



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Ciências Sociais e Humanas

Stress e Burnout na Classe Docente

Micaela Nogueira Braz

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em

Psicologia

(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutora Maria de Fátima Simões

Covilhã, 18 de Outubro de 2013

Resumo

O presente estudo pretende avaliar stress e *burnout*, identificando qual o grupo de professores que mais experiencia Stress Ocupacional e/ou Burnout, tendo como variáveis independentes, a faixa etária dos docentes e os anos de serviço. Participaram no estudo 139 professores de vários grupos disciplinares, a lecionar desde o pré-escolar ao ensino secundário, sendo 82% dos participantes do sexo feminino e 17,3% do sexo masculino. As idades variaram entre os 30 e os 64 anos, com uma média de praticamente 50-54 anos. A média de anos de serviço variou entre 5 e 39 anos ($M=25$). Verificamos que a maioria dos professores, (48,2%) lecionam mais do que um nível de ensino. Relativamente aos outros níveis de ensino, 14,4% lecionam apenas o 2º ciclo, 13,7% o 1º ciclo, 5,8% o secundário, 4,3% os cursos profissionais e por fim, 3,6% o pré-escolar. Para recolha de dados foram utilizados vários instrumentos, um *questionário sócio-demográfico*, o *Questionário de Stresse nos Professores (QSP)* e o questionário SMBM/MBSM, desenvolvido com o objetivo de avaliar os níveis de “burnout” (esgotamento) no trabalho. Os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas nas variáveis independentes faixa etária e anos de serviço tanto a nível das variáveis fadiga física bem como ao nível do stress. Assim conclui-se que as variáveis independentes faixa etária e anos de serviço apresentam-se como variáveis relevantes para um melhor conhecimento sobre stress e burnout na classe docente, pelo que se espera que este estudo possa servir de sensibilização e reflexão para as instituições educativas e patronais para a importância de uma melhoria na qualidade de vida dos seus docentes, enriquecendo o ambiente de trabalho. A este propósito, Jesus (2005) defende a formação de professores como um campo de investigação e de intervenção essencial para a promoção e implementação de medidas e estratégias preventivas promotoras do bem-estar docente.

Palavras-chave

Stress Ocupacional; Burnout; Classe Docente; Anos de Serviço; Faixa Etária

Abstract

The present study aims to assess stress and burnout, identifying which group of teachers who experience more Occupational Stress and / or Burnout, as independent variables, age and years of teaching service. This essay was based on the testimony of 139 teachers from different school subjects. The selected teachers were from the kindergarten to the secondary level (82% female and 17% male). They were between 30 and 64 years old, with an average of 50-54 years. The years in service varied from 5 to 39 years. Most of the teachers (48,2%) teaches more than one grade level. As far as the other grade levels are concerned, 14,4% of the teachers teach only the preparatory level, 13,7% teach the primary level, 4,3% teach professional courses and 3,6% teach the kindergarten. To collect the data I used several tools: a *socio-demographic questionnaire*, the *Questionnaire of Stress in Teachers (QST)* and the questionnaire *SMBM/MBSM*, made with the intention of evaluating the levels of “burnout” (exhaustion) at work. The results show that there are statistically significant differences in the independent variables of age group and years in service either in physical fatigue or in stress. So, I must conclude that the independent variables of age group and years in service are the most relevant variables to let us have a better knowledge about stress and burnout in teaching class. I hope this study may be an awareness and reflection to the educational and employers institutions to the importance of giving their teachers a better quality of life, enriching the working environment. As far as this is concerned, Jesus (2005) stands up for the formation of teachers, a research and intervention field essential to the promotion and implementation of preventing measures and strategies that may promote the welfare of the teacher.

Keywords

Occupacional Stress; Burnout; Class Teacher; Years of Service; Age Group

Dedicatória

Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda, participação e apoio da minha família, colegas, amigo e minha orientadora. Foi um trabalho construído por várias pessoas, que em diferentes fases contribuíram para a sua realização, deixando todos um pouquinho de si.

A todos vós dedico este trabalho.

Agradecimentos

Queria exprimir a minha profunda gratidão a todos os meus colegas/amigos de trabalho que participaram neste estudo pela disponibilidade e colaboração demonstrada no preenchimento dos questionários e sem os quais teria sido impossível realizar o propósito desta investigação.

Queria ainda agradecer à Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas onde exerço funções pelo seu contributo e apoio institucional na agilização de entrega e recolha dos questionários.

Queria estender ainda o meu agradecimento aos técnicos Administrativos da secretaria do Agrupamento de Escolas do Fundão e em particular à Sónia Solipa pela sua simpatia e cordialidade no apoio prestado.

Um agradecimento especial à minha orientadora Professora Doutora Fátima Simões pela orientação científica prestada no minucioso trabalho estatístico, contributo imprescindível para a realização da presente dissertação.

Não podia deixar de agradecer ao professor Doutor Rui Gomes da Universidade do Minho a cedência dos instrumentos utilizados nesta investigação assim como a solicitude prestada.

Um sincero bem-haja a todos os que me incentivaram direta ou indiretamente e mesmo não os mencionando um a um, estão no meu coração.

E por fim, à minha família, que apesar de ter sofrido com as consequências desta árdua e absorvente tarefa sempre foi o meu grande suporte.

Índice

Introdução	1
Parte I - Corpo Teórico	
Capítulo 1	
Abordagem teórica dos conceitos de Stress, Burnout	
1.1. Conceito de Stress.....	3
1.2. Conceito de Burnout.....	4
1.3 . Stress versus Burnout.....	7
Capítulo 2	
2.1. Sintomatologia de Stress e Burnout-----Sintomas físicos-----Sintomas psíquicos-----Sintomas comportamentais-----Sintomas defensivos-----	7
2.2. Indicadores de Burnout.....	7
Capítulo 3	
Causas de Stress e Burnout.....	9
3.1.Fatores Individuais/Relacionais.....	11
3.2.Fatores organizacionais.....	12
3.3.Fatores Sociais.....	12
Capítulo 4	
Consequências do Stress e Burnout.....	13
4.1. Vulnerabilidade ao Stress e Características individuais	17
Capítulo 5	13
Estratégias de Coping.....	17
Capítulo 6	
Stress profissional/ocupacional.....	19
6.1. Stress Ocupacional e Burnout na Profissão Docente.....	19
Capítulo 7	
A profissão docente.....	21
7.1 Ser professor atualmente	21
7.2. Satisfação/Insatisfação profissional	25

Parte II - Corpo Empírico

Capítulo 8

Apresentação do Estudo-----	26
8.1. Problema e objetivos-----	26
8.2. Método-----	29
8.2.1.Participantes-----	31
8.2.2Instrumentos-----	31
8.2.3. Procedimento-----	32

Capítulo 9

Resultados-----	33
-----------------	----

Capítulo 10

Discussão dos resultados/ Considerações Finais.....	53
---	----

Referências bibliográficas-----	60
---------------------------------	----

Anexos

Lista de Figuras

Figura 1 - Distribuição da Faixa Etária

Figura 2 - Distribuição dos Anos de Serviço

Lista de Tabelas

Tabela 1: Resumo esquemático da Sintomatologia do Burnout

Tabela 2: Resumo Esquemático dos Mediadores, Facilitadores e/ou Desencadeadores do Burnout

Tabela 3: Estatística descritiva dos resultados para fadiga cognitiva por faixa etária

Tabela 4: Estatística descritiva dos resultados para exaustão emocional por faixa etária

Tabela 5: Estatística descritiva dos resultados para fadiga física por faixa etária

Tabela 6: Estatística descritiva dos resultados para fadiga cognitiva por anos de serviço

Tabela 7: Estatística descritiva dos resultados para exaustão emocional por anos de serviço

Tabela 8. Estatística descritiva dos resultados para fadiga física por anos de serviço

Tabela 9. Estatística descritiva dos resultados para o comportamento dos alunos em função da faixa etária

Tabela 10. Estatística descritiva dos resultados para o excesso de trabalho em função da faixa etária

Tabela 11. Estatística descritiva dos resultados para capacidades diferentes dos alunos em função da faixa etária

Tabela 12. Estatística descritiva dos resultados para carreira docente em função da faixa etária

Tabela 13. Estatística descritiva dos resultados para o trabalho burocrático em função da faixa etária

Tabela 14. Estatística descritiva dos resultados para as políticas disciplinares em função da faixa etária

Tabela 15. Estatística descritiva dos resultados para o nível de stress em função da faixa etária

Tabela 16. Estatística descritiva dos resultados para o comportamento dos alunos em função dos anos de serviço

Tabela 17. Estatística descritiva dos resultados para o excesso de trabalho em função dos anos de serviço

Tabela 18. Estatística descritiva dos resultados para o Trabalho Burocrático em função dos anos de serviço

Tabela 19. Estatística descritiva dos resultados para capacidades diferentes dos alunos em função dos anos de serviço

Tabela 20. Estatística descritiva dos resultados para o Estatuto de Carreira em função dos anos de serviço

Tabela 21. Estatística descritiva dos resultados para as políticas disciplinares em função dos anos de serviço

Tabela 22. Estatística descritiva dos resultados para o nível de stress em função dos anos de serviço

Tabela 23. Correlações entre Nível de Stress e Fontes de Stress

Tabela 24. Correlações entre Nível de Stress e Dimensões do Burnout

Lista de Acrónimos

CAP	Comissão Administrativa Provisória
CP	Conselho Pedagógico
DGE	Direção Geral de Educação
e.g	Exempli Gratia (por exemplo)
IPSSO	Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional
MIME	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
NIOSH	National Institute for Occupational Safety and Health
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
SGA	Síndrome Geral de Adaptação

Introdução

O *stress* relacionado com o trabalho, também designado na literatura por “*stress* profissional” ou “*stress* ocupacional” é definido pelo National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH, 2008) como sendo uma consequência do desequilíbrio entre as exigências do trabalho e as capacidades/recursos do trabalhador. Segundo Lazarus e Folkman (1984) este *stress* ocupacional acontece quando as exigências profissionais excedem os recursos do indivíduo. O *stress* no trabalho tem inevitáveis repercussões na saúde física e mental dos indivíduos, sendo considerado uma das causas que mais frequentemente determinam o mau humor no indivíduo, com consequentes implicações no ambiente familiar e sobre terceiros que podem nada ter a ver com o meio profissional (Vaz Serra, 1999). Graça e Kompier (1999) referem que em Portugal, o *stress* e a fadiga são o segundo tipo de queixas mais frequentes relativas ao trabalho. Esta é, de facto, uma problemática dos nossos dias e que parece atingir de modo particular os professores portugueses.

Podemos aferir que a classe docente apresenta-se como um dos grupos profissionais que mais vulnerabilidade apresenta face às situações de *stress*. Jesus (2002) apresenta vários estudos que indiciam e comprovam que os professores portugueses apresentam níveis de *stress* mais elevados do que outros profissionais. Assim, numa investigação realizada por Pinto, Silva e Lima (2000), com uma amostra de 777 docentes, verificamos que 63% e 54% dos professores, respectivamente, percebem a sua profissão como uma actividade muito ou extremamente geradora de *stress*. Também o Instituto de Prevenção do *Stress* e Saúde Ocupacional (IPSSO) procedeu a um estudo de âmbito nacional em que participaram 2108 professores e verificou que um em cada três docentes sente que a sua profissão é *stressante* (Cardoso, Araújo, Ramos, Rute, Gonçalves, & Ramos, (2000). Os modelos teóricos que tentam explicar o *stress*, o Modelo Transaccional apresentado por Lázarus e Folkman (1984) citado por Sousa (2007) é o que melhor fundamenta a presente investigação, tendo sido o modelo mais privilegiado na maioria das investigações acerca do *stress* em contexto laboral (Ernesto, 2008). Segundo este modelo, o *stress* é um processo complexo que despoleta uma perturbação na relação do sujeito com o seu ambiente de trabalho, relação sobre a qual o coping assume marcadamente uma postura de manifestação (Ernesto, 2008). Neste âmbito, o *stress* situa-se na esfera das transações entre os indivíduos e o ambiente. No contexto profissional dos professores, a conceptualização da perspectiva transaccional encara o *stress* na profissão docente como resultado das relações dinâmicas que se estabelecem entre os stressores do contexto de trabalho e os recursos de que o professor dispõe para lidar com estes desafios (Jesus, 2002; Lazarus & Folkman, 1984). Outras variáveis nomeadamente, o estado civil, o género, despertaram o interesse de muitos outros investigadores.

Neste sentido alguns investigadores (Jesus, 2002; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Pinto, 2000) procuraram estudar o *stress* na classe docente a partir da análise das fontes de pressão associadas ao exercício da docência. O *stress* é visto como um processo de interacção entre as exigências do meio laboral e os recursos do indivíduo. Quando existem muitas exigências e

poucos recursos, pode surgir um estado psicológico negativo relativamente ao trabalho, que se manifesta de formas diversas, como por exemplo, na insatisfação, ou no burnout. Pelo contrário, se o trabalhador possui recursos suficientes, tanto pessoais como organizacionais para se confrontar com as exigências, o seu estado psicológico será positivo, resultando a satisfação laboral ou o *engagement* (vinculação psicológica com o trabalho) (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau 2000; Schaufeli & Salanova, 2002).

Desta forma, podemos considerar que o stress profissional é um dos indicadores do malestar nos professores, impedindo obviamente o seu bem-estar (Jesus, 2005 citado por Rita, Patrão, & Sampaio, 2010). O referido mal-estar docente, atinge nos dias de hoje, professores de todo o globo, com particular incidência nos professores portugueses, possuindo índices superiores aos verificados com professores dos restantes países europeus (Jesus, 2005), havendo investigações que suportam essa afirmação. Esteves (1999) e Codo (2004) citado por Canova e Porto, (2010) destacam que os professores têm sido bastante pesquisados, devido à sua profissão se encontrar associada a baixos salários, à escassez das condições de trabalho, às atribuições burocráticas desgastantes, ao elevado número de alunos por sala de aula, ao despreparo do professor, às pressões exercidas pelos encarregados de educação e também pela sociedade em geral, sendo de enaltecer a violência existente nas escolas, entre outros.

A presente investigação é constituída pela parte I Corpo Teórico, onde, no capítulo 1, é apresentada uma abordagem teórica dos conceitos de stress e burnout; no capítulo 2, 3 e 4 exploram-se aspectos tais como sintomatologia, consequências nocivas do stress e do burnout. No capítulo 5 são exploradas algumas estratégias de *coping*. No capítulo 6 definem-se os conceitos de stress profissional e burnout nas diferentes profissões e especificamente na profissão docente. Abordam-se ainda o papel do professor e a sua evolução ao longo do tempo e os estudos realizados sobre a temática do stress ocupacional na classe docente, que é a essência desta investigação. A parte II é referente ao Corpo Empírico e à metodologia fazendo-se a descrição dos participantes, dos instrumentos adotados para a recolha dos dados e do procedimento. Segue-se a apresentação dos resultados e a sua discussão. Por último, a conclusão será constituída pelas sugestões, limitações e aspetos a melhorar relativamente à presente investigação e perspectivas de intervenção. Propõe-se ainda uma nova abordagem da situação em análise mediante a adoção de um paradigma mais positivo e preventivo onde pontuam os conceitos de bem-estar docente e de eustress, por oposição a distress.

Um dos propósitos deste trabalho prende-se com a sensibilização das instituições educativas e patronais para a importância de uma melhoria na qualidade de vida dos seus “funcionários”, enriquecendo o ambiente de trabalho ou seja, enriquecendo desse modo a própria instituição. A este propósito, Jesus (2005) defende a formação de professores como um campo de investigação e de intervenção essencial para a promoção e implementação de medidas e estratégias preventivas promotoras do bem-estar docente.

Parte 1- Corpo Teórico

Capítulo 1

Abordagem teórica dos conceitos de Stress e Burnout

1.1. Conceito de Stress

Stress é a palavra portuguesa derivada do latim clássico “stringo, stringere, strinxi”, que significa “apertar, comprimir, restringir ou limitar” (Graziani e Swendsen, 2007 citado por Santos, 2010), e foi utilizada primeiramente na língua inglesa, no século XVII para descrever situações de aflição, sofrimento, opressão e adversidade (Fernández, 1989, citado por Nieto, 2009). Perante o cenário atual de desequilíbrio entre as exigências ambientais e os recursos que os sujeitos possuem (Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002), aparece o stress, isto é, a resposta automática e global que o organismo encontra para assegurar a sua adaptação e sobrevivência em relação às exigências do meio em que está inserido (Santos, 2010). Neste contexto, Selye (1926) pode considerar-se como o pioneiro no estudo do stress, uma vez que foi o primeiro a utilizar o termo stress, ao notar um conjunto de sintomas comuns, entre os quais o desânimo e a fadiga. O autor transpôs este termo para a medicina e para a biologia, assumindo o significado de esforço de adaptação do organismo para enfrentar situações que considere ameaçadoras, quer para a sua sobrevivência vida, quer para o seu equilíbrio interno. De facto, o autor designou de stress ou síndrome geral de adaptação, um conjunto de sintomas despoletados por uma experiência de tristeza ou angústia (Selye, 1984, citado por Reinhold, 2004). Santos e Teixeira (2009) cita os trabalhos de Selye (2005) nos quais este último dá ênfase aos dois pólos do termo stress: (1) o “**eustresse**” seria uma força ou estímulo positivo que acrescenta excitação e desafio às nossas vidas, propiciando felicidade e saúde; e (2) o “**distresse**” que ocorre quando há uma tensão negativa que leva à doença e mesmo até à morte prematura.

Selye (1984) citado por Genuíno, Gomes e Moraes (2009/2010) apresenta um Modelo Trifásico de Evolução de stress ou **Síndrome Geral de Adaptação (SGA)** que preconiza três fases que se vão sucedendo: (1) reação de luta ou fuga; (2) defesa ou resistência, em que há uma tentativa do organismo em se adaptar e manter a homeostase interna, desperdiçando enorme energia, a qual seria útil para outras funções vitais; e (3) exaustão, quando os mecanismos adaptativos a estímulos stressantes contínuos e excessivos tornam o organismo mais receptível a doenças e disfunções, podendo também resultar na sua morte. Lipp (2000) citado por Ramos e Neme (2008), identificou e descreveu uma outra fase, a de **quase-exaustão**, pois esta situa-se entre as fases de resistência e de exaustão. Nesta fase o indivíduo sente-se enfraquecido, podendo surgir o aparecimento de doenças, embora com

menor incidência do que na fase posterior (exaustão), e possibilitando que o sujeito tenha uma vida consideravelmente normal (Lipp, Malagris, 1995 citado por Ramos & Neme, 2008).

Posteriormente, o significado popular do termo stress, passou a ser o de uma força ou influência acentuada sobre determinado objeto físico, ou indivíduo. Dentro da mesma linha de Selye, Labrador (1992) citado por Santos, (2010, p.21 e 22) evidencia que “é verdade que se associam ao stress muitos aspectos negativos, mas isso não quer dizer que o stresse seja em si algo a extirpar da vida de excesso de stresse, como de sal, pode ser desagradável ou mesmo biologicamente nefasto”. Daí considerarmos que o stress, não é forçosamente mau como também pode ser benéfico desde que se manifeste em quantidades e condições adequadas.

1.2. Conceito de Burnout

Burnout é um termo da cultura anglo-saxónica formado através da composição de burn, que em português significa “queimar” e out, que significa “fora”, isto é, “perder o fogo”, “perder a energia”, salientando que o indivíduo em burnout, consome-se, e desgasta-se tanto ao nível físico como emocional (Santos, 2010). Designa um estado de fadiga física e psicológica e foi introduzido por Freudenberger (1974) e por Maslach (1976). Estudiosos como Maslach, Schaufeli e Leiter, (2001, p.407) sintetizam o termo da seguinte maneira “Burnout is an individual experience that is specific to the work context”.

A este propósito várias são as definições que aparecem na literatura. Pode definir-se o burnout como “um distúrbio da relação do trabalhador com o seu ambiente de trabalho e é reconhecido, como uma extrema ameaça à sua saúde e bem-estar “ (Rodriguez, 2006 citado por Santos, 2010), ou ainda, para Maslach e Schaufeli (1993) citado por Oliveira (2008, p.30), “o burnout é considerado como um prolongamento do stress ocupacional, resultando de um processo de longa duração, em que o trabalhador sente que os seus recursos para lidar com as exigências estão já esgotados”. O termo *burnout* ou *síndrome de burnout* não é tão divulgado quanto o termo *stress*, não devendo ser confundido com este, visto que no caso do *burnout* são envolvidas atitudes e condutas negativas com relação aos colegas de trabalho, clientes, organização e trabalho.

Freudenberger (1974), citado por Picado, (2010, p.2) designou o burnout, como um :

conjunto de sintomas médico-biológicos e psico-sociais inespecíficos, resultantes de uma exigência excessiva no trabalho e que se verifica especialmente nas profissões que envolvem uma relação de ajuda. É frequente a desproporção entre os esforços realizados e os resultados obtidos que não compensam as expectativas do profissional.

Mais tarde, Freudenberger (1980) citado por Picado, (2010, p.2) completou a definição acima citada, acrescentando que o burnout é :

Um estado de fadiga ou frustração, resultante da devoção a um ideal que não foi concretizado e para o qual foram mobilizados esforços significativos que se viram assim defraudados, originando deste modo, alterações emocionais que traduzem sentimentos de vazio e fracasso pessoal ou incapacidade para o trabalho.

Depois de Freudenberger ter lançado o termo burnout, no contexto socioprofissional (Maslach & Schaufeli, 1993 citado por Picado, 2010) e no campo da investigação, por sua vez, Christina Maslach se debruçou sobre este tema, o qual difundiu, ficando considerada como uma das líderes de pesquisas que retrata o *burnout* no mundo (Sousa, 2006). Ambos os estudiosos, apesar de estudarem o mesmo termo, desenvolveram independentemente, a sua própria perspectiva relacionada com o burnout, isto é, Freudenberger dedicou-se à perspectiva clínica e Maslach dedicou-se à perspectiva social (Schaufeli, 1999 citado por Oliveira, 2008). Assim sendo, Freudenberger focou-se nos fatores pessoais, preocupando-se com a avaliação, evolução clínica, prevenção e tratamento, enquanto que Maslach focou-se no ambiente profissional, dedicando-se à investigação, bem como à teoria, apontando o ambiente do local de trabalho como base que suscita a experiência de burnout (Schaufeli & Bunk, 2003 citado por Oliveira, 2008). Desta forma, a perspectiva sociopsicológica é a mais abrangente, a que reúne um maior consenso, bem como um maior leque de citações (Lee e Ashforth, 1990 citado por Picado, 2010) uma vez que salienta o burnout em três dimensões, focalizando o local de trabalho como o desencadeador de emoções consideradas crónicas, originadas pelo contacto directo com outras pessoas, requerendo uma enorme responsabilidade profissional. Assim, abarca os aspectos objectivos, subjectivos e organizacionais que circundam o burnout. Por outro lado, a perspectiva clínica destaca a etiologia, focando-se apenas no tratamento individual, e não no processo como um todo (Sousa, 2006).

Os artigos científicos iniciais sobre o burnout foram escritos pelos dois estudiosos acima citados, e tinham como ponto fulcral, as experiências de profissionais dos serviços humanos e de saúde, isto é, profissões cujo objectivo é dar ajuda e oferecer cuidados a indivíduos que precisem, caracterizando-se assim, como estando mais receptíveis a situações que despoletem o stress (Maslach et al., 2001 citado por Oliveira, 2008). Os trabalhos de Maslach difundiram bastante esse conceito, destacando-o como um problema cada vez mais presente no seio dos trabalhadores dos serviços sociais e humanos, os quais após longas temporadas de dedicação ao trabalho, terminavam em situação de burnout, conduzindo a

uma quebra da qualidade dos serviços prestados (Maslach & Jackson, 1981 citado por Oliveira, 2008).

Determinados autores tais como Freudenberger & Richelson (1980), Pines & Aronson, (1988), Schaufeli, Maslach & Marek, (1993) (citado por Nogueira, 2004) caracterizam o burnout como um conceito unidimensional, atribuindo as causas dos acontecimentos apenas a uma dimensão. Contrariamente (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001 citado por Nogueira, 2004) destacam que o burnout é caracterizado como um conceito multidimensional, interligando os diversos fatores entre si. Posteriormente, a pesquisa elaborada neste campo, levou ao desenvolvimento do Modelo Multidimensional de Maslach e Jackson (1982, cit. in Maslach, 1998; 2006) citado por Oliveira, (2008), modelo este que continua a ser o predominante no campo do burnout. Segundo este modelo, existem três dimensões fulcrais que estão inter-relacionadas entre si e que em conjunto formam a essência do burnout, que são a **exaustão emocional**, a **despersonalização** e a falta de **realização pessoal**. De acordo com Leiter e Maslach (1988; cited in Silvério, 1995) citado por Nogueira, (2004) a exaustão emocional é a primeira dimensão a ocorrer, pelo simples facto de ser uma reacção imediata aos stressores emocionais. Depois do aparecimento desta dimensão, o sujeito poderá tentar lidar com ela, afastando-se cognitivamente dos outros, despoletando uma atitude despersonalizada para com eles. Desta forma considera-se que a dimensão despersonalização aparece após a dimensão exaustão emocional. Depois do aparecimento da segunda dimensão, surge a derradeira dimensão, denominada de reduzida realização pessoal, onde o sujeito se avalia a si próprio, tendo em conta um cariz cada vez mais negativo do que positivo. Sendo assim, segundo Maslach (1998; 2006) citado por Oliveira, (2008) a dimensão exaustão emocional, salienta-se quando os professores se sentem fatigados, exaustos e esgotados, sem possuírem a energia necessária para fazerem face às exigências laborais, sentindo-se também, sem quaisquer fontes de recompensa profissional. É uma componente básica na compreensão do burnout, caracterizada por problemas que extrapolam a capacidade física e emocional do professor. Esta é a primeira reacção ao stress originado pelas já focadas exigências laborais, e igualmente pelas grandes mudanças ocorridas (Maslach & Leiter, 1997 citado por Oliveira, 2008). Para alguns autores, esta é sem dúvida, a dimensão-chave da síndrome de burnout (Geurts, Schaufeli & De Jonge, 1998 citado por Oliveira, 2008). As variáveis que se associam especificamente a esta dimensão são: o conflito de papéis (Truchot, 2001 citado por Oliveira, 2008); falta de informação; pouca participação na tomada de decisão (Maslach et al., 2001 citado por Oliveira, 2008); sobrecarga de trabalho; pressão para o cumprimento de prazos (Schaufeli, 1999 citado por Oliveira, 2008). Por sua vez, a dimensão despersonalização é caracterizada pela componente interpessoal do burnout (Maslach, 2006 citado por Sousa, 2006). Desta forma, é de reforçar que o burnout não surge de forma repentina, nem de forma sequencial mas sim é um processo gradual e evolutivo, que pode demorar anos ou até décadas a manifestar-se, fazendo com que o profissional se sinta impossibilitado de continuar a desempenhar a sua profissão (Rossa, 2004 citado por Silva, Damásio, Melo, & Aquino, 2008). O Burnout refere-se então a um processo gradual, de uma experiência subjetiva, envolve

atitudes e sentimentos que acarretam problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização

1.3. Stress versus Burnout

De acordo com Maslach, Jackson, e Leiter, (1997, p.192) “For the person who works continuously with people under such circumstances, the chronic stress can be emotionally draining and lead to burnout”. A última fase do stress ocupacional prolongado é denominada de burnout (Schaufeli & Buunk, 2003 citado por Oliveira, 2008). Tendo em conta as definições anteriores de stress e burnout, é de ressaltar que o stress e o burnout são distintos (Benevides-Pereira, 2002 citado por Valério, Amorim, & Moser, 2009), salientando-se diferenças qualitativas, nomeadamente pelo facto do stress poder desaparecer, após um período de repouso, como por exemplo durante um período de férias. Contrariamente, o burnout é relativamente estável ao longo do tempo (Maslach, 2006 citado por Oliveira, 2008). Para Moreno-Jiménez e Puente (1999) citado por Oliveira, (2008, p.30) “o burnout seria a última fase de um estado de stress crónico”. Também Schaufeli e Buunk (2003), citado por Oliveira, (2008) distinguem estes dois conceitos apesar de serem muito próximos, e por vezes de difícil diferenciação. O stress refere-se a um processo temporário, podendo possuir aspetos quer positivos quer negativos, enquanto o burnout é considerado um prolongamento do stress ocupacional, sendo estável ao longo do tempo e possuidor de apenas aspectos de cariz negativo (Maslach, 2006 citado por Oliveira, 2008) ou seja, o burnout é sempre negativo enquanto o stress pode ser positivo.

Capítulo 2

Sintomatologia

2.1 Sintomas Físicos, Sintomas Psíquicos, Sintomas Comportamentais e Sintomas Defensivos

O burnout pode manifestar-se através de uma diversidade de sintomas, variando de indivíduo para indivíduo, quer no grau, quer na maneira de se expressar (Freudenberger (1974; 1975) citado por Oliveira, 2008). A este propósito, os estudos são motivo de controvérsias e não são conclusivos em relação aos sintomas porque existem diferenças relativamente às fontes, dependendo da dimensão estudada: a resposta, o estímulo, a reação fisiológica, psicológica ou social, e as respostas individuais ou universais (Murofuse, Abranches, Napoleão, 2005). No entanto, Benevides-Pereira (2004) caracteriza o burnout, pela presença dos seguintes sintomas, envoltos em quatro categorias: (1) **sintomas físicos** nos quais são incluídas sensação de fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares ou ósseas, cefaleias, enxaquecas, perturbações gastrointestinais,

imunodeficiências, transtornos cardiovasculares, perturbações do sistema respiratório, disfunções sexuais e alterações menstruais no caso das mulheres; (2) **Sintomas psíquicos** de que fazem parte, falta de atenção e de concentração, alterações mnésicas, lentificação do pensamento, sentimentos de alienação, solidão, insuficiência, impaciência, desânimo, depressão, desconfiança; (3) **Sintomas comportamentais** em que se tem observado irritabilidade, agressividade, incapacidade em relaxar, dificuldade em aceitar mudanças, perda de iniciativa, aumento do consumo de substâncias, comportamentos de alto risco e aumento da probabilidade de suicídios; e (4) **Sintomas defensivos**, caracterizando-se pela tendência ao isolamento, sentimentos de onipotência, perda do interesse pelo trabalho ou pelo lazer, insónias e cinismo. O quadro 1 apresenta-nos um resumo esquemático da sintomatologia de burnout.

Tabela 1. *Resumo esquemático da Sintomatologia do Burnout.*

Sintomas Físicos	Sintomas Comportamentais
Fadiga constante e progressiva	Negligência ou excesso de escrúpulos
Distúrbios do sono	Irritabilidade
Dores musculares ou esteo-musculares	Incremento da agressividade
Cefaléia, enxaquecas	Incapacidade para relaxar
Perturbações gastrointestinais	Dificuldade na aceitação de mudanças
Imunodeficiência	Perda de iniciativa
Transtornos cardiovasculares	Aumento do consumo de substâncias
Distúrbios do sistema respiratório	Comportamento de alto-risco
Disfunções sexuais	Suicídio
Alterações menstruais nas mulheres	
Sintomas Psíquicos	Sintomas Defensivos
Falta de atenção, de concentração	Tendência ao isolamento
Alterações de memória	Sentimento de onipotência
Lentificação do pensamento	Perda do interesse pelo trabalho (ou pelo lazer)
Sentimento de alienação	Absentismo
Sentimento de solidão	Ironia, Cinismo
Impaciência	
Sentimento de insuficiência	
Baixa auto.estima	
Labilidade emocional	
Dificuldade de auto-aceitação, baixa auto estima	
Astenia, desânimo, distrofia, depressão	
Desconfiança, paranoia	

Quadro retirado da obra "A Síndrome de Burnout", de Benevides-Pereira Ana Maria T., 2004, p.38

2. Indicadores de Burnout

Existem indicadores para as organizações, que facilitam a percepção dos sujeitos que estão em burnout. Esses indicadores destacam-se pela diminuição da qualidade assistencial, baixa satisfação laboral, absentismo laboral elevado, aumento de conflitos interpessoais com colegas (Gil-Monte, 2003 citado por Oliveira, 2008). Como refere Ferenhof & Ferenhof (2002), Os professores sentem suas qualidades pessoais definharem, adoecem e entram em Síndrome de Burnout. No caso concreto dos professores, Maslach e Jackson apud Reinhold (2004) citado por Genuíno, Gomes, e Moraes, (2009/2010) salientam que o burnout desenvolve-se através de **cinco fases** que se vão sucedendo: (1) A primeira designada por **idealismo**, onde predominam a energia e o entusiasmo, e o trabalho parece preencher todas as necessidades do professor; (2) A segunda fase é o **realismo**, onde o professor percebe que as suas expectativas iniciais não correspondem à realidade e as recompensas e o reconhecimento não são valorizados, aumentando a sua desilusão, o que faz com que trabalhe mais, tornando-se assim, cada vez mais cansado e frustrado, começando por questionar a sua competência, ao mesmo tempo que vai perdendo a sua auto-confiança; (3) a **estagnação e frustração ou quase-burnout**, onde o entusiasmo saudável se transforma em fadiga crónica e irritabilidade. A produtividade e a qualidade do trabalho diminuem e o professor fica cada vez mais frustrado, culpabilizando os outros pelos seus insucessos; (4) na **apatia e burnout total** o professor começa a sentir desespero, fracasso e perda de autoconfiança, tornando-o depressivo e a sentir-se sozinho, levando-o a crer que a vida já não faz qualquer sentido; e (5) a derradeira fase designa-se de fenómeno **fénix**, onde o professor pode renascer das cinzas como a fénix, ou seja, das cinzas de um *burnout*, mas nem sempre isto ocorre. Ao sair do *burnout* deve ser-se realista nas expectativas em relação ao trabalho, devendo estabelecer-se um equilíbrio na sua vida.

Capítulo 3

Causas/fontes de stress e Burnout

Numerosos estudos têm procurado identificar quais as causas, especificamente quais os fatores que potenciam o burnout na classe docente. Francisco Alonso Fernández (1989) citado por Nieto (2009, p.14), o stress é “Uma experiência de sobrecarga emocional, de sobretensão emocional, geralmente de matiz ansioso, induzida por um fator externo, por um estímulo excessivo vindo de fora, por uma exigência demasiado intensa”. Neste seguimento, Carlotto (2002) citado por Lopes e Pontes, (2009) parte do pressuposto que essas causas formam uma combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais, que despoletam

uma percepção de baixa valorização profissional, levando ao *burnout*. É de constatar que no mundo laboral, o *stress* e *burnout* são derivados muitas vezes, das mesmas causas, sendo ambos originados pelas tensões entre as exigências do meio envolvente, bem como das capacidades do sujeito em lhes responder de forma adequada (Truchot, 2004 citado por Oliveira, 2008). Outros teóricos, nomeadamente Simões (2008), apontam como fatores, que podem atuar em conjunto ou de forma isolada, os económicos, institucionais, pedagógicos, relacionais e sociais, constituindo os principais fatores ou fontes de stress na profissão de professor. Carlotto (2002) citado por Lopes e Pontes, (2009) parte do pressuposto que essas causas formam uma combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais, transmitindo uma percepção de baixa valorização profissional, levando ao *burnout*.

Num estudo de âmbito nacional realizado no nosso país - Estudo IPSSO 2000 - que pretendeu conhecer a distribuição do grau de stress docente percebido, suas potenciais fontes e a prevalência de algumas das suas consequências, foram identificados 9 fatores como principais fontes de stress percebidas pelos professores do estudo. São eles: o estatuto profissional, o conteúdo do trabalho, a previsibilidade/controlo, a pressão do tempo, a segurança profissional, a disciplina, a rigidez curricular (do programa), a natureza emocional do trabalho e o “toque de caixa” (ritmo e estrutura do trabalho) (Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002). Hespanhol (2005) citado por Santos, 2010, p.44) compreende que o stress profissional, “pass por adoptar uma perspectiva holística, considerando, assim, e também, a existência de um conjunto de outras causas de stresse incluídas numa categoria designada ligação casa-trabalho, onde se encontram outras causas extraorganizacionais de stress”. O stress profissional não deve ser interpretado isoladamente do stress do dia-a-dia do indivíduo. Segundo Lima (1999) citado por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves e Ramos, (2002) as fontes de stress que mais são destacadas pelos professores portugueses, tendo em conta uma ordem crescente, são o número elevado de alunos por turma, a desvalorização da profissão, a ausência de preocupação por parte dos encarregados de educação nos problemas disciplinares dos seus educandos, a carência de correspondência dos alunos aos esforços dos professores, a carência de apoio e incentivo do Ministério da Educação, as reformas de ensino não adequadas e não correspondentes à atual realidade social, ter de lidar e gerir problemas de mau comportamento dos alunos que se tornam repetitivos ao longo do quotidiano lectivo, as preocupações com os problemas familiares e sociais dos mesmos, ter de presenciar atos de violência física e verbal entre os alunos, e por fim, a remuneração não corresponder às exigências da profissão. É importante salientar que a exposição ao mesmo tempo, de mais do que um stressor, ou mesmo até a experiência contínua de transações de stress, excede a capacidade de resistência dos sujeitos, fortalecendo bastante as suas respostas de stress (Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002).

Meleiro (2002, citado por Silva, Damásio, Melo e Aquino, 2008) ressalva a desvalorização da profissão de professor, bem como outras causas que já foram exaustivamente mencionadas pelos autores citados anteriormente, nomeadamente os baixos salários, a carga horária excessiva, a estrutura física inadequada, elevado número de alunos

por sala de aula, a baixa participação da família, no que respeita ao acompanhamento e desenvolvimento escolar dos seus filhos, e a constante violência instaurada nas escolas.

3.1.Fatores Individuais/relacionais

Podemos então dizer, de acordo com o que já foi anteriormente mencionado e como refere Benevides-Pereira, (2002), são multifatoriais as causas da síndrome de burnout. Envolve características pessoais, o tipo de atividade realizada e variáveis institucionais onde a atividade ocupacional é realizada. Os trabalhadores sentem os sintomas e apresentam as causas predisponentes diferentes umas das outras. Mas os profissionais que os apresentam em alguns casos e, os que estão com a síndrome apresentam sintomas de forma diferente. Maslach e Jackson (2001) citado por Lopes e Pontes, (2009) referem como causas individuais o nível elevado de expectativas que os professores possuem, que não é preenchido. Segundo Cabrera e Elvira (2004, citado por Lopes e Pontes, 2009) são as variáveis sociodemográficas, bem como as variáveis relacionadas com as atitudes e personalidade do professor, que estão ligadas à etiologia do burnout.

Por sua vez, Carlotto (2002, citado por Lopes e Pontes, 2009) a relação menos harmoniosa e empática do professor com os seus alunos, poderá ser apontada como uma dessas causas. Os mesmos autores destacam ainda que a postura polivalente adotada pelo professor, assumindo e desempenhando vários papéis, em simultâneo, e na maioria das vezes, bastantes vezes contraditórios entre si, contribuem para o seu desgaste. Hoje em dia o professor vê-se obrigado a assumir diversos papéis para os quais por vezes não se sente preparado o que faz aumentar a sua tensão psíquica. É educador, tutor, avaliador, sem contar com o crescimento exponencial da burocracia tais como atas, exames, correções, fichas, registos de assiduidade, planos de acompanhamento e recolha das avaliações, reuniões com os pais, registo de faltas, planificações, programações, etc. Por sua vez, Batista, Carlotto, Coutinho, e Augusto, (2010) afirmam que o contexto docente encontra-se repleto de aspetos potencialmente stressantes.

As formas de levar a cabo os princípios de integração ou inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais por défice intelectual, sensorial ou de origem socioeconómica, étnica ou cultural nas aulas ordinárias, também provocam a maior parte do stress dos professores, devido à carência de formação específica destes para ensinar e tratar crianças com características especiais. É de salientar ainda a relação professor-aluno e a relação professor-colegas em que por vezes se verifica uma enorme falta de amizade entre os colegas, carência de espírito de grupo, uma postura individualista, não havendo uma forte coesão interna, fulcral para um bom funcionamento (Simões, 2008). Não devemos, no entanto, esquecer que na organização/escola, apesar da existência duma relação de atrito e confronto, potenciadora de stress e portanto fonte de insatisfação, também bastantes vezes é estabelecida uma boa relação, o que é considerado pelos professores, como uma das maiores fontes de satisfação da sua profissão.

3.2. Fatores organizacionais

Braga da Cruz (1988) aponta ainda que a massificação do ensino trouxe grandes alterações à classe docente, originando um aumento brusco do número de alunos e de escolas e, necessariamente, de professores, com conseqüentes problemas (Jesus, 2000). O sistema de avaliação de desempenho também provocou e continua a provocar ansiedade e stress profissional, processo que tem conhecido no nosso país inúmeras contestações. Em relação aos fatores institucionais/organizacionais, Goupil (1986) citado por Simões, (2008), refere que numerosas vezes as normas e orientações educativas, sofrem constantes mudanças, que na maioria das vezes, não correspondem à realidade educativa. Por sua vez, o fator pedagógico prende-se com as condições onde o professor exerce a sua profissão (nomeadamente a sala de aula e materiais inerentes a esta), que muitas vezes não são adequados, mostrando-se mesmo pobres ou deficientes (Simões, 2008). Batista, Carlotto, Coutinho e Augusto, (2010) referem nomeadamente os baixos salários, carência de recursos materiais e didáticos, turmas constituídas por muitos alunos, tensão na relação professor-alunos, excessiva carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planeamento institucional.

A introdução progressiva de novas tecnologias como o uso da informática na aula, sumários eletrónicos, criou alguma incerteza em imensos professores, pelo menos nos mais antigos, que careciam da formação prática necessária para transformarem as suas aulas de carácter expositivo-recreativo noutras de carácter indagatório. Imensos professores sentem pressão devido ao controlo exercido sobre eles, por parte de pessoas e instituições que consideram sem capacidades para exercerem esta função com as devidas garantias. Os professores estão desconcertados pela contínua mudança de matérias e metodologias que as leis mutáveis provocam. Teodoro (1990) citado por Simões, (2008, p.59) refere alguns fatores, responsáveis pela degradação da profissão docente, nomeadamente:

A insegurança e instabilidade de emprego, a precarização dos vínculos laborais, a deslocação compulsiva de milhares de professores para longe das suas áreas de residência, sem apoios de qualquer ordem, o isolamento, as deficientes condições de trabalho, o elevado número de alunos por professor, a ausência de material didático. A escassa valorização e o reconhecimento da qualidade do ensino dado por um professor, em relação ao de outros, conduzem à desmotivação dos melhores docentes.

3.3. Fatores Sociais

No caso concreto da classe docente, segundo dados do estudo realizado por Braga da Cruz (1988), o autor aponta como uma das causas o baixo estatuto que os próprios professores

parecem também atribuir à profissão docente. Salienta a imagem atual, estigmatizada e preconceituosa do professor, a falta de ascensão/progressão na carreira, bem como o baixo estatuto que é conferido aos mesmos (Simões, 2008). O fator económico é aquele que é apontado como o crucial e provocador de insatisfação, uma vez que a remuneração, não se encontra de acordo com as funções desempenhadas pelos professores, pois encontra-se abaixo dos níveis considerados oportunos (Simões, 2008).

A maior parte das pesquisas de vários investigadores como, Codo e Vasques-Menezes (1999) citado por Lopes e Pontes, (2009) evidenciam a indisciplina em contexto escolar como um dos fatores causadores de burnout, assim como a violência, pais omissos, turmas com um número exagerado de alunos, carência de autonomia, salários inadequados, e a não existência de progressão na carreira. De acordo com Kiriadou e Sutcliffe (1978) citado por Nieto, (2009, p.10 e 11) as primordiais fontes de stress na classe docente são atribuídas:

As mudanças sociais e a falta de união no seio da família e na escola fazem cair sobre os docentes obrigações e responsabilidades que antes eram partilhadas. A extensão do ensino obrigatório até aos 15 anos é a origem de perturbações, porque um número considerável de estudantes rejeita a escola e, ao verem-se obrigados a permanecer na mesma, provocam conflitos. Muitos alunos apresentam um autocontrolo deficiente e, inclusive, carecem dos princípios morais supostamente admitidos na sociedade atual. Levam para a sala de aula o ambiente tenso em que vivem nas suas famílias desestruturadas e em permanente conflito.

Capítulo 4

Consequências do *stress* e *burnout*

Existem algumas investigações realizadas em Portugal, que verificam as consequências do stress em docentes. Segundo Cardoso e Araújo cit. por Jesus (2005) citado por Rita, Patrão e Sampaio, (2010), um em cada três professores, afirmam que a sua profissão demonstra ser stressante, e um em cada seis professores encontra-se em estado de exaustão emocional. Fraga, Rodrigues, Fernandes e Rosas (1983) citado por Nieto, (2009), mencionam que mais de 50% das consultas médicas relacionam-se com questões de stress e tensão devido ao contexto laboral. A investigação no campo do stress e da saúde ocupacional, tem centrado a sua atenção tradicionalmente, nos impactos negativos que os stressores exercem sobre os indivíduos, o distress. Com efeito, as consequências dos stressores na profissão docente têm

sido abordadas em torno de duas questões essenciais: 1) **as alterações na saúde-doença, física e psicológica** dos professores e 2) **as alterações denominadas motivacionais comportamentais**, que se manifestam, por exemplo, na perda de satisfação profissional ou na intenção de abandono da actividade docente. A síndrome de *burnout* profissional reúne estes dois tipos de alterações e é a reacção ao stress ocupacional dos professores mais amplamente estudada na investigação científica (Marques Pinto, 2000).

A nível físico/psicológico, a exposição do organismo a uma ameaça, produz nele uma série de alterações fisiológicas, cuja finalidade será prepará-lo para enfrentar/adaptar-se a essa situação indutora de stress. As alterações somáticas visam então a adaptação a esta nova situação. As alterações fisiológicas associadas ao stress podem ser divididas em 3 grupos:

1) Alterações endócrinas

- a) O stress potencia a ação do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal que conduz a libertação de glucocorticóides por parte do córtex supra-renal. Inibem a ação imunitária e consequentemente a resposta inflamatória (adaptação a situações de “fight or flight”);
- b) O stress aumenta a atividade adrenérgica da medula supra-renal, aumento da atividade cardiovascular, vasoconstrição periférica e aumento da taxa cardíaca;
- c) O stress produz uma atenuação ou inibição do eixo Hipotálamo-Hipófise-Gónadas (HHG) (responsável pela secreção de hormonas sexuais); Diminui o impulso sexual (sintoma característico do stress) bem como promove um efeito imunodepressor.

2) Alterações no sistema imunitário

Um dos efeitos mais claros do stress é a diminuição da actividade do sistema imunitário, Se a situação passa a crónica, aumenta o risco de infeção.

3) Alterações encefálicas e viscerais

As alterações da atividade visceral propiciada pelo stress advém da activação do SNA simpático. Tendo em atenção que o stress poderá apresentar um carácter crónico poderão surgir patologias nestes sistemas:

a) Sistema Cardiovascular-

- Doença de Raynaud - má irrigação das extremidades (principalmente mãos e pés). Poderá estar acompanhada de parestesias e de aumento da sudação.
- Cefaleias -Dores de cabeça causadas por alterações vasculares bruscas e pronunciadas.
- O aumento da pressão sanguínea, juntamente com outros fatores de risco associados ao stress, poderá conduzir a cardiopatia isquémica.

b) Atividade Respiratória

-Aumento da frequência, profundidade respiratória e fluxo de ar/ciclo respiratório, provocando Hiperventilação, Dores de cabeça, parestesias, dor no peito,...

c) Actividade Gastrointestinal

-Inibição da actividade Gástrica aumenta a motilidade do cólon.

d) Actividade Encefálica

-A amígdala tem um papel central na coordenação das alterações fisiológicas e de conduta associadas ao stress;

-A libertação aumentada de glucocortióides destrói determinados neurónios do hipocampo. Em provas de stress/memória os níveis de cortisol e de êxito mnemónico correlacionam-se inversa e significativamente.

De acordo com Oliveira (2001), perante uma situação de perigo qualquer organismo se prepara para enfrentar a situação que poderá ser perigosa, onde o estímulo é captado pelo tálamo que o repassa para o córtex (ocorre à identificação), e também para o hipotálamo que aciona o centro de ataque-defesa-fuga e elabora uma substância que é o fator de regulação cortical (CRF), que irá estimular a hipófise passando a produzir outra substância, a hormona adreno-corticotrófico (ACTH), o qual passando para a corrente sanguínea estimulará diversos órgãos, principalmente o fígado e as glândulas suprarenais. Os glicocorticóides elaborados pelas glândulas suprarenais retiram o combustível das células e mandam para os músculos, os mineralcorticóides também elaborados pelas supra-renais são enviados para outros órgãos como estômago e intestino dando ordem de parada para poupar energia. A adrenalina e a noradrenalina possibilitam reação com as seguintes alterações orgânicas: taquicardia, dilatação da pupila, aumento da temperatura corporal, constrição dos vasos sanguíneos superficiais, hipertensão, aumento da circulação nos músculos esqueléticos, diminuição do raciocínio, dificuldade digestiva, aumento da energia e desativação parcial do sistema imunológico (OLIVEIRA, 2001, p. 175). Se o indutor do stress permanece por longos períodos de tempo, o stress passa a crónico e as alterações somáticas que eram adaptativas conduzem a situações patológicas.

O primeiro investigador a dedicar-se ao stress e ao “Síndrome Geral de Adaptação” foi Hans Selye como já vimos anteriormente. Quando estamos sob stress e quando experienciamos diferentes emoções e pensamentos isso é registado no cérebro. O cérebro comanda o corpo na resposta a diferentes emoções e pensamentos; O cérebro controla a libertação de hormonas no organismo (incluindo hormonas do stress). Este caminho começa no cérebro, no **hipotálamo** que elicita a libertação de uma cascata de hormonas. Termina com a libertação das conhecidas hormonas do stress. As fibras que compõem o sistema nervoso simpático causam a libertação de outras hormonas -epinefrina e norepinefrina (outras substâncias libertadas pelo corpo em circunstâncias de stress).

Estas hormonas (do stress) podem influenciar a distribuição e função das células do sistema imunitário. Uma das grandes ligações entre o SN, as hormonas do stress e o SI é que

podem atuar nas células do sistema imune e fazer com que se movimentem/distribuem de forma diferente em todo o corpo - “trafficking” (e.g., os leucócitos vão para os nódulos linfáticos como se estes fossem “estações de batalha” preparando-se por exemplo, para o caso do organismo ser ferido). Assim, a exposição contínua no tempo, de forma prolongada e persistente, relativamente a estas fontes de stress ou agentes stressores têm consequências para vida laboral e pessoal dos professores. Deste modo, considerando o stress profissional e as consequências intensas sobre o organismo, estas podem conduzir ao desgaste progressivo do professor, refletindo-se no absentismo, e no desejo de abandonar a profissão, sucedendo-se o burnout (Alves, 1997, citado por Simões, 2008).

O absentismo pode ser definido, na esfera educativa como “uma forma de busca, um alívio que permite ao professor escapar momentaneamente às tensões acumuladas no seu trabalho” (Esteves, 1989, citado por Alves, 1997, citado por Simões, 2008, p.57). Complementando a definição anterior (Esteves, 1989, citado por Alves, 1997, citado por Simões, (2008, p.57) “o absentismo tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente”. Por sua vez, o desejo de abandonar a profissão é também um problema preocupante, onde Braga da Cruz (1990) citado por Simões, (2008) referiu que mais de 35% dos professores em Portugal, se tivessem oportunidade, abandonariam a sua profissão, devido nomeadamente aos seguintes fatores: remuneração (32,6%), degradação da carreira (21,7%) e falta de estímulo (19,8%). No entanto, as razões referidas, para este abandono não se efetivar são os seguintes fatores a dificuldade em encontrar emprego (39,4%); idade e segurança do salário.

4.1 Vulnerabilidade ao stress e Características individuais

Há que salientar que nem todos os indivíduos são igualmente vulneráveis ao stress, pois um mesmo acontecimento poderá afetar bastante uma pessoa e não afetar a outra, ou vice-versa. Existem vulnerabilidades físicas e psicológicas que irão determinar a reação de stress, de acordo também com a vulnerabilidade de cada indivíduo diante do estímulo (Lipp, 2000 citado por Ramos e Neme, 2008).

As vezes um agente stressor num momento pode agir e noutra momento ser neutro. Pode ainda ser inócuo para uma pessoa e extremamente lesivo para outra, tudo depende do processo de vida que estão sendo vivenciados, tomando uma dimensão complexa e difícil de ser determinada. São muitas as características e suas variáveis e as combinações entre si que podem desencadear ou não a patologia, como podemos ver no quadro 1.

Tabela 2: Resumo Esquemático dos Mediadores, Facilitadores e/ou Desencadeadores do Burnout

Mediadores, Facilitadores e/ou Desencadeantes do Burnout	
Características Pessoais	Características do Trabalho
Idade	Tipo de ocupação
Sexo	Tempo de profissão
Nível educacional	Tempo na Instituição
Filhos	Trabalho por turnos
Personalidade:	Sobrecarga
• Nível de Resiliência	Relacionamento entre os colegas de trabalho
• Locus de controle	Assédio moral
• Padrão de personalidade Tipo A	Profissional-cliente
• Variáveis do 'self'	Tipo de Cliente
• Estratégias de Enfrentamento	Conflito de Papel
• Neuroticismo	Ambiguidade de Papel
• Perfeccionismo	Suporte Organizacional
Sentido de Coerência	Satisfação
Motivação	Nível de Controle, Autonomia
Idealismo	Responsabilidade
Características Organizacionais	Pressão
Ambiente Físico	Possibilidade de progresso
Mudanças Organizacionais	Percepção de Inequidade
Normas Institucionais	Conflito com os Valores Pessoais
Clima	Falta de feed-back
Burocracia	Características Sociais
Comunicação	Suporte social
Autonomia	Suporte familiar
Recompensas	Cultura
Segurança	Prestígio

Quadro retirado da obra "A Síndrome de Burnout", de Benevides-Pereira Ana Maria T., 2004, p.69

Não basta haver variáveis de personalidade junto com as sóciodemográficas para desencadear o burnout, é preciso que haja também o fator relacionado à instituição, ou seja, é preciso que exista características de um trabalho comprometido. Como já vimos, os sujeitos possuem níveis de burnout diferentes, e reagem de forma distinta a essa mesma experiência, uma vez que os indivíduos são diferentes, únicos, possuindo experiências anteriores díspares (Pines & Aronson, 1981 citado por Oliveira, 2008). Tal como referem também Kiriaccou e Sutcliffe (1978) citado por Nieto, (2009, p.12), "parece que os professores que estão convencidos de que o controle externo é o responsável pelos seus êxitos e fracassos, provavelmente considerarão o seu ambiente de trabalho como ameaçador e, por isso, será mais provável que sintam um maior stress laboral".

Capítulo 5

Estratégias de coping

Alguns modelos teóricos evidenciam os processos de avaliação cognitiva primária, que consistem numa avaliação realizada pelo indivíduo, acerca do significado de um determinado evento (Lazarus & Folkman, 1984, 1985 citado por Sousa, 2007). Evidenciam também a avaliação cognitiva secundária, isto é, a avaliação realizada acerca daquilo que pode ser feito, nomeadamente a avaliação das estratégias de coping disponíveis, a ligação entre determinada alternativa de coping e os resultados esperados, a ligação entre uma determinada estratégia ou combinação das mesmas, a eficácia na utilização das estratégias (Lazarus & Folkman, 1984 citado por Sousa, 2007), bem como a reavaliação e coping, onde este último é descrito "como os pensamentos e comportamentos a que o indivíduo deliberadamente recorre de forma a lidar com as exigências internas e externas face a situações avaliadas como stressantes" (Lazarus & Folkman, 1984 citado por Sousa, 2007, p.14). Torna-se, portanto pertinente, na relação indivíduo-meio, avaliar quer as características pessoais (como características da personalidade e recursos pessoais de coping), quer as variáveis do meio, nomeadamente a qualidade dos recursos de apoio social que podem facilitar ou dificultar o processo de coping face a situações stressantes (Folkman & Lazarus, 1991, in Picado, 2005) que podem levar, em casos extremos, ao burnout.

Os pensamentos e comportamentos a que o indivíduo recorre, para fazer face às exigências do meio, são igualmente designados de estratégias de coping, que tanto podem ser direcionadas para a resolução do problema, como para o controlo das emoções que o acompanham. Segundo Lazarus (1993), Lazarus e Folkman (1984), Truchot (2004), Vaz-Serra (1999), Zamora et al. (2004) citado por Oliveira, (2008), o sujeito irá orientar os seus esforços para tentar resolver a situação provocadora de stress, enquanto procura diminuir o estado de tensão emocional desencadeado por essa situação. Segundo várias investigações, Lazarus e Folkman (1984) citado por Oliveira, (2008), são o **coping de evitamento** e de **escape**, os mecanismos de coping, que facilitam o aparecimento e desenvolvimento global de burnout.

Deverá ser o **coping de controlo**, o que deverá ser utilizado, pois é considerado o mais importante, para a prevenção do burnout (Leiter, 1991 citado por Carlotto & Câmara, 2008). Por sua vez, o **suporte social** é considerado como uma das fontes essenciais de resistência ao stress (Kobasa, 1982 citado por Oliveira, 2008), possuindo um cariz tanto preventivo como interventivo no burnout (Boyle et al., 1991; Moreno-Jiménez & Puente, 1999; Pines & Aronson, 1981 citado por Oliveira, 2008). Parte-se assim do princípio de que todos os processos anteriormente citados são processos concretamente ligados, e que se inter-influenciam, sendo visíveis no ajustamento físico e psicológico do indivíduo (Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985 citado por Sousa, 2007).

Capítulo 6

Stress profissional/ocupacional

6.1. Stress ocupacional

O stress ocupacional surge quando o agente que desencadeia o stress se refere concretamente à ocupação desempenhada/atividades profissionais do sujeito, que exigem respostas adaptativas por parte do trabalhador e que excedem a sua capacidade de enfrentamento (Chiavenato, 2008, citado por Fiorelli, 2007 citado por Genuíno, Gomes & Moraes, 2009/2010). Autores como Ross e Altmaier (1994) cit. in Vaz-Serra (1999, p.474) citado por Oliveira, (2008, p.17) definem o stress ocupacional como a “interacção das condições de trabalho com características do trabalhador de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a sua capacidade em lidar com elas”.

Assiste-se a um crescente aumento da investigação sobre stress e saúde ocupacional, o que tem contribuído para uma maior compreensão, tratamento e prevenção das desordens psicológicas nos mais variados contextos profissionais (Keita e Joanes, 1990). O contexto laboral, as funções que se executam e a profissão de que se é portador, podem constituir actividades bastante enriquecedoras e motivadoras para o sujeito mas também podem constituir uma fonte de stress, que gradualmente vai desgastando os profissionais (Vaz-Serra, 2007). Apesar de não ser um fenómeno desconhecido, abre-se um novo campo de estudo devido ao aparecimento de doenças, que foram associadas ao stress no local de trabalho (Holt, cit. In Stacciarini, 2000 citado por Santos, 2010).

De acordo com Santos (2010), Estudos da Organização Mundial de Saúde (OMS) alertam para o stress laboral, assim como a influência dos fatores sociais na vida dos trabalhadores referindo que os problemas relacionados com o stress profissional são inerentes às contínuas mudanças sociais que ocorrem em plena sociedade contemporânea. Assim, a OMS define stress profissional, como “a soma das respostas físicas e mentais, ou ainda, reações fisiológicas que, quando intensificadas, se transformam em reações emocionais negativas”. Stacciarini e Tróccoli (2000) citado por Santos, (2010, p.38) referem que o stress profissional “é um estado que ocorre um desgaste anormal do organismo humano e/ou uma diminuição da capacidade de trabalho, devidos basicamente à incapacidade prolongada de o individuo tolerar, superar ou se adaptar às exigências de natureza psíquica existentes no seu ambiente de trabalho”. Ross e Altmaier (cit. In Loureiro, 2005) citado por Santos, (2010, p.39) apresentam o stress profissional “como uma interacção das condições de trabalho com as características do trabalhador, de tal modo que as exigências do trabalho excedem a capacidade de o trabalhador lidar com elas”.

6.2. Stress e Burnout na profissão docente

A literatura especializada salienta que a profissão de professor é sem dúvida, uma das ocupações profissionais, ou mesmo aquela que mais tem sido associada a níveis de stress ocupacional/profissional bastante altos, quando comparadas com outras profissões, estando a profissão docente classificada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) como uma profissão de risco físico e mental, correndo o risco de esgotamento físico e mental face às atuais condições do trabalho (Jesus, 2000; Picado, 2005). O stress na profissão docente reside nomeadamente na relação dos professores com os numerosos aspetos do seu trabalho, o que faz todo o sentido denominá-lo de stress ocupacional (Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002).

