de pesquisa: "A QUALIDADE MOTIVACIONAL E O BURNOUT. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES", a ser desenvolvido nas Escolas Municipais de Londrina, sob a responsabilidade de Juliana Faggion Bellusci, mestranda em Educação pela UEL e Servidora Pública lotada na SMRH.

O presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares. Lembramos que esta pesquisa tem fins pedagógicos e as informações deverão ser utilizadas única e exclusivamente para concluir seu trabalho.

Informamos que deverá ser encaminhada a devolutiva dos resultados e diagnósticos à Secretaria Municipal de Educação, aos cuidados de Sonia Maria Sartori Ranucci.

Atenciosamente,

Viviane Barbosa Perez  
GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Janet Elizabeth Thomas  
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO