

Preditores sociodemográficos, laborais e psicossociais da Síndrome de *Burnout* em docentes de educação a distância

Predictores sociodemográficos, laborales y psicosociales del Síndrome de *Burnout* en docentes de educación a distancia

Socio-demographic, Labor and Psychosocial Burnout Syndrome Predictors in Distance Education Teachers

Daniele Krueel Goebel^{***}, Mary Sandra Carlotto^{***}

Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6886>

Resumo

O presente estudo teve o objetivo de identificar o poder preditivo das variáveis sociodemográficas, laborais e psicossociais (estressores ocupacionais, estressores contextuais e dimensões do tecnoestresse) para as dimensões da Síndrome de *Burnout* (SB) em docentes de educação a distância (EaD). A amostra do tipo não probabilística constituiu-se de 310 participantes. Os dados foram coletados por meio de plataforma *on-line*, tendo como instrumentos de pesquisa um questionário de dados sociodemográficos e laborais, o *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*, a escala Avaliação de Estressores Psicossociais no Contexto Laboral, o Questionário de Estressores Ocupacionais EaD e a Escala de Tecnoestresse. Os resultados obtidos, mediante a análise de regressão linear múltipla, identificaram modelos preditores para as

dimensões da SB. Na dimensão Ilusão pelo Trabalho, a variável de maior poder explicativo foi o tecnoestresse/descrença; na dimensão Desgaste Psíquico, foi o conflito trabalho-família; na Indolência, foi o estressor forma como o trabalho é organizado; e, para a dimensão Culpa, a variável foi a sobrecarga de papéis. Os resultados sugerem a necessidade de ações interventivas, principalmente na organização do trabalho docente e quanto aos estressores ocupacionais. Adicionalmente, também sugere ações preventivas voltadas para a capacitação técnica, relacional e importância do equilíbrio entre trabalho e vida familiar. Sugere-se que novos estudos sejam realizados em relação à SB e a seus preditores mediante delineamentos longitudinais com o intuito de avaliar o comportamento e a estabilidade do modelo preditivo.

Palavras-chave: burnout, docentes de EaD, psicologia da saúde ocupacional.

* Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

** Correio eletrônico: danielekrueel@gmail.com

*** Correio eletrônico: mscarlotto@gmail.com

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar el poder predictivo de las variables sociodemográficas, laborales y psicosociales (estresores ocupacionales, estresores contextuales y dimensiones del tecnoestrés) sobre las dimensiones del Síndrome de *Burnout* en docentes de educación a distancia (EaD). La muestra, de tipo no probabilística, se constituyó de 310 participantes. Los datos fueron recolectados por medio de plataforma *online*, teniendo como instrumentos de investigación un cuestionario de datos sociodemográficos y laborales, el *Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SB)*, la escala *Evaluación de Estresores Psicosociales en el Contexto Laboral*, el *Cuestionarios de Estresores Ocupacionales EaD* y la *Escala de Tecnoestrés*. Los resultados obtenidos, mediante el Análisis de Regresión Lineal Múltiple, identificaron modelos predictores para las dimensiones del SB. En la dimensión “Ilusión por el Trabajo”, la variable de mayor poder explicativo fue el tecnoestrés/incrédulidad; en la dimensión “Desgaste Psíquico”, fue el conflicto trabajo-familia; en “Indolencia”, fue el estresor forma como el trabajo es organizado; e, para la dimensión “Culpa”, la variable fue la sobrecarga de papeles. Los resultados sugieren la necesidad de intervenciones, principalmente, en la organización del trabajo docente en cuanto a los estresores ocupacionales y las acciones preventivas en torno a la capacitación técnica, relacional e importancia del equilibrio entre trabajo y vida familiar. Se sugiere que nuevos estudios sean realizados en relación al SB y a sus predictores mediante delineamientos longitudinales con la intención de evaluar el comportamiento y la estabilidad del modelo predictivo.

Palabras clave: *burnout*, docentes de EaD, psicología de la salud ocupacional.

Abstract

The present study aimed to identify the predictive power of socio-demographic, labor and psychosocial variables (occupational stressors, contextual stressors, and techno-stress dimensions) for burnout syndrome dimensions

in distance education teachers. The non-probabilistic sample consisted of 310 participants. Data collection was conducted in an online platform, using as a research tool questionnaires and scales for socio-demographic and labor data: Questionnaire for Assessing Occupational burnout Syndrome – CESQT, the Scale for Assessing Psychosocial Stressors in the Work Context, the Questionnaire on Occupational Stressors in Distance Education, and the Techno-Stress Scale. The results, obtained through multiple linear regression analysis, identified predictive models for burnout syndrome dimensions. In the Illusion by Work dimension the variable of greater explanatory power was techno-stress / disbelief, in the Psychic Dimension was labor-family conflict, in Indolence the stressor was how work is organized and for the dimension Blame, the variable overload of roles. The results suggest the need for intervention mainly in the organization of teaching work regarding occupational stressors and preventive actions geared towards technical, relational training and the importance of the balance between work and family life. The research also indicated that further studies should be conducted in relation to SB and its predictors through longitudinal delineations in order to evaluate the behavior and stability of the predictive model.

Keywords: Burnout, distance education teachers, occupational health psychology.

Introdução

A docência tem-se revelado, nos últimos anos, como uma das categorias profissionais mais investigadas em estudos sobre Síndrome de *Burnout* (SB) (Brouwers, Tomic & Boluijt, 2011). O crescente aumento deve-se às importantes repercussões negativas na saúde física e mental do professor (Vaezi & Fallah, 2011) e no aumento de afastamentos do trabalho (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Nesse sentido, as condições e a organização do trabalho do professor, cada vez mais, possuem características que o expõem a estressores psicossociais que, se

persistentes, podem levar à SB (Guglielmi & Tattrow, 1998; Laredo, 2018).

A SB é definida como um fenômeno psicossocial que ocorre como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos no ambiente de trabalho (Maslach & Leiter, 2016). De acordo com Gil-Monte (2005), a SB é uma experiência de caráter negativo, composta por cognições, emoções e atitudes negativas para com o trabalho e no tocante às relações interpessoais estabelecidas no contexto laboral. Como consequência dessas respostas, surge uma série de disfunções comportamentais, psicológicas e fisiológicas que vão ter repercussão nociva para as pessoas e para a organização. Segundo o autor, a SB é um processo que se desenvolve de maneira progressiva devido à utilização de estratégias de enfrentamento pouco funcionais, como tentativa de autoproteção contra o estresse laboral gerado pelas relações interpessoais no trabalho.

De acordo com o modelo teórico de Gil-Monte (2005), a SB constitui-se de quatro dimensões: 1- Ilusão pelo trabalho, em que há o desejo individual para o alcance das metas profissionais – os itens que compõem essa dimensão estão formulados de maneira positiva, ou seja, baixas pontuações nessa dimensão são indicativos de SB; 2- Desgaste psíquico, caracterizado por sentimentos de exaustão emocional e física; 3- Indolência, presença de atitudes negativas de indiferença no tocante às pessoas que necessitam ser atendidas no ambiente de trabalho; 4- Culpa decorrente da cobrança social no que tange ao comportamento e às expectativas profissionais. Este modelo tem sido utilizado por diversos estudos com aplicação a diferentes categorias profissionais, como em professores (Carlotto & Câmara, 2017), médicos (Roldán & Barriga, 2015), enfermeiros (Muñoz & Velásquez, 2016), bombeiros (Melo & Carlotto, 2016), entre outras.

Especificamente com professores universitários, a literatura tem encontrado relação entre a SB e os estressores psicossociais de natureza ocupacional (Gomes, Oliveira, Esteve & Alvelos, 2013), tais co-

mo a falta de autonomia, de apoio social, presença de conflitos interpessoais e de papel (Carlotto & Câmara, 2017) e elevada carga horária de trabalho (Wingo, Ivankova & Moss, 2017).

As variáveis psicossociais são caracterizadas pela forma como os indivíduos interagem com as exigências do seu trabalho e as relações sociais no seu local de trabalho (Taylor & Green, 2015). Essas podem ser fontes de estresse e apresentarem influência importante sobre o desenvolvimento de desconfortos físicos e psicológicos no ambiente de trabalho. Os estressores psicossociais relacionam-se a características não físicas do ambiente ocupacional (cultura, papéis organizacionais, organização do trabalho, carga e ritmo do trabalho, relacionamentos interpessoais, interface trabalho-família) que exercem impacto na saúde física e mental por meio de processos psicológicos decorrentes da interação do indivíduo com seu contexto de trabalho (Camelo & Angeramini, 2008).

No que tange a professores universitários, a SB já vem sendo investigada em diversos países, entre eles, Brasil (Carlotto, & Câmara, 2017), China (Pu, Hou, Ma & Sang, 2017), Portugal (Ferreira, 2016) e França (Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière & Kovess-Masféty, 2009). Especificamente em docentes de EaD, os estudos têm sido realizados nos EUA, por Hogan e McKnight (2007) e McCann e Holt (2009).

No Brasil, a EaD é caracterizada como uma modalidade educacional na qual a mediação do ensino e da aprendizagem ocorre a partir da utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação (TICS), com estudantes e docentes desenvolvendo atividades educativas em tempos ou lugares diferentes (Presidência da República do Brasil, 2005). Os cursos a distância estão cada vez mais presentes no cenário brasileiro, pois conseguem atingir diversos públicos e faixas etárias que não tinham oportunidades reais de realizar cursos de extensão, formação tecnológica ou até mesmo cursos de graduação e pós-graduação (Comin, 2013).

Hoje, é possível interagir em tempo real com o aluno conectado em qualquer lugar do mundo, desenvolvendo e aprendendo a atividade acadêmica por meio de aulas síncronas; agendadas em horários definidos, onde alunos e professores estão conectados e interagindo *on-line* (Cesário & Mill, 2016; Silva, Melo & Muylder, 2015). Nessa perspectiva, surgem, então, novos modos de trabalho pelos quais os docentes dessa modalidade de ensino passam a utilizar novas formas de transmissão do conhecimento mediante webconferências, *chats*, fóruns; recursos utilizados em plataformas *on-line* (Dúran, Estay-Nicular & Álvarez, 2015).

O professor, nesse contexto, trabalha com turmas com elevado número de alunos, tem extensa e prolongada jornada de trabalho, necessita constantemente interagir em fóruns de conteúdo e *chats*, esclarecer dúvidas, responder aos *e-mails*, corrigir atividades (Cecilio & Reis, 2016; Guimarães, 2015), dar *feedbacks* (Raffo, Brinthaup, Gardner & Fisher, 2015), aprender novas ferramentas e técnicas pedagógicas (Guimarães, 2015; McCann & Holt, 2009) e realizar videoconferências (Dúran *et al.*, 2015; Guimarães, 2015; Silva *et al.*, 2015).

Pesquisa realizada com professores universitários estadunidenses de EaD, por Smith, Brashen, Minor e Anthony (2015), identificou como estressores: a quantidade de alunos, o pequeno prazo de tempo para dar retorno de notas e *feedbacks* ao aluno, entre outras atribuições que a atividade docente demanda e questões tecnológicas, incluindo problemas com o sistema utilizado. No Brasil, estudo realizado por Luz e Neto (2016), com professores universitários de EaD, relatam que o tempo do trabalho virtual se mescla ao convívio social e familiar, fazendo com que os docentes desenvolvam sentimentos de mal-estar. De acordo com os autores, na EaD, tem-se a flexibilidade do tempo, mas, também, a pressão de cumprir prazos.

Foram identificados estudos sobre estressores relativos ao ensino EaD (Cecilio & Reis, 2016; Guimarães, 2015; Leite, 2015; Luz & Neto, 2016; Raffo *et al.*, 2015; Smith *et al.*, 2015; Szulczewski,

2013) nas bases de dados nacionais e internacionais (*Ebsco, Eric, Scielo, Science Direct*), porém encontrou-se somente dois estudos internacionais sobre *Burnout* (Hogan & Mcknight, 2007; McCann & Holt, 2009) que se limitam a identificar a prevalência; e, nenhum artigo nacional ou internacional sobre a SB e os fatores associados.

Nesse sentido, o presente estudo buscou preencher esta lacuna nacional e internacional e alinhar-se à literatura que sugere a realização de estudos que contemplem diversos grupos de variáveis, como as individuais, características do trabalho e psicossociais, para determinar seus efeitos sobre a experiência de *Burnout* (Lent, 2010). Uma posição interacionista tem-se mostrado mais adequada para entender os fatores relacionados ao *Burnout* (Queirós, Carlotto, Kaiseler, Dias & Pereira, 2013). Pelo exposto, este estudo de delineamento observacional, analítico e transversal objetivou identificar o poder preditivo das variáveis sociodemográficas, laborais e psicossociais (estressores ocupacionais, estressores contextuais e dimensões do tecnoestresse) para as dimensões da SB em docentes de EaD. O estudo teve como hipótese de pesquisa, fundamentada em um modelo interacionista, que: variáveis sociodemográficas, laborais e psicossociais predizem as dimensões da SB.

Método

Participantes

Participaram do estudo 310 docentes (professores e tutores) de EaD, atuantes no Ensino Superior de universidades públicas e privadas de todo o Brasil, para tanto, considerou-se os seguintes critérios de inclusão: estar em atividade há mais de um ano como docente de EaD. A maioria dos participantes compôs-se por docentes do sexo feminino (63.2%), com companheiro (67.4%) e com filhos (57.4%). A idade dos participantes variou entre 24 a 71 anos ($M = 40$; $DP = 9,69$). Em relação à remuneração, a maioria dos docentes

pertencia à classe econômica C (R\$1734.00 a < 7475.00) (56.1%), seguida pela A (R\$ ≥ 9745.00) (21.6%), B (R\$7475.00 a < 9745.00) (12.3%), D (R\$1085.00 a < 1734.00) (5.8%) E (< R\$1085.00) (4.2%), conforme a classificação da Fundação Getúlio Vargas/Centro de Políticas Sociais, elaborada por Neri (2012).

Com relação à formação, a maior parcela dos docentes possuía mestrado (47.1%), seguida por especialização (32.3%), doutorado (16.8%) e graduação (3.9%). Quanto ao tipo de universidade, a maioria trabalhava em universidade privada (83.2%). O tempo médio de atuação dos profissionais em docência ficou entre 1 a 23 anos em EaD (M = 5; DP = 3.52), sendo professores (51%) e tutores (49%). A carga horária contratual variou de 1 hora a 60 horas semanais em EaD (M = 18.8; DP = 12.7). Os docentes atendiam entre 10 a 3 mil alunos (M = 373.35; DP = 533.24).

Instrumentos

Questionário de dados sociodemográficos (situação conjugal, sexo, idade, filhos, remuneração) e laborais (cargo, formação, local de trabalho, tempo de experiência profissional na EaD, carga horária na EaD, total de alunos).

Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) (Gil-Monte, 2005) adaptado, para o uso no Brasil, por Gil-Monte, Carlotto e Câmara (2010). Esse possui 20 itens que se distribuem em quatro subescalas: Ilusão pelo trabalho, definida pelo entusiasmo individual para o alcance das metas profissionais (5 itens, $\alpha = 0.83$, ex.: considero meu trabalho desafiador e estimulante); Desgaste psíquico, caracterizado por sentimentos de exaustão emocional e física (4 itens, $\alpha = 0.80$, ex.: penso que estou saturado pelo meu trabalho); Indolência, definida pela presença de atitudes de indiferença no tocante às pessoas que necessitam ser atendidas no ambiente de trabalho (6 itens, $\alpha = 0.80$, ex.: acho que as pessoas com as quais tenho de lidar em meu trabalho são

desagradáveis); e Culpa, descrita pela ocorrência da cobrança social com relação ao comportamento e às expectativas profissionais (5 itens, $\alpha = 0.82$, ex.: preocupa-me a forma como tratei algumas pessoas no trabalho). Os itens são avaliados com uma escala de frequência de cinco pontos (0 “nunca” a 4 “diariamente”).

Escala para Avaliação de Estressores Psicossociais no Contexto Laboral, Ferreira *et al.* (2015), é constituída por 35 itens, distribuídos em sete dimensões: Conflito e Ambiguidade de papéis (5 itens, $\alpha = 0.80$, ex.: não saber exatamente o que esperam de mim em meu trabalho); Sobrecarga de papéis (6 itens, $\alpha = 0.75$, ex.: ter um ritmo acelerado de trabalho); Falta de suporte social (6 itens, $\alpha = 0.82$, ex.: não receber ajuda de meus superiores quando tenho algum problema pessoal); Insegurança na carreira (4 itens, $\alpha = 0.72$, ex.: conviver com rumores sobre cortes de pessoal); Falta de autonomia (5 itens, $\alpha = 0.74$, ex.: não poder decidir sobre quando tirar férias); Conflito trabalho-família (5 itens, $\alpha = 0.75$, ex.: não dispor de tempo para minha vida pessoal em função do trabalho); Pressão do grau de responsabilidade (4 itens, $\alpha = 0.77$, ex.: saber que meus erros podem prejudicar a mim mesmo). Os itens são avaliados com uma escala de frequência de seis pontos (1 “nunca me afeta” a 6 “sempre me afeta”).

Questionário de estressores ocupacionais na EaD, que foi elaborado para o presente estudo com base na literatura sobre estressores em professores em geral (Carlotto & Palazzo, 2006) e de EaD (McCann & Holt 2009; Raffo *et al.*, 2015). Esse possui 12 itens: Carga horária (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor carga horária total realizada semanalmente?), Horário de trabalho (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor horário/turno de trabalho?), Alunos por turma (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor quantidade de alunos por turma), Carga de trabalho diária (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor quantidade de atividades realizadas diariamente), Diversidade de atividades diárias (ex.: qual sua percepção

quanto ao estressor quantidade de tipos de atividades realizadas diariamente?), Administração dos diversos sistemas (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor gestão dos sistemas tecnológicos utilizados como *moodle*, *canvas*, *ged*, *gvwise*?), Relação com o superior imediato (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor relação interpessoal com seu superior imediato?), Relação com os alunos (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor relação interpessoal com seus alunos?), Organização do trabalho (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor forma como seu trabalho é organizado?), Necessidade de atualização (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor necessidade de atualizar-se constantemente?), Conciliar trabalho-família (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor conciliar seu trabalho com a família?), Conciliar trabalho-lazer (ex.: qual sua percepção quanto ao estressor conciliar seu trabalho com o lazer?), que foram avaliados por meio de uma escala de cinco pontos, variando (0 “não estressante” a 4 “altamente estressante”).

Escala de Tecnoestresse (RED/TIC), de Salanova, Llorens, Cifre e Nogareda (2007), adaptada para o uso no Brasil por Carlotto e Câmara (2010). Essa escala consiste de 16 questões, subdivididas em quatro dimensões: Descrença, definida como o sentimento que o uso de TICs não propicia benefícios ao trabalho (4 itens; $\alpha = 0.74$, ex.: com o passar do tempo, tenho perdido o interesse sobre as tecnologias); Fadiga, caracterizada pelo quanto o trabalhador se sente esgotado, cansado, disperso e com dificuldade em relaxar ao término de seu trabalho com TICs (4 itens; $\alpha = 0.89$, ex.: quando termino de trabalhar com Tecnologias da Informação e Comunicação, sinto-me esgotado), Ansiedade, definida pela tensão, irritabilidade, impaciência, preocupação em cometer erros, destruir ou perder informações devido ao uso inadequado das TICs (4 itens; $\alpha = 0.77$, ex.: sinto-me tenso e ansioso ao trabalhar com tecnologias) e Ineficácia, que avalia o quanto o trabalhador considera difícil e sente-

-se inseguro e ineficaz ao utilizar TIC (4 itens; $\alpha = 0.80$, ex.: sinto-me inseguro de finalizar minhas tarefas eficazmente quando utilizo as TIC). Todos os itens são avaliados em escala de frequência de sete pontos, variando (0 “nada/nunca” a 6 “sempre/todos os dias”).

Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada de forma *on-line* mediante formulário eletrônico, via redes sociais e *e-mails* de contato da pesquisadora e dos membros do grupo de pesquisa da instituição de afiliação das pesquisadoras. O período de realização da coleta ocorreu entre os meses de abril a agosto de 2017. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade de afiliação das autoras.

Procedimento de análise de dados

O banco de dados foi analisado por meio do SPSS 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Primeiramente, foram realizadas análises descritivas de caráter exploratório a fim de avaliar a distribuição dos itens e os possíveis erros de digitação. Posteriormente, foram realizadas as análises dos pressupostos para a execução da análise de regressão linear múltipla.

Para identificar os preditores, foi realizada análise de regressão linear múltipla, método *Stepwise*. O modelo proposto estabelece *Burnout* como variável dependente (VD), considerando suas quatro dimensões – Ilusão pelo trabalho, Desgaste Psicológico, Indolência e Culpa – e as demais variáveis como independentes (VIS). A magnitude do efeito (*effect size*) foi avaliada pelos coeficientes de regressão padronizados e calculados para cada modelo final, de acordo com Field (2009). O tratamento dos dados obedeceu a um nível de confiança de 95%, com um nível de significância de 5% (valor de $p \leq 0.05$).

Resultados

Os pressupostos para a análise de regressão linear testada identificaram valores aceitáveis de acordo com Field (2009). Foi verificada ausência de multicolinearidade, pois todos os valores das correlações ficaram abaixo de 0.652. Os valores de *Variance Inflation Factor* (VIF) situaram-se abaixo de quatro (variação de 1.994 a 2.034) e os valores de tolerância foram inferiores a um (variação de 0.991 a 0.997). A análise do coeficiente de Durbin-Watson identificou valores próximos a dois (variação de 1.994 a 2.034), indicando a independência da distribuição e a não correlação dos resíduos. A distância de Cook apresentou valor de 0.004, inferior a um, indicando não existir preditores atípicos e adequado ajuste dos modelos.

A tabela 1 apresenta os resultados da análise descritiva da amostra em cada um dos instrumentos utilizados. Verifica-se que o índice mais elevado da SB foi na dimensão de Ilusão pelo trabalho (M = 3.01; DP = 0.78), nos estressores psicossociais no contexto laboral foi a dimensão Conflito e Ambiguidade de papéis (M = 3.49; DP = 1.53), no Tecnoestresse foi a dimensão de Fadiga (M = 1.72; DP = 1.57) e na avaliação dos estressores ocupacionais foi o estressor Conciliar trabalho-lazer (M = 1.80; DP = 1.32). Todas as dimensões apresentaram valores de consistência interna obtidos por meio do coeficiente alfa de *Cronbach* satisfatórios ($\alpha > 70$).

Tabela 1
Alfa, Média, Desvio Padrão e pontuações das dimensões dos instrumentos utilizados

| Variáveis | Escala | M | DP | α |
|---|--------|------|------|----------|
| <i>Síndrome de Burnout</i> | 0-4 | | | |
| Ilusão | | 3.01 | 0.78 | 0.91 |
| Desgaste Psíquico | | 1.73 | 1.01 | 0.90 |
| Indolência | | 1.00 | 0.73 | 0.85 |
| Culpa | | 1.04 | 0.72 | 0.84 |
| <i>Estressores psicossociais contexto laboral</i> | 1-6 | | | |

| Variáveis | Escala | M | DP | α |
|--|--------|------|------|----------|
| Conflito | | 3.49 | 1.53 | 0.91 |
| Ambiguidade de papéis | | 3.04 | 1.19 | 0.84 |
| Sobrecarga de papéis | | 2.58 | 1.18 | 0.91 |
| Falta de suporte Social | | 3.30 | 1.41 | 0.87 |
| Insegurança na carreira | | 2.94 | 1.43 | 0.88 |
| Falta de autonomia | | 3.43 | 1.35 | 0.86 |
| Conflito trabalho família | | 3.36 | 1.39 | 0.87 |
| Pressão do grau de Responsabilidade | | | | |
| <i>Tecnoestresse</i> | 0-6 | | | |
| Descrença | | 1.34 | 1.27 | 0.87 |
| Fadiga | | 1.72 | 1.57 | 0.94 |
| Ansiedade | | 1.20 | 1.28 | 0.91 |
| Ineficácia | | 0.70 | 1.03 | 0.92 |
| <i>Estressores ocupacionais contexto laboral EaD</i> | 0-4 | | | |
| Carga horária | | 1.52 | 1.23 | |
| Horário/turno de trabalho | | 1.35 | 1.22 | |
| Alunos por turma | | 1.78 | 1.27 | |
| Carga de trabalho diária | | 1.49 | 1.18 | |
| Diversidade atividades diárias | | 1.58 | 1.20 | |
| Administração dos diversos sistemas | | 1.41 | 1.15 | |
| Relação com superior imediato | | 1.02 | 1.14 | |
| Relação com os alunos | | 1.00 | 0.89 | |
| Organização do trabalho | | 1.11 | 1.00 | |
| Necessidade de atualização | | 1.05 | 1.07 | |
| Conciliar trabalho-família | | 1.67 | 1.25 | |
| Conciliar trabalho-lazer | | 1.80 | 1.32 | |

Os resultados obtidos por meio da análise de regressão linear múltipla (tabela 2) revelaram um modelo preditor das dimensões da SB Ilusão pelo trabalho constituído pelas variáveis: Descrença, Quantidade de alunos por turma, Horário de trabalho, Cargo de professor, Pressão do grau de responsabilidade, Falta de autonomia e Número de disciplinas, dessa forma, explicando 24% dessa dimensão. Assim, quanto maior a Descrença, a

Falta de autonomia e a Percepção da quantidade de alunos por turma, o Número de disciplinas e o Horário de trabalho, menor é o desejo individual para o alcance das metas profissionais. Quanto maior a Pressão do grau de responsabilidade, mais elevado é o empenho em alcançar as metas de trabalho, entendendo essa busca como fonte de realização profissional. Destaca-se, também, que a Descrença foi a variável que apresentou maior poder explicativo (9%).

Com relação ao Desgaste psíquico, o conjunto de variáveis explicou 58.1% da variabilidade, sendo destacados como preditores o Conflito Trabalho-família, a Carga horária, a Relação com os alunos, a Sobrecarga de papéis, perceber como estressor a dificuldade em Conciliar trabalho-lazer e a dimensão do Tecnoestresse de Fadiga. Nesse grupo de variáveis, a que apresentou maior poder explicativo foi Conflito trabalho-família (41.6%).

A Indolência apresentou 41.3% de variância para a SB e revelou como preditoras as variáveis: o estressor Organização/forma como o trabalho

é realizado, a Relação com os alunos, a Falta de suporte social, não ter filhos, a dimensão do Tecnoestresse de Descrença, Cargo de professor e Número de alunos. A variável de maior poder explicativo foi a Organização/forma com que o trabalho é realizado (24.7%).

Por fim, para a dimensão Culpa, a análise revelou como preditoras as variáveis Sobrecarga de papéis, Falta de suporte social, Relação com os alunos, não possuir companheiro, a dimensão do Tecnoestresse de Ineficácia e o estressor Relação com o superior imediato. A Sobrecarga de papéis apresentou maior poder explicativo para esta dimensão (20.7%). O conjunto dessas variáveis explicou 33.1% da variância dessa dimensão.

A magnitude do efeito das variáveis independentes sobre as dimensões de SB variou de moderada ($R^2= 0.240$) à elevada ($R^2= 0.581$), de acordo com os parâmetros recomendados por Field (2009). Nesse sentido, as relações identificadas, possivelmente também estejam presentes na população-alvo de docentes de EaD.

Tabela 2
Análise de regressão linear múltipla método Stepwise para as dimensões da Síndrome de Burnout

| Variáveis | R | R ² | B | SE | β | t | p |
|------------------------------------|-------|----------------|--------|-------|--------|--------|---------|
| <i>Ilusão pelo Trabalho</i> | | | | | | | |
| 1. Tecnoestresse/Descrença | 0.310 | 0.096 | -0.117 | 0.034 | -0.195 | -3.402 | 0.001** |
| 2. Estressor/alunos por turma | 0.386 | 0.149 | -0.082 | 0.037 | -0.133 | -2.221 | 0.027* |
| 3. Estressor/horário de trabalho | 0.409 | 0.168 | -0.091 | 0.042 | -0.144 | -2.181 | 0.030* |
| 4. Cargo# | 0.437 | 0.191 | 0.194 | 0.084 | 0.125 | 2.317 | 0.021* |
| 5. Pressão/Responsabilidade | 0.453 | 0.205 | 0.124 | 0.035 | 0.222 | 3.532 | 0.001** |
| 6. Falta de Autonomia | 0.476 | 0.227 | -0.125 | 0.042 | -0.229 | -2.980 | 0.003** |
| 7. N° de Disciplinas | 0.490 | 0.240 | -0.019 | 0.008 | -0.120 | -2.259 | 0.025* |
| Modelo F | | | 12.911 | | | | |
| <i>Desgaste Psíquico</i> | | | | | | | |
| 1. Conflito Trabalho-Família | 0.645 | 0.416 | 0.059 | 0.119 | 0.156 | 2.309 | 0.022* |
| 2. Estressor/carga horária | 0.713 | 0.509 | 0.117 | 0.051 | 0.276 | 5.679 | 0.001** |
| 3. Estressor/relação com os alunos | 0.737 | 0.543 | 0.227 | 0.040 | 0.135 | 3.174 | 0.002** |

| Variáveis | R | R ² | B | SE | β | t | p |
|---------------------------------------|-------|----------------|--------|-------|--------|--------|---------|
| 4. Sobrecarga de Papéis | 0.748 | 0.560 | 0.156 | 0.049 | 0.167 | 2.747 | 0.006** |
| 5. Estressor/conciliar trabalho-lazer | 0.758 | 0.574 | 0.142 | 0.052 | 0.154 | 2.759 | 0.006** |
| 6. Tecnoestresse/Fadiga | 0.762 | 0.581 | 0.119 | 0.043 | 0.108 | 2.233 | 0.026* |
| Modelo F | | | 66.438 | | | | |
| <i>Indolência</i> | | | | | | | |
| 1. Estressor/organização do trabalho | 0.497 | 0.247 | 0.123 | 0.043 | 0.171 | 2.867 | 0.004** |
| 2. Estressor/relação com os alunos | 0.556 | 0.309 | 0.195 | 0.046 | 0.237 | 4.243 | 0.001** |
| 3. Falta de Suporte Social | 0.597 | 0.356 | 0.140 | 0.032 | 0.231 | 4.369 | 0.001** |
| 4. Filhos## | 0.613 | 0.375 | 0.225 | 0.066 | 0.155 | 3.393 | 0.001** |
| 5. Tecnoestresse/Descrença | 0.629 | 0.396 | 0.095 | 0.028 | 0.171 | 3.382 | 0.001** |
| 6. Cargo# | 0.637 | 0.405 | 0.132 | 0.066 | 0.092 | 2.001 | 0.046* |
| 7. N° de alunos | 0.643 | 0.413 | 0.095 | 0.000 | 0.091 | 1.980 | 0.049* |
| Modelo F | | | 28.783 | | | | |
| <i>Culpa</i> | | | | | | | |
| 1. Sobrecarga de Papéis | 0.455 | 0.207 | 0.118 | 0.036 | 0.200 | 3.240 | 0.001** |
| 2. Falta de Suporte Social | 0.508 | 0.258 | 0.104 | 0.037 | 0.177 | 2.788 | 0.006** |
| 3. Estressor/relação com os alunos | 0.539 | 0.291 | 0.105 | 0.045 | 0.131 | 2.329 | 0.021* |
| 4. Situação conjugal### | 0.553 | 0.306 | -0.185 | 0.072 | -0.124 | -2.561 | 0.011* |
| 5. Tecnoestresse/Ineficácia | 0.566 | 0.320 | 0.092 | 0.037 | 0.135 | 2.481 | 0.014* |
| 6. Estressor/Relação com o superior | 0.575 | 0.331 | 0.078 | 0.037 | 0.125 | 2.100 | 0.037* |
| Modelo F | | | 23.626 | | | | |

* p<0.05; ** p<0.01; #Cargo: 0=tutor, 1=professor; ##Filhos: 0=Sim, 1= Não, ###Situação Conjugal: 0=sem companheiro 1=com companheiro.

Discussão

O presente estudo buscou identificar o poder preditivo das variáveis sociodemográficas, laborais e psicossociais para as dimensões da SB em docentes de EaD. Para esta proposta, os resultados foram discutidos conforme cada dimensão da SB.

A análise da predição da dimensão de Ilusão pelo trabalho identificou que quanto maior a descrença quanto à utilização de TICs, a percepção dos estressores quantidade de Alunos por turma e Horário de trabalho, e menor Autonomia e maior quantidade de Disciplinas, menor é a Ilusão pelo trabalho. Atuar como professor, maior Pressão do

grau de responsabilidade eleva o sentimento de comprometimento na busca de metas e realização profissional.

Em relação à dimensão do Tecnoestresse de Descrença, embora o uso da tecnologia nos ambientes virtuais na EaD seja a ferramenta de trabalho diário, tendo em vista que todos os processos se desenvolvem de forma *on-line*, os recursos disponíveis mostram-se cada vez mais diversificados (*chats*, *fóruns*, *wikis*, questionários, entre outros), por conseguinte, requerendo do docente permanente dedicação, empenho e tempo de trabalho constante e prolongado. Logo, o tempo dedicado às atividades docentes torna-se maior do que as

horas contratadas de trabalho, o que pode ocasionar, muitas vezes, jornadas de trabalho exaustivas e, conseqüentemente, redução da saúde (Cecílio & Reis, 2016). A variabilidade intensifica o trabalho, visto que aumenta a exigência de respostas e adaptações (Ventriglio, 2017). Nesse sentido, pode-se pensar que o docente, ao não conseguir atender plenamente a essas demandas, tenha reduzido sua percepção de estar atingindo suas metas, passando então, a não se sentir realizado profissionalmente.

No tocante ao preditor Horário de trabalho, uma possível explicação é que o docente tenha a flexibilidade de acessar a plataforma *on-line* a todo e qualquer momento. Inicialmente, pode ser um formato atrativo de trabalho, todavia, ao longo do tempo, pode configurar-se um aspecto negativo se o docente não souber administrar esse tempo. A organização do tempo de trabalho parece latente no cotidiano dos docentes (Leite, 2015). Essa questão é relevante, pois o docente precisa administrar seu tempo a fim de conseguir cumprir prazos estipulados pela organização de trabalho, administrar o número de alunos e as disciplinas para que seus objetivos sejam alcançados, tendo pouca autonomia para realizar modificações na sua estrutura de trabalho. Estudo realizado por Szulczewski (2013), com professores universitários de EaD, identificou que o Número elevado de alunos faz com que alguns professores deixem de utilizar algumas ferramentas de interação, como o *chat* e o fórum, por exemplo, que limitam interagir com grande quantidade de alunos. Nesse sentido, pode-se pensar na importância da organização do trabalho para que ele possa ser avaliado como gratificante e desafiador. Esse resultado, somado ao que identificou maior Ilusão pelo trabalho em professores e pelo grau de pressão por responsabilidade, pode refletir questões importantes relacionadas ao conteúdo do cargo no sentido de aumento dessa dimensão. Pode-se pensar que, no caso de professores, esses possuam uma configuração de cargo mais ampla e de maior responsabilidade se comparada às atribuições do tutor. O professor

elabora o conteúdo articulado ao plano de ensino; define o referencial teórico utilizado nas aulas; grava videoaulas e elabora o material didático para programas a distância. Assim, pode-se pensar que perceba maior significado de seu trabalho, sendo esse um importante elemento motivacional para a busca de metas profissionais. De acordo com Marinova, Peng, Lorinkova, van Dyne e Chiaburu (2015), trabalhadores que percebem o significado do seu trabalho, provavelmente, experimentem maior realização pessoal como resultado de um melhor desempenho.

A dimensão Desgaste Psíquico foi explicada pela elevação do Conflito trabalho-família, maior percepção dos estressores Carga horária, Relação com os alunos e dificuldade em Conciliar trabalho-lazer, elevada Sobrecarga de papéis e maior Fadiga na dimensão do Tecnoestresse. A variável de maior poder explicativo foi o Conflito trabalho-família, que pode ser entendido a partir da dimensão tempo. Os espaços e os tempos misturaram-se na modalidade de EaD, pois é difícil para os docentes conciliar o tempo de trabalho com a família (Luz & Neto 2016), assim como o lazer (Cecilio & Reis, 2016), uma vez que o tempo do trabalho e do não trabalho não tem limite de tempo-espaco (Leão, 2014). É possível que essa característica do trabalho faça com que, na tentativa e impossibilidade de conciliar o trabalho com a família e com tempo para si, aumente a sensação de desgaste psicológico do docente.

A Carga horária como estressor relacionada à dimensão Desgaste psíquico tem sido mencionada, por Leite (2015), como estressor do trabalho docente de EaD. Segundo o autor, professores universitários de EaD trabalham muito mais do que as horas de trabalho estipuladas em contrato, pois, muitas vezes, estas não são suficientes para dar conta de todas as atividades previstas, que, também, podem explicar a Sobrecarga de papéis. O docente de EaD executa diversas atividades, como o esclarecimento de dúvidas, responder aos *e-mails*, corrigir atividades, dar *feedbacks* (Raffo

et al., 2015), interagir em *chats* e fóruns (Cecilio & Reis, 2016; Guimarães, 2015) e realizar videoconferências (Guimarães, 2015; Silva *et al.*, 2015). Esse entendimento pode relacionar-se ao estressor professor-aluno, tendo em vista que o docente tem de dar atenção individual ao aluno, *feedbacks* de notas individuais, por mensagens, com a linguagem apropriada para que o aluno possa entender suas dificuldades e para melhorar seu desempenho, ou seja, o docente precisa aplicar uma comunicação clara ao entendimento do aluno; também, acaba utilizando o *software Skype* para oferecer aos estudantes *feedbacks* (Schmidt, Hodge & Tschida, 2013), logo, todas essas questões podem aumentar o sentimento de desgaste psicológico.

Ainda quanto à dimensão de Desgaste Psíquico, a predição da dimensão do Tecnoestresse de Fadiga pode ser explicada pelas características do trabalho desta modalidade de ensino. O docente, muitas vezes, não consegue se desconectar após o uso das tecnologias, fazendo com que o uso excessivo e prolongado desses recursos contribua para o aumento das jornadas de trabalho e torne as atividades exaustivas (Cecilio & Reis, 2016).

A Indolência teve como variável, que apresentou maior poder explicativo nessa dimensão, a percepção do estressor Organização do trabalho do docente, ou seja, a forma como ele é realizado, seguida das variáveis percepção do estressor Relação com os alunos, Número de alunos, pela Falta de suporte social, exercer o cargo de professor, não ter filhos e pela dimensão do Tecnoestresse de Descrença. Quanto ao resultado sobre a forma como o trabalho é organizado como variável preditora da Indolência, pode-se pensar em uma das principais características do cargo da atividade de EaD, ou seja, a mediação via computador da relação professor-aluno. Nessa interação, podem acontecer ruídos na comunicação que, associados ao estressor relação com os alunos, ocasionam tensões nas relações interpessoais. Por consequência, pode acontecer um distanciamento afetivo do docente para com seus alunos. O Número de alunos, tam-

bém, foi preditor dessa dimensão. Nesse sentido, percebeu-se que quanto maior a quantidade de alunos, menor o tempo disponível que o docente tem para atender individualmente e conhecer as especificidades de cada aluno, podendo resultar em um distanciamento afetivo dos alunos.

A falta de suporte social como variável preditora da Indolência pode ser entendida como uma das principais características do trabalho em EaD, visto que o docente trabalha, na maior parte do tempo, sozinho. A resolução de situações problemáticas ocorre por meio de tecnologias, como envio de *e-mails*, contato telefônico à coordenação do curso ou pedido de auxílio a colegas. Docentes sem filhos mostrou-se preditor da Indolência, o que pode ser explicado, de acordo com Maslach e Jackson (1985), pelo fato de que trabalhadores com filhos, geralmente, possuem mais idade e maior maturidade psicológica. Além disso, segundo as autoras, a vivência de ter filhos faz com que se desenvolva maior tolerância, capacidade de resolução de problemas e conflitos, bem como melhor comunicação interpessoal, habilidades importantes para o trabalho que envolve o atendimento a pessoas.

O cargo de professor, também, revelou-se preditor da Indolência, provavelmente, pela responsabilidade que possui sobre o tutor e, ainda, pelos alunos, tendo de atender às demandas e insatisfações de ambos. Nessa modalidade de ensino, são frequentes as reclamações dos alunos e a falta de reconhecimento (Luz & Neto, 2016). Outra possível explicação é a falta de identificação do professor para trabalhar nessa modalidade de ensino, que, não raras vezes, atua por convite e necessidade da instituição (Silva, Torres, Falcão & Caraballo, 2017). A identificação com o trabalho docente sofre influência de vários sistemas de relações (econômicas, sociais, éticas e culturais), que fazem com que o indivíduo se reconheça e seja reconhecido na profissão (Silva *et al.*, 2017). Essas questões podem aumentar o distanciamento do professor com o trabalho, as instituições, os parceiros e os alunos.

Com relação à dimensão Descrença do Tecnostresse explicar a Indolência, pode-se supor que, frente às dificuldades apresentadas no atendimento e na relação com os alunos, o docente questione o sucesso e a forma de resolução mediada por tecnologias. A construção de vínculos predominantemente por meio da escrita faz parte da ação orientadora do docente e constitui-se, ao mesmo tempo, em um desafio à sua atuação (Oliveira, 2009).

Com relação à dimensão Culpa, os resultados evidenciaram como maior poder explicativo a variável Sobrecarga de papéis, seguida pela Falta de suporte social, Relação com os alunos, relação conjugal sem companheiro, a dimensão do Tecnostresse de Ineficácia e o estressor em Relação com o superior imediato. Quanto à Sobrecarga de papéis, o docente de EaD tem de realizar diversas atividades, interagir em fóruns de conteúdo, esclarecer dúvidas, responder aos *e-mails*, corrigir atividades. Adicionalmente, o docente de EaD tem de manter-se constantemente atualizado (Guimarães, 2015; McCann & Holt, 2009), ou seja, o docente precisa dar conta das diversas atividades. De acordo com Nwikina e Nwanekezi (2010), a diversidade das funções que o docente tem de executar faz com que este profissional, em muitas situações, realize seu trabalho de uma forma inadequada, porque não consegue atender, simultaneamente, as diversas funções que lhe são atribuídas. O docente, ao perceber os efeitos negativos provocados pela sobrecarga, sente que não está conseguindo atender ao que é esperado dele profissionalmente, passando a desenvolver sentimentos de culpa.

A respeito do estressor Relação com os alunos funcionar como preditor da Culpa, esse pode ser entendido a partir da afetividade e da autonomia discente. Alguns desafios que o docente tem de enfrentar é que muitos alunos não estão habituados a ter autonomia e sentem dificuldade em realizar suas atividades sem a presença física de um professor, bem como professores não se sentem

preparados para interagir em fóruns de conteúdo, por exemplo, e sentem, também, dificuldade em motivar os alunos que não participam das atividades (Vieira & Abreu, 2016). Nessa modalidade de ensino, espera-se que o professor se preocupe com a constituição de relações afetivas, que ajude o aluno a acionar suas competências, que o auxilie em caso de dificuldades, motivando-o e, assim, evitando a sensação de estar sozinho, fazer sozinho, o que acomete alguns alunos da modalidade a distância (Silva, Silva & Campos, 2018). Nesse sentido, pode-se pensar que, caso o docente mantenha-se distante de seu aluno, sendo pouco afetivo, mantendo pouco contato com ele, interagindo pouco, não realizando seu papel como docente para com o aluno, possa desenvolver o sentimento de culpa. Esse resultado evidencia que o aumento da percepção de que a relação com o aluno é estressante implica elevação no sentimento de culpa, pois o docente passa a sentir que não está correspondendo às expectativas sociais de seu papel, ou seja, criar e manter um adequado relacionamento interpessoal com seus alunos.

A relação com o superior imediato, também, mostra-se preditora da Culpa. Uma das competências comportamentais exigidas do professor universitário é a interpessoal, que envolve capacidade de desenvolver e manter empatia (Mendonça, Paiva, Padilha & Barbosa, 2012). Os docentes de EaD são constantemente cobrados a cumprir prazos e responder às demandas de alunos e direção (Leão, 2014; Leite, 2015). Nessa perspectiva, pode-se inferir que o docente, ao não conseguir cumprir esses prazos ou quando essa relação empática não é efetiva, pode desenvolver um sentimento de culpa em relação a não atingir as expectativas sociais de seu papel.

A Falta de suporte social apresentou-se como preditora da Culpa, podendo ser explicada pelo fato de, na EaD, não haver um contato face a face com colegas de trabalho e coordenadores. Assim, as dificuldades enfrentadas pelo docente, geralmente, são resolvidas de forma solitária, por

meio de contato telefônico ou via *e-mail*, fazendo com que o docente tenha aumentado o sentimento de cobrança profissional acerca do seu papel profissional. Salami (2011) menciona que, quando os professores recebem apoio social de seus supervisores e colegas para enfrentar adversidades no trabalho, eles têm sua autoestima aumentada, menor sofrimento emocional e maior desenvolvimento de suas habilidades em lidar, de forma eficaz, com problemas que venham a surgir no dia a dia do seu trabalho. Esse resultado, ainda pode explicar a predição da situação conjugal de não ter companheiro, uma vez que o cônjuge, também, pode fornecer um apoio social, pois vínculos afetivos, quando criados, proporcionam um aspecto positivo na construção da rede de apoio social do indivíduo, desse modo, contribuindo para exercer as tarefas no ambiente de trabalho de forma mais satisfatória (Fonseca, Araújo, Bernardes & Amado, 2013). Quanto à dimensão do Tecnoestresse, de Ineficácia ser preditora da Culpa na modalidade de EaD, pode-se refletir que o docente deve ter o conhecimento do sistema utilizado, da forma de trabalho, bem como executar as atividades que são de sua responsabilidade. Porém, ainda, há docentes que têm dificuldade em relação ao uso das TICs, dificuldade em operar o sistema, podendo ocasionar impedimento concreto no seu trabalho (Silva *et al.*, 2017), e isso pode causar um sentimento de culpa por não atingir as expectativas profissionais relativas à sua atividade.

Conclusão

Os resultados obtidos confirmaram a hipótese do estudo, de que as variáveis sociodemográficas, laborais e psicossociais prediziam as dimensões da SB. E identificaram um modelo preditivo complexo para as dimensões de *Burnout* constituído por variáveis sociodemográficas (não ter filhos, situação conjugal não ter companheiro), laborais (cargo de professor, maior número de alunos, maior número de disciplinas), estressores ocupacionais

(maior Carga horária, maior Quantidade de alunos por turma, Horário de trabalho, Relação com os alunos, Conciliar trabalho-lazer, Organização/forma como seu trabalho é organizado, Relação com o superior imediato), estressores psicossociais (Pressão do grau de responsabilidade, Falta de autonomia, Conflito trabalho-família, Sobrecarga de papéis, Falta de suporte social) e dimensões do Tecnoestresse (Descrença, Fadiga, Ineficácia).

Forças, limitações e sugestões de novos estudos

Como forças do estudo, destaca-se a utilização de um consistente modelo teórico e de instrumentos adaptados para o contexto brasileiro que obtiveram adequados índices de confiabilidade na amostra investigada. O tamanho da amostra mostrou-se suficiente para revelar bons índices de magnitude de efeito para a análise estatística realizada, logo, indicando que os resultados obtidos, provavelmente, também, possam ser identificados na população de docentes de EaD.

O estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na leitura de seus resultados. A primeira diz respeito ao delineamento transversal, que impossibilita a análise de relações causais. A segunda deve-se ao tipo de amostra não probabilística, que não permite a generalização de seus resultados. A terceira refere-se à utilização de medidas de autorrelato, que pode gerar algum viés relacionado à deseabilidade social, principalmente, na dimensão de indolência, visto que é difícil, para o docente, assumir que se tem distanciado afetivamente de seus alunos. Desse modo, considerando ser este o primeiro estudo nacional de SB com docentes de EaD, sugere-se a sua replicação com amostra nacional estratificada por regiões, incluindo também, novas variáveis com o intuito de aumentar o poder explicativo do modelo obtido. Por ser um estudo transversal, seria importante que pesquisadores investigassem a SB e seus preditores mediante delineamentos

longitudinais a fim de avaliar o comportamento e a estabilidade do modelo preditivo.

Implicações para a prática

Como implicações para a prática, pode-se sugerir ações interventivas de minimização dos impactos laborais que funcionam como preditores da Síndrome de *Burnout* e voltadas para a melhoria do cargo e das atividades docentes, como, por exemplo: número de alunos adequado à quantidade de horas contratadas pelo docente, isso os ajudaria a ter uma distribuição de tempo mais equilibrada para seu trabalho. Melhorias no que se refere aos estressores psicossociais, como, por exemplo, mais autonomia ao docente para realizar suas atividades, investir na qualidade do relacionamento entre docentes e seus alunos, e, docentes e seus superiores, no sentido de maior sensibilização no tocante à importância do apoio social, para que esses possam ter mais suporte quando tiverem problemas relacionados ao trabalho.

Ações preventivas, como, por exemplo, eventos formativos que discutam sobre a importância da qualidade de vida e promovam um ambiente mais saudável para que o docente possa buscar um equilíbrio entre trabalho, lazer e família. Assim como, cabe à instituição de ensino à qual o docente pertence, realizar mais treinamentos e capacitações no que tange ao uso das TICs, para que, assim, ele possa sentir-se mais preparado e confiante para a realização de suas atividades.

Referências

- Brasil, Presidência da República. Decreto 5.622. (19 de dezembro de 2005). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>
- Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *European Journal of Psychology*, 7(1), 17-39. Doi: 10.5964/ejop.v7i1.103
- Camelo, S. H. H., & Angerami, E. L. S. (2008). Riscos psicossociais no trabalho que podem levar ao estresse: uma análise da literatura. *Ciências, Cuidado e Saúde*, 7(2), 232-240. Doi: 10.4025/cienccuidsaude.v7i2.5010
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2010). Tradução, adaptação e exploração de propriedades psicométricas da Escala de Tecnoestresse. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 157-164. Doi: 10.1590/S1413-73722010000100018
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2017). Riscos psicossociais associados à síndrome de *burnout* em professores universitários. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(5), 447-457. Doi: 10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4036
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026. Doi: 10.1590/s0102-311x2006000500014
- Cecílio, S., & Reis, B. M. (2016). Trabalho docente na era digital e saúde de professores universitários. *Educação: Teoria e Prática*, 26(52), 295-311. Doi: 10.18675/1981-8106
- Cesário, P. M., & Mill, D. (2016). Aprendizagem da docência: da formação aos saberes necessários à docência na modalidade virtual. *Revista de Educação a Distância*, 3(2), 172-183. Disponível em <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/124>
- Comin, F. S. (2013). Avaliação dos processos de ensino-aprendizagem em ações educacionais ofertadas a distância. *Temas em Psicologia*, 21(2), 335-346. Doi: 10.9788/TP2013.2-03
- Durán, R., Estay-Niculcar, C., & Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43, 77-86. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.001> 0210-2773
- Ferreira, A. R. P. (2016). *Stress ocupacional e burnout em professores universitários* (Dissertação de

- mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal).
- Ferreira, M. C., Milfont, T. L., Silva, A. P. C., Fernandes, H. A., Almeida, S. P., & Mendonça, H. (2015). Escala para avaliação de estressores psicossociais no contexto laboral: construção e evidências de validade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(2), 340-349. Doi: 10.1590/1678-7153.201528214
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS-2*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca, S. I. S., Araujo, M. T., Bernardes, O. K., & Amado, N. (2013). Apoio social e satisfação no trabalho em funcionários de uma empresa de petróleo. *Psicología para América Latina*, 25, 43-56. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000200004
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo* (burnout). *Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirâmide.
- Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2010). Validação da versão brasileira do “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” em professores. *Revista de Saúde Pública*, 44(1), 140-147. Doi: 10.1590/S0034-89102010000100015
- Gomes, A. R., Oliveira, S., Esteve, A., & Alvelos, M. (2013). Stress, avaliação cognitiva e burnout: um estudo com professores do ensino superior. *Revista Sul-Americana de Psicologia*, 1(1), 1-20. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2318-650X2013000100002&lng=p&t&nrm=iso
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(99), 61-69. Doi: 10.3102/00346543068001061
- Guimarães, B. V. (2015). *Tutoria em educação a distância: papéis, formações e percepções* (Dissertação de mestrado, Unirio, Duque de Caxias, Brasil).
- Hogan, L. H., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124. Doi: 10.1016/j.iheeduc.2007.03.001
- Laredo, B. J. (2018). Calidad educativa en las instituciones de educación superior: evaluación del síndrome de burnout en los profesores. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 516-534. Doi: <https://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i16.356>
- Leão, F. D. L. P. (2014). *Relações saúde, trabalho e resiliência do docente - tutor na Educação a Distância* (Dissertação de mestrado, Universidade de Taubaté, São Paulo, Brasil).
- Leite, T. C. (2015). *Docência compartilhada e o potencial da formação continuada: Rotas possíveis nas viagens pelas práticas docentes na EaD*. (Dissertação de mestrado, Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil).
- Lent, J. (2010). *The impact of work setting, demographic factors, and personality factors on burnout of professional counselors* (Dissertação de doutorado, University of Akron, Ohio, Estados Unidos).
- Luz, M. A. M., & Neto, J. L. F. (2016). Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de cursos de educação à distância. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 265-274. Doi: 10.1590/2175-353920150202962
- Marinova, S. V., Peng, C., Lorinkova, N., Van Dyne, L., & Chiaburu, D. (2015). Change-oriented behavior: A meta-analysis of individual and job design predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 104-120. Doi: 10.1016/j.jvb.2015.02.006
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7/8), 837-851. Doi: 10.1007/BF00287876
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its

- implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. Doi: 10.1002/wps.20311
- McCann, J., & Holt, R. (2009). Exploration of burnout among online university professors. *Journal of distance education*, 23(3), 97-110. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ865349.pdf>
- Melo, L. P. de, & Carlotto, M. S. (2016). Prevalência e preditores de *burnout* em bombeiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 668-681. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001572014>
- Mendonça, J. D., Paiva, K. D., Padilha, M. A., & Barbosa, M. A. C. (2012). *Competências profissionais de professores do ensino superior no Brasil: proposta de um modelo integrado*. Apresentação no Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Neri, M. C. (2012). *De volta ao país do futuro: crise européia, projeções e a nova classe média*. Rio de Janeiro: FGV/CPS.
- Nwikina, L., & Nwanekezi, A. (2010). Management of job-related teacher burnout in Nigerian schools. *Academia Arena*, 2(7), 31-38. Disponível em http://sciencepub.net/academia/aa0207/06_3535aa0207_31_38.pdf
- Muñoz, A. I., & Velásquez, M. S. (2016). Síndrome de quemarse por el trabajo en profesionales de enfermería de los servicios de urgencias y de unidad de cuidado intensivo de tres hospitales de Bogotá. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* 34(2), 202-211. Doi: 10.17533/udea.rfnsp.v34n2a09
- Oliveira, P. C. L. A. (2009). *Práticas docentes na educação online: a tutoria no programa de formação* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Alagoas, Macéio, Brasil).
- Pu, J. Hou, H., Ma, R., & Sang, J. (2017). The effect of psychological capital between work-family conflict and job burnout in Chinese university teachers: Testing for mediation and moderation. *Journal of Health Psychology*, 22(14), 1799-1807. Doi: 10.1177/1359105316636950
- Queirós, C., Carlotto, M. S., Kaiseler, M., Dias, S., & Pereira, A. M. (2013). Predictors of burnout among nurses: An interactionist approach. *Psicothema*, 25(3), 330-335. Doi: 10.7334/psicothema2012.246
- Raffo, D. M., Brinthaup, T. M., Gardner, J. G., & Fisher, L. S. (2015). Balancing online teaching activities: Strategies for optimizing efficiency and effectiveness. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 18(1). Disponível em http://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring181/raffo_brinthaup_gardner_fisher181.html
- Roldán, A. M., & Barriga, A. M. Q. (2015). Síndrome por quemarse en el trabajo y variables familiares y laborales de los médicos generales de Bogotá. Una estrategia de calidad laboral. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(4), 198-205. Doi: 10.1016/j.rcp.2015.05.017
- Salami, S. O. (2011). Job stress and burnout among lecturers: Personality and social support as moderators. *Asian Social Science*, 7(5), 110-121. Doi: 10.5539/ass.v7n5p110
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., & Nogareda, C. (2007). *El tecnoestrés: concepto, medida e intervención psicosocial*. Disponível em http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_730.pdf
- Schmidt, S. W., Hodge, E. M., & Tschida, C. M. (2013). How university faculty members developed their online teaching skills. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(3), 131-140. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144803>
- Silva, A. K. L., Torres, C. C., Falcão, J. T. R., & Caraballo, G. P. (2017). Os impedimentos da atividade de trabalho do professor na EAD. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(3), 683-696. Doi: 10.1590/1982-3703004162015

- Silva, M. P. D., Melo, M. C. O. L., & Muylder, C. F. (2015). Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. *Revista de Administração Mackenzie*, 16(4), 202-230. Doi: 10.1590/1678-69712015/administracao.v16n4p202-230.
- Silva, E. C., Silva, K. M., & Campos, G. H. B. (2018). Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 281-301. Doi: 10.5944/ried.21.1.17415
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. Doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Smith, S. G., Brashen, M. H., Minor, A. M., & Anthony, J. P. (2015). Stress: The insidious leveler of good, unsuspecting, online instructors of higher education. *Journal of Social Change*, 7(1), 56-68. Doi: 10.5590/JOSC.2015.07.1.05
- Szulczewski, D. M. (2013). *Formas de ser professor na EaD: práticas que contam de si* (Dissertação de mestrado, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil).
- Taylor, K., & Green, N. (2015). *Psychosocial risk factors: What are they and why are they important?* Otago: Wellnomics. Disponível em <https://www.wellnomics.com/assets/Uploads/White-Papers/Wellnomics-White-paper-Psychosocial-risk-factors-What-are-they-and-why-are-they-important.pdf>
- Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between self-efficacy and stress among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 1168-1174. Doi: 10.4304/jltr.2.5.1168-1174
- Ventriglio, C. T. C. (2017). *Cargas de trabalho e desgaste mental de servidores públicos de universidade estadual: desenvolvendo uma proposta de ação qualitativa* (Dissertação de mestrado, USP, São Paulo, Brasil).
- Vercambre, M., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E., & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: A cross-sectional nationwide study of French teachers. *BioMed Central Public Health*, 9(1), 1-12. Doi: 10.1186/1471-2458-9-333
- Vieira, C. M. S., & Abreu, R. M. A. (2016). Educação a distância: uma reflexão sobre a relação professor-tutor e estudante no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Intersaberes*, 11(23), 284-303.
- Wingo, N. P., Ivankova, N. V., & Moss, J. A. (2017). Faculty perceptions about teaching online: Exploring the literature using the technology acceptance model as an Organizing Framework. *Online Learning*, 21(1), 15-35. Doi: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v21i1.761>

Fecha recibido: agosto 01, 2018
Fecha aprobado: março 19, 2019