Truch (1980) assinala que o ensino constitui uma atividade extremamente exigente, gerando níveis de stress superiores a outras profissões onde este fenómeno é habitualmente observado (ex: controladores aéreos, médicos cirurgiões, etc.) Neste mesmo sentido, Kyriacou e Sutcliffe (1978) salientam a natureza desgastante desta profissão, apresentando dados de uma investigação realizada com 700 professores ingleses, onde 25% dos participantes descreveram a sua profissão como muito stressante, constatando-se efeitos negativos ao nível do rendimento profissional e em certas variáveis psicológicas, como a depressão e o "burnout". Também Kyriacou (1987) citado por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, (2002) indica que os estudos elaborados em qualquer parte do globo, destacam uma enorme percentagem de docentes, a afirmarem que experimentaram situações de stress ou burnout. Nesta sequência, Kyriacou e Sutcliffe (1979) citado por Mota-Cardoso et al. (2002, p.12) referem o stress ocupacional nos professores:

como uma síndrome de afectos negativos como a raiva ou depressão , habitualmente associado a mudanças fisiológicas potencialmente patogénicas -como o aumento do ritmo cardíaco - em resposta a aspectos do trabalho do professor e mediado quer pela percepção de que as exigências com que se confronta constituem ameaça ao seu bem-estar e auto-estima, quer por mecanismos de *coping* tendentes a reduzir a ameaça percebida.

Reforçando o conceito anterior, Esteve (1999) citado por Martins, (2007, p.116) destaca que:

...entre o ideal da função de professor - requerido pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educado - e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente.

O burnout em professores vem recebendo uma crescente atenção. Diversos estudos têm sido realizados com essa categoria profissional. Conforme salienta Codo (1999), citado por Silva e Carlotto (2003), têm-se e enveredados muitos esforços para se delinear um perfil do professor que é mais susceptível ao burnout, o que coloca o professor, como uma das profissões de alto risco de incidência (Iwanicki & Schwab, 1981, Farber, 1991, citado por Silva & Carlotto, 2003). Freudenberger (1974) citado por Oliveira, (2008) destaca que os profissionais mais dedicados, e comprometidos com o trabalho são os mais propícios a desencadearem burnout.

Capítulo 7

A profissão docente

7.1. Ser professor atualmente

Nos últimos 20 anos temos assistido a transformações sociais, políticas, económicas e tecnológicas que provocam profundas mudanças ao nível do sistema educativo. Ensinar hoje é diferente do que era há 20 anos atrás (Esteve, 1999). Tende-se a afetar à escola e conseqüentemente ao professor um conjunto cada vez mais alargado de funções (Sacristán, 1999), muitas vezes indefinidas, e a dificuldade em realizá-las adequadamente é um problema que se coloca aos professores atualmente (Jesus, 2000). Segundo Fay Chung in Garrido (1996) citado por Simões, 2008, p.46) “...é muito provável que as características e o papel dos professores se venham a alargar e aprofundar...”. Desta forma, Esteve (1999, p.31) citado por (Claro, 2009) destaca que as transformações ocorridas no ensino, salientam um enorme e exigente desafio pessoal, para os docentes que respondem prontamente às novas exigências estipuladas sobre eles. Nesta sequência, o professor depara-se com a necessidade de desempenhar numerosos papéis, muitas vezes contraditórios, os quais exigem que este mantenha o equilíbrio em concretas situações, tornando o professor obediente, e quase escravo ao serviço das necessidades políticas e económicas.

As alterações na esfera da educação afetaram a imagem do professor perante a sociedade. Em meados do século XX, o professor era considerado um profissional extremamente preparado, para difundir os valores e as crenças culturais enraizados na sociedade. Com o passar dos tempos, foi-se perdendo essa imagem e o seu significado, devendo-se principalmente à massificação do ensino, à sua propagação sem qualidade, salientando-se a precariedade das condições dos docentes da actualidade (Claro, 2009). Codo (2006, p.70) citado por Claro, (2009, p.47) menciona que no passado dizer “eu sou professor ou professora” remetia para uma identidade carregada de orgulho profissional. A profissão de

educador tinha prestígio social. Em primeiro lugar a valorização da profissão remetia a um importante papel atribuído à educação na integração social, no contexto da formação do Estado nacional e dos esforços destinados a produzir uma identidade nacional. Guimarães (1998) citado por Nieto, (2009, p.10) menciona que “a sociedade crê que é fácil ser professor e que todas as pessoas estão aptas para ensinar, uma vez que a profissão docente é uma profissão sem especialização beneficiando de grandes períodos de férias e de reduzido horário de trabalho”.

A escola pública tem sido alvo de profundas reformas, com implicações não só ao nível do funcionamento das próprias escolas mas também ao nível do exercício da carreira docente e satisfação do próprio professor. Algumas dessas reformas têm sido recebidas pelos docentes com enorme resistência e contestação. Perante os cenários atuais impõe-se um novo perfil do professor, perfil este dotado para preparar a juventude para o mundo globalizado, ou seja, para um mundo incerto, onde as pessoas estão cada vez mais submetidas à instabilidade do mercado (Claro, 2009). O recente papel do professor tem originado uma enorme controvérsia, nomeadamente em Portugal. Isto é, verificou-se um aumento das exigências em relação ao papel do professor, passando a assumir um número cada vez mais vasto de responsabilidades, tornando-o polivalente, o que era impensável há quinze ou há vinte anos. O dia 8 de Março de 2008 juntou nas ruas de Lisboa cerca de 100 mil pessoas que contestavam o sistema da avaliação. No entanto, os professores nunca deixaram de executar com profissionalismo as propostas ministeriais, como por exemplo a imposição de aulas de substituição que visam, essencialmente, preencher com atividades educativas os “furos” originados pelas ausências dos professores. No ano letivo 2005/2006, a ocupação plena dos tempos escolares foi tornada obrigatória em todas as escolas do ensino básico, tendo sido alargado no ano letivo seguinte a todas as escolas do ensino secundário, originando mais uma vez algumas situações de conflito interno e contestação mediática. Esteve (1999) identifica um conjunto de mudanças. Atualmente, o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, a diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores e aos colegas, como podemos ouvir muitas vezes na comunicação social.

Analisando o Estatuto da Carreira Docente, aprovado em Janeiro de 2007, podemos ver três princípios fundamentais: a estruturação da carreira docente nas categorias de professor e professor titular, a avaliação de desempenho como componente fundamental para a progressão na carreira, e maior exigência no acesso à profissão. Estas reformas provocaram uma das maiores alterações à organização da Escola. Com a criação da figura do professor titular foram atribuídas a esse professor determinadas competências, nomeadamente ao nível do desenvolvimento de todo o processo de avaliação dos seus pares, que originaram o aparecimento de concorrência entre os docentes, perdendo-se a noção de igualdade hierárquicos entre pares. Inevitavelmente geraram-se alguns conflitos entre pares, motivos de desagrado dos docentes, dando origem à manifestação do dia 8 de Março de 2008.

Num estudo comparativo realizado por Gomes (2012) sobre stress e síndrome de burnout antes e após a alteração do Estatuto da Carreira Docente português, os resultados

revelaram que a experiência de stress e burnout aumentou entre as duas avaliações (2004/2005 e 2008/2009). No estudo de 2008/2009, os níveis mais elevados de stress e burnout encontravam-se nas áreas relacionadas como a pressão do tempo, excesso de trabalho e trabalho burocrático e administrativo mas níveis mais baixos nas áreas relacionadas com as capacidades e motivações dos alunos.

Atualmente continuamos a assistir a constantes alterações introduzidos no sistema educativo, pelos sucessivos Governos, muitas vezes contraditórias com as tomadas pelos Governos precedentes, alterando fundamentos do Estatuto da Carreira docente, nomeadamente o alargamento do horário de trabalho para as 40 horas semanais para toda a função pública, a mobilidade especial, o aumento do número de alunos por turma, pondo em risco a qualidade do ensino e o encerramento de posto de trabalho de muitos professores. No presente ano letivo foram várias as medidas a quererem ser impostas pelo atual governo, levando os professores a reivindicar uma escola pública de qualidade. A última manifestação do dia 15 de Junho de 2013 que levou milhares de professores à rua, é sinal da grande insatisfação que a classe vive.

A responsabilidade do professor, de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p.12) citado por Claro, (2009, p.65) é:

além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e acção, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar o nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos.

7.2. Satisfação/insatisfação profissional

A teoria dos dois fatores de Herzberg (Trigo-Santos, 1996) postula que as pessoas possuem dois grupos de necessidades/fatores independentes: **fatores motivacionais**, tais como o reconhecimento, a realização, a responsabilidade, o trabalho em si, a possibilidade de crescimento e desenvolvimento na carreira, os quais obedecem a uma dinâmica de crescimento que conduz à satisfação a longo prazo e à felicidade; e **fatores higiénicos**, como condições de trabalho, o salário, as políticas da empresa e de gestão, as relações institucionais, a supervisão e a estabilidade/segurança, que seguem a dinâmica do evitamento da dor e o alívio a curto prazo da insatisfação e da infelicidade (Hersberg, 1968, in Pedro & Peixoto, 2006). Sergiovanni (1967, in Trigo-Santos, 1996) aplicou a metodologia de Hersberg a uma amostra de professores americanos concluindo que a satisfação derivava de fatores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorria, sobretudo, das condições sócio-políticas do trabalho, corroborando assim a teoria de Herzberg.

Também em Portugal, no relatório elaborado por Braga da Cruz et al., (1988), chegam a conclusões semelhantes. A partir dos resultados de um estudo com 1.500

professores de vários níveis de ensino, realçam que apesar da existência de múltiplos fatores explicativos da satisfação docente, são essencialmente os fatores intrínsecos à natureza do trabalho aqueles que maior influência parecem exercer. Os autores (Braga da Cruz et al., p.1253) registaram ainda a existência de um conjunto de fatores extrínsecos à profissão, de conotação socialmente negativa, nomeadamente “exercício da profissão de professor por não arranjar outra melhor”, “atuação rotineira e sem imaginação, à qual se segue a atribuição de fatores intrínsecos ao conteúdo da profissão, de conotação positiva, nomeadamente “gosto de ensinar”, “realização pessoal”, “vocação” e “interesse pelo desenvolvimento humano e pessoal dos alunos”. Outro estudo, desenvolvido por Cordeiro-Alves (1997) junto de professores do ensino secundário que lecionavam no distrito de Bragança, concluiu que estes se auto percecionavam positiva e negativamente em relação à satisfação profissional. De facto, verificou-se uma perceção baseada em motivos intrínsecos (gosto de ser professor e realização pessoal), mas também apresentavam uma insatisfação fundamentada em motivos extrínsecos (comparação com outras profissões, afirmação social e recompensas salariais). Ainda nesta linha, os resultados de Trigo-Santos (1996, p.150) também indicam que os professores parecem estar “ligeiramente satisfeitos e, ao mesmo tempo, consideravelmente descontentes com a sua profissão”. Por um lado, a responsabilidade, sentimento de realização e o trabalho em si, foram fatores que contribuíram para essa “ligeira satisfação”, mas por outro lado, o reconhecimento, a progressão na carreira e a possibilidade de desenvolvimento foram fatores que não se manifestaram como motivadores.

Também Jesus (2000) aponta que os incentivos intrínsecos, nomeadamente os que decorrem do processo de ensino-aprendizagem, são os fatores que maior peso têm na determinação da satisfação profissional na atividade docente. Na investigação de Braga da Cruz et al., (1988) verificou-se que a profissão ocupa o lugar mais importante na estratégia de realização pessoal dos professores, seguindo-se a família, a vida afetiva e por fim, os recursos económicos. Este estudo revelou ainda que, ao contrário da família, cuja valorização cresce com a idade, a vida afetiva e os recursos económicos sobem de importância entre os jovens, diminuindo depois com a idade. Barros, Neto, e Barros (1991) verificaram que os professores que mais gostavam da sua profissão são os que se manifestavam significativamente mais satisfeitos com a vida em geral. A satisfação profissional dos docentes parece estar mais relacionada com fatores afetivos e humanos, enquanto a insatisfação se prende, basicamente, com políticas educativas e procedimentos organizacionais.

Estudos realizados com professores de vários países da Europa, concluíram que, de todas as nacionalidades, os portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional (Prick, 1989, in Jesus, 2000; Marques Pinto et al., 2003). Esta insatisfação profissional dos professores portugueses é corroborada pelo estudo realizado por Pedro e Peixoto (2006) junto de uma amostra de 79 professores da região do Vale do Tejo, no ano letivo 2003/2004, ao verificar que, de uma maneira geral, os professores inquiridos revelaram índices de satisfação de tal modo reduzidos que se aproximavam mais da insatisfação profissional. É, no entanto, de realçar que os professores apresentaram índices

de satisfação mais elevados na satisfação profissional geral do que na satisfação profissional total, corroborando os dados de investigações anteriores de que a satisfação dos professores deriva sobretudo de fatores relacionados com a docência em si e o descontentamento decorre das condições sócio-políticas do trabalho (Pedro & Peixoto, 2006).

Relativamente à faixa etária, os resultados do estudo de Rodrigues (1995, in Seco, 2002) indicaram que, tendencialmente, os indivíduos mais jovens (menos de 24 anos) e os mais velhos (mais de 65 anos) foram os que se revelaram menos satisfeitos profissionalmente. Cordeiro-Alves (2007), verificou no seu estudo que era na faixa etária dos 35-39 anos que se registava um menor grau de satisfação, acrescentando ainda que a maior insatisfação profissional era sentida pelos docentes entre os 30 e os 45 anos. Antes dos 30 anos e a partir dos 45 anos registava-se uma maior satisfação com o trabalho.

Estudos realizados nas décadas de 70 e 80 sugerem uma tendência moderada, no sentido de uma redução gradual, da satisfação profissional dos professores, à medida que se progride no nível de ensino lecionado. Neste sentido, os professores do 1º ciclo do ensino básico apresentavam-se, tendencialmente, mais satisfeitos do que os do secundário (Seco, 2002). Esta opinião é partilhada por Braga da Cruz et al., (1988), que na sua investigação também verificaram que o desejo de abandonar a profissão aumentava com o nível de ensino lecionado.

Parte II- Corpo Empírico

Capítulo 8

Apresentação do estudo

8.1. Problema e objetivos

Entre as várias profissões que podem estar associadas a elevados níveis de *stress* e de *burnout*, encontramos a docência (Jesus, 2000; Kyriacou, 1987, in Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves e Ramos, 2002) como assinala também o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 1990) referindo que o mal-estar dos professores apresenta índices superiores ao de outras profissões. Tendo por base esta afirmação e considerando o trabalho que desenvolvo em contexto escolar, justifica-se proceder ao diagnóstico de um problema que constitui um dos grandes fatores de diminuição da qualidade de vida dos professores, “sendo esta a profissão com maior impacto no futuro de um país” (Picado, 2005).

A presente investigação, realizada com 139 professores de diferentes áreas/ níveis de ensino do agrupamento de escolas onde trabalho, pretende ser um contributo para uma melhoria do conhecimento acerca do stress ocupacional na classe docente, nomeadamente na classe docente do Agrupamento de escolas do Fundão onde a esfera organizacional e educacional se encontram em constante mudança, com as implicações que daí advêm. Iniciámos o ano letivo 2012/2013 com a criação de um Mega agrupamento decorrente da fusão do Agrupamento de Escola João Franco com a Escola Secundária com 3º ciclo do Fundão, passando o agrupamento a oferecer desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário. Esta junção traduziu-se em novas adaptações, mudanças, incertezas profissionais, probabilidade de aumento do número de horários zero.

Em 20 anos de serviço como psicóloga em contexto educacional, assisti este ano a uma maior preocupação por parte dos colegas em procurar alguma forma de apoio junto da psicóloga, questionando a sua escolha de carreira, manifestando insatisfação pela profissão docente e relatando cansaço acentuado. Esta preocupação dos colegas levou-me a querer aprofundar a temática através dum estudo sobre stress ocupacional na classe docente e mais concretamente sobre os professores do Agrupamento de escolas do Fundão.

Nesse sentido, procurou-se retratar o tema do stress e *burnout* nas suas mais variadas facetas, relacionando-o com diversos fatores, como sejam, as políticas disciplinares desadequadas, o excesso de trabalho, a instabilidade profissional, as pressões sociais, as

relações interpessoais, a burocracia excessiva, indisciplinas dos alunos, carreira docente, entre outros. Para o efeito foi administrado um conjunto de instrumentos destinados a obter informações acerca das variáveis em análise neste estudo a todos os docentes com turmas atribuídas.

A população do presente estudo está inserida num projeto mais amplo a decorrer a nível nacional sobre “stress Ocupacional na Classe Docente”. Alguns dos instrumentos, apesar de terem sido administrados, não serão aqui tomados em consideração, uma vez estarmos ainda a proceder à validação de algumas escalas para a população portuguesa. A presente investigação pretende identificar qual o grupo de professores que mais experiencia Stress Ocupacional ou até mesmo Burnout, tendo como variáveis independentes, a faixa etária dos docentes e os anos de serviço,

Hipóteses

Faixa Etária e Dimensões do Burnout

Hipótese 1 - As faixas etárias mais elevadas apresentam valores de fadiga cognitiva, exaustão emocional e fadiga física superiores às faixas mais baixas.

Hipóteses alternativas

Ha1.1 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de fadiga cognitiva em função da faixa etária;

Ha1.2 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de exaustão emocional em função da faixa etária;

Ha1.3 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de fadiga física em função da faixa etária.

Anos de Serviço e Dimensões do Burnout

Hipótese 2 - Os indivíduos com mais anos de serviço apresentam valores de fadiga cognitiva, exaustão emocional e fadiga física superiores aos dos que têm menos anos de serviço.

Hipóteses alternativas

Ha2.1 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de fadiga cognitiva em função dos anos de serviço;

Ha2.2 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de exaustão emocional em função dos anos de serviço;

Ha2.3 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de fadiga física em função dos anos de serviço.

Faixa Etária e Fontes e Níveis de Stress

Hipótese 3 - Os indivíduos das faixas etárias mais elevadas apresentam valores superiores de stress relativamente aos indivíduos das faixas etárias mais baixas.

Hipóteses alternativas

Ha3.1- Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte «comportamento dos alunos» em função das faixas etárias;

Ha3.2 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “excesso de trabalho” em função das faixas etárias;

Ha3.3 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “diferentes capacidade de motivação dos alunos” em função das faixas etárias;

Ha3.4 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “estatuto de carreira docente” em função das faixas etárias;

Ha3.5 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “trabalho burocrático” em função das faixas etárias;

Ha3.6 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “ políticas disciplinares desadequadas” em função das faixas etárias

Anos de Serviço e Fontes de Stress

Hipótese 4 - Os indivíduos com mais anos de serviço apresentam valores nas fontes de stress superiores aos que têm menos anos de serviço.

Hipóteses alternativas

Ha4.1 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte de stress “comportamento dos alunos” em função dos anos de serviço;

Ha4.2 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte de “excesso de trabalho” em função dos anos de serviço;

Ha4.3 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “Diferentes capacidade de motivação dos alunos” em função dos anos de serviço;

Ha4.4 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “Estatuto de carreira docente” em função dos anos de serviço;

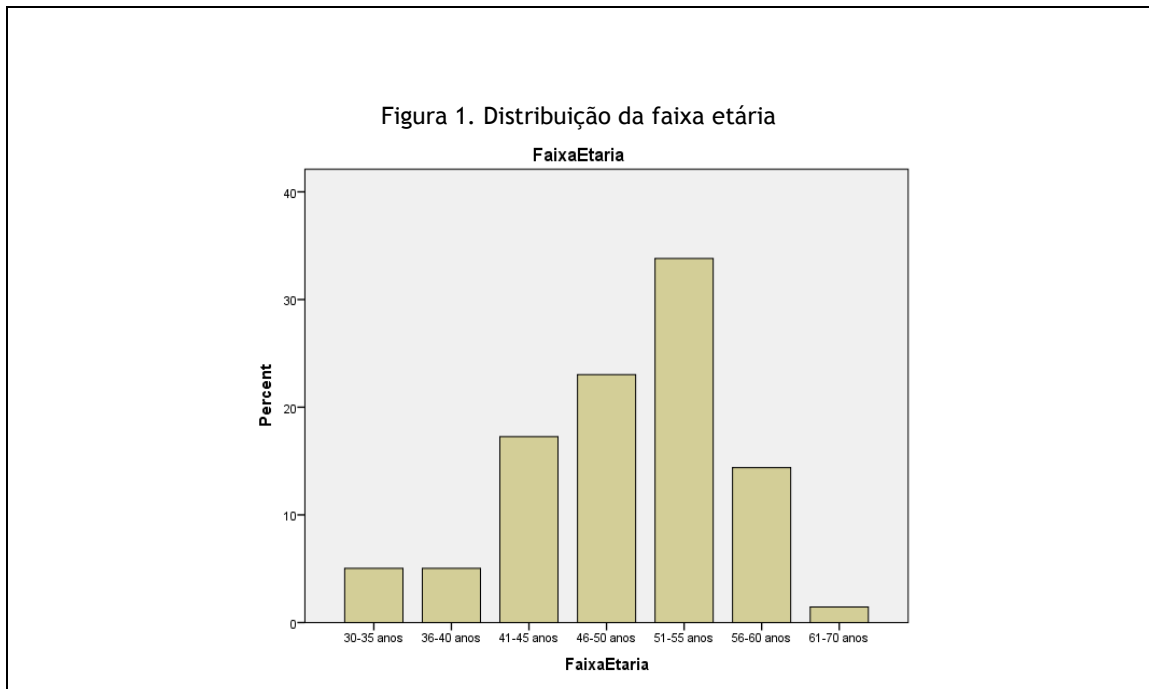
Ha4.5 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “trabalho burocrático” em função dos anos de serviço;

Ha4.6 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “Políticas disciplinares desadequadas” em função dos anos de serviço.

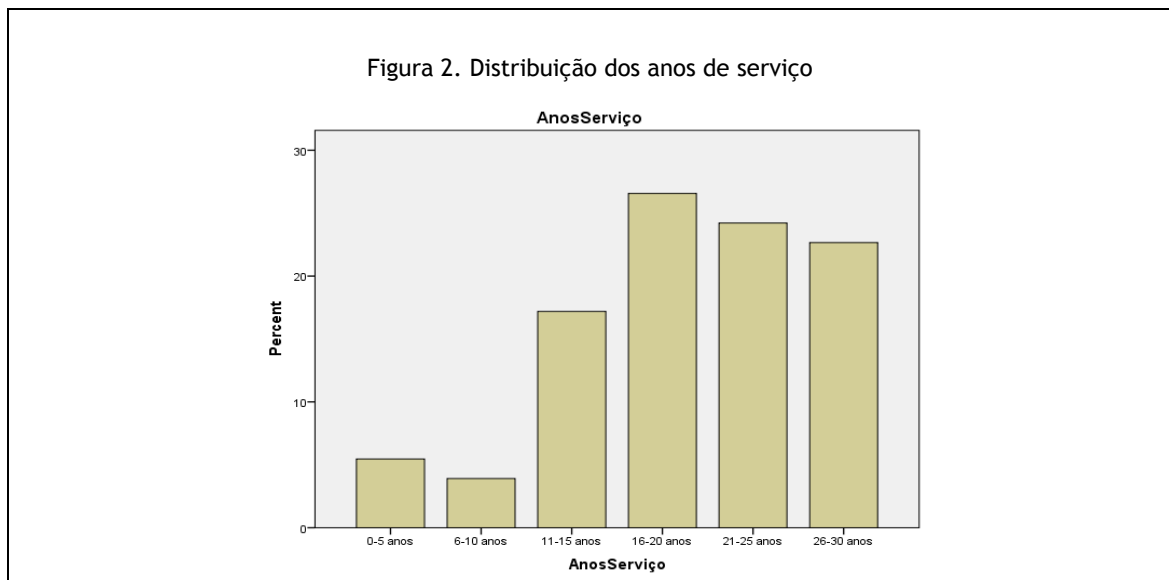
8.2. Método

8.2.1. Participantes

Participaram neste estudo 139 professores de vários grupos disciplinares, a lecionar desde o pré-escolar ao ensino secundário no Agrupamento de Escolas do Fundão. Não foi administrado o questionário ao órgão de gestão que não foi contabilizado na amostra uma vez não ter turma atribuída. Destes participantes, 82% são do sexo feminino e 17,3% do sexo masculino. Já a graduação dos professores distribuiu-se por licenciatura (67,6%), seguindo-se o mestrado (14,4%), o bacharelato (14,4%) e doutoramento (1,4%). No que diz respeito ao vínculo profissional, os docentes foram incluídos em quatro categorias distintas: (1) quadro da escola (48,2%); (2) quadro de agrupamento (37,4%); (3) quadro de zona pedagógica (8,6%); (4) contratado (5%); e (5) outros (0,7%). As idades variaram entre os 30 e os 64 anos, com uma média de praticamente 50-54 anos, como podemos observar no gráfico 1.



A média de anos de serviço variou entre 5 e 39 anos ($M=25$), como se pode observar na Figura 2



Relativamente aos níveis lecionados, verificamos que a maioria dos professores lecionam mais do que um nível (48,2%). Relativamente aos outros níveis de ensino, 14,4%

lecionam apenas o 2º ciclo, 13,7% o 1º ciclo, 5,8% o secundário, 4,3% os cursos profissionais com e por fim, 3,6% o pré-escolar.

8.2.2. Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) *Questionário sócio-demográfico* que, para além de fornecer dados sobre as variáveis demográficas como o sexo, idade e estado civil, permite recolher dados relativos a formação académica, características e condições gerais de trabalho na atual situação profissional; (2) *Questionário de Stresse nos Professores (QSP)*, adaptado por Cruz e Freitas (1988) e Cruz e Mesquita (1988) a partir dos trabalhos originais de Kyriacou e Sutcliffe (1978). O instrumento é constituído por duas partes distintas, sendo a primeira caracterizada por uma questão destinada a avaliar os níveis globais de stresse dos professores, numa escala que varia entre 0 (Nenhum Stresse) e 4 (Muito Stresse) e uma segunda parte, onde foram incluídos 52 itens correspondentes a diferentes fontes de stresse colocados aos docentes no processo de ensino, sendo respondidos numa escala tipo "Likert" de cinco pontos (0=Nenhum Stresse; 4=Muito Stresse); e (3) para avaliar a incidência de burnout, administrou-se o **questionário SMBM/MBSM**.

Este último instrumento foi desenvolvido com o objetivo de avaliar os níveis de "burnout" (esgotamento) no trabalho. A adaptação portuguesa foi efetuada a partir dos trabalhos originais de Armon, Shirom e Melamed (in press) e Shirom e Melamed (2006) por Gomes (2012). De acordo com Shirom e Melamed (2006), o fenómeno de "burnout" deve ser entendido como um estado afetivo caracterizado pela **exaustão emocional**, **fadiga física** e **fadiga cognitiva**. A ocorrência de "burnout" é identificada por um decréscimo contínuo dos recursos energéticos de "coping" (confronto) que resulta da exposição continuada da pessoa a situações de *stress* profissional crónico e a acontecimentos de vida stressantes (Melamed, Shirom, Toker, Berliner, & Shapira, 2006; Shirom, 1989, 2003). Este instrumento avalia três dimensões: (1) **Fadiga física**: sentimentos de cansaço físico face ao trabalho, traduzindo-se por uma diminuição da energia física; (2) **Exaustão emocional**: sentimentos de cansaço emocional face ao relacionamento com os outros (ex: colegas de trabalho, clientes, etc.), traduzindo-se pela diminuição da cordialidade e sensibilidade face às necessidades das outras pessoas; e (3) **Fadiga cognitiva**: sentimentos de desgaste cognitivo face ao trabalho, traduzindo-se por uma diminuição da capacidade de pensamento e concentração. O instrumento é constituído por 14 itens, distribuídos pelas três subescalas referidas. Os itens são respondidos numa escala tipo "Likert" de 7 pontos (1 = *Nunca*; 7 = *Sempre*). A pontuação é obtida através da soma dos itens de cada subescala, dividindo se depois o resultado final pelo número de itens correspondentes. Valores mais elevados significam maiores níveis de fadiga física, exaustão emocional e fadiga cognitiva. Valores elevados de níveis de "burnout" estão associados a elevados "scores" de fadiga física, exaustão emocional e fadiga cognitiva. Uma vez que o instrumento avalia o esgotamento dos recursos energéticos

do indivíduo a diferentes níveis, sendo possível calcular um “score” total resultante da soma dos valores obtidos nas três subescalas, dividindo-se depois por três.

Já no que se refere ao QSP e no sentido de testar a estrutura fatorial da sua segunda parte, os autores efectuaram uma análise fatorial das componentes principais, sem pré-definição do número de fatores, através da rotação ortogonal (procedimento "varimax"), com normalização de Kaiser ("eigenvalue" igual ou superior a 1). Os resultados permitiram identificar uma versão final com cinco fatores explicadores de 67.8% de variância associada ao instrumento, num total de 27 itens assim distribuídos: (1) **comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos** (onze itens e um valor de "Alpha" de .96). Esta dimensão refere-se aos problemas de comportamento dos alunos e as dificuldades dos professores gerirem a indisciplina na sala de aula (ex: "mau comportamento continuo de alguns alunos"); (2) **pressões de tempo/excesso de trabalho** (cinco itens e um valor de "Alpha" de .83), dimensão que caracteriza os impedimentos de tempo sentidos pelos professores para prepararem adequadamente as aulas e conseguirem cumprir os planos curriculares bem como os problemas associados ao excesso de trabalho decorrente das suas obrigações profissionais (ex: "demasiado trabalho para fazer"); (3) **diferentes capacidades dos alunos** (quatro itens e um valor de "Alpha" de .71), que identifica as contrariedades sentidas pelos professores no ensino de alunos com níveis de aprendizagem distintos e as dificuldades em estabelecer objetivos específicos para cada um deles (ex: "alunos com baixas capacidades"); (4) **estatuto da carreira docente** (quatro itens e um valor de "Alpha" de .76). Descreve os sentimentos negativos dos professores relativamente a vários aspetos da carreira (ex: "baixo estatuto socioprofissional da profissão"); e (5) **trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas** que representa as reações desfavoráveis dos professores dirigidas as obrigações burocráticas bem como a organização dos horários com demasiados blocos de aulas (ex: "o trabalho administrativo"). Os valores totais de cada sub-escala são calculados através da soma dos itens de cada dimensão, dividindo-se depois o valor encontrado pelo número total de itens que a constituem. Neste sentido, os resultados de cada um dos fatores apresentados pode variar entre um mínimo de zero e um máximo de quatro, representando os valores máximos níveis mais elevados de stress.

Procedimento

Apresentou-se, em primeiro lugar, um pedido informal ao presidente da CAP do Agrupamento de escolas explicitando o propósito da presente investigação, tendo-se formalizado o pedido posteriormente ao Conselho Pedagógico (CP). Posteriormente foi submetido um pedido de autorização para aplicação de inquérito em meio escolar para aprovação pela Direção Geral de Educação (DGE) através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). Após aprovação da DGE, os instrumentos atrás referidos foram distribuídos junto dos 175 docentes a lecionar no Agrupamento de escolas do Fundão,

tendo sido recebidos e considerados como válidos 139 protocolos, representando uma taxa de retorno/adesão de 79.4%.

Os questionários foram entregues pessoalmente aos professores em envelope durante as reuniões de Departamento. Embora tivessem sido explicitados oralmente o objetivo do estudo, incluiu-se uma carta de apresentação dirigida aos participantes, mencionando os objetivos e contexto da investigação, assegurando ainda o carácter voluntário da sua participação. No sentido de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, os participantes introduziam o questionário preenchido no envelope que deveria ser posteriormente devolvido, devidamente fechado, optando alguns professores, por preenchê-lo e devolvê-lo no momento. A abertura dos envelopes contendo os questionários recebidos foi sempre da única e exclusiva responsabilidade da responsável pelo estudo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

Capítulo 9

RESULTADOS

A partir das hipóteses previamente formuladas, seguidamente apresentam-se os resultados obtidos. O tratamento e análise estatística dos dados foram efetuados no programa SPSS (versão 21 para Windows) e inclui vários procedimentos que serão explicados ao longo desta parte do trabalho. Começou-se por realizar o teste de Kolmogorov-Smirnof (K-S) para decidir se a distribuição das variáveis em estudo assume uma distribuição normal. Tendo concluído pela normalidade da distribuição passou-se então ao teste de Levene para testar a homogeneidade das variâncias que também se verificou. Também de acordo com os níveis de significância obtidos no teste de homogeneidade das variâncias (Box's Test of Equality of Covariance, $p > 0.5$) para todas as análises, não se rejeita a hipótese nula de que as matrizes de covariância observadas são iguais para todos os grupos. Assim, para testar as diferenças de médias foram realizados testes de Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para testar cada uma das hipóteses. Seguidamente apresentam-se os resultados obtidos. Para este efeito começamos pela apresentação dos valores obtidos relativamente à estatística descritiva, mediante o cálculo da Média, Desvio-Padrão, valores Mínimo e Máximo para os fatores Burnout e fatores Stress em relação às variáveis Faixa Etária e Anos de Serviço.

1. Burnout

1.1. Faixa etária e dimensões do *burnout*

Hipótese 1 - As faixas etárias mais elevadas apresentam valores de fadiga cognitiva, exaustão emocional e fadiga física superiores às faixas mais baixas.

Ha1.1 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de fadiga cognitiva em função da faixa etária;

Tabela 3. Estatística descritiva dos resultados para fadiga cognitiva por faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Fadiga Cognitiva	30-35	7	13.0	6.36	5	20
	36-40	7	20.0	8.08	10	32
	41-45	24	20.2	7.00	5	31
	46-50	32	19.0	8.42	5	35
	51-55	47	17.8	8.00	5	35
	56-60	19	18.8	7.05	5	29
	61-70	2	26.5	6.36	22	31
	Total	138	18.6	7.80	5	35

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. Não há diferenças entre as faixas etárias no que diz respeito à **fadiga cognitiva**.

Ha1.2 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de exaustão emocional em função da faixa etária.

Tabela 4. Estatística descritiva dos resultados para exaustão emocional por faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Exaustão Emocional	30-35	7	6.1	3.70	3	11
	36-40	7	7.0	4.04	3	15
	41-45	24	6.0	3.70	3	19
	46-50	32	7.1	4.05	3	19
	51-55	47	7.3	4.17	3	18
	56-60	19	7.5	4.70	3	19
	61-70	2	9.5	2.12	8	11
	Total	138	7.5	4.11	3	19

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. Não há diferenças entre as faixas etárias no que diz respeito à **exaustão emocional**.

Ha1.3 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de fadiga física em função da faixa etária.

Tabela 5. Estatística descritiva dos resultados para Fadiga Física por Faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Fadiga Física	30-35	7	17.7	7.39	6	26
	36-40	7	28.4	5.60	20	36
	41-45	24	30.0	6.38	19	42
	46-50	32	26.5	7.80	12	42
	51-55	47	25.5	8.50	8	41
	56-60	19	28.0	9.27	6	41
	61-70	2	34.0	2.82	32	36
	Total	138	26.7	8.22	6	42

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. A análise teve um efeito significativo sobre a variável dependente de *burnout* (fadiga física) [$F(6,138) = 2,787, p=0,014$].

1.2. Anos de serviço e dimensões do *burnout*

Hipótese 2 - Os indivíduos com mais anos de serviço apresentam valores de fadiga cognitiva, exaustão emocional e fadiga física superiores aos dos que têm menos anos de serviço.

Ha2.1 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de fadiga cognitiva em função dos anos de serviço

Tabela 6 - Estatística descritiva dos resultados para fadiga Cognitiva por anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Fadiga Cognitiva	0-5	7	14.1	7.31	5	25
	6-10	5	18.4	5.68	10	25
	11-15	22	19.4	7.09	5	32
	16-20	34	20	8.29	5	34
	21-25	31	17.1	7.89	5	35
	26-30	28	20.4	7.74	5	35
	Total	127	18.9	7.77	5	35

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **fadiga cognitiva** não se revela significativo à medida que aumentam os anos de serviço.

Ha2.2 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de exaustão emocional em função dos anos de serviço.

Tabela 7 - Estatística descritiva dos resultados para exaustão emocional por anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Exaustão Emocional	0-5	7	8.3	4.35	3	15
	6-10	5	5.8	2.40	3	9
	11-15	22	6.8	3.84	3	15
	16-20	34	6.8	3.90	3	19
	21-25	31	6.9	3.90	3	18
	26-30	28	9.4	4.57	3	19
	Total	127	7.4	4.10	3	19

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **exaustão emocional** não se revela significativo à medida que aumentam os anos de serviço.

Ha2.3 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de fadiga física em função dos anos de serviço

Tabela 8. Estatística descritiva dos resultados para fadiga física por anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Fadiga Física	0-5	7	20.2	9.20	6	33
	6-10	5	24.8	6.38	15	32
	11-15	22	28.6	5.70	18	39
	16-20	34	29.0	7.22	15	42
	21-25	31	24.6	8.62	6	41
	26-30	28	29.0	8.23	9	41
	Total	127	27.2	8.00	6	42

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. A análise revelou que o factor Anos de Serviço, no nível 16-20 anos de serviço (M=29.0; D.P.= 7.22; N=34) teve um efeito significativo sobre a variável fadiga física [$F(3,127)=3.081, p=0.013$].

2. Stress

2.1. Faixa etária e Fontes e níveis de stress

Hipótese 3 - Os indivíduos das faixas etárias mais elevadas apresentam valores de stress superiores aos das faixas mais baixas.

Ha3.1 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados fonte de stress “Comportamento dos alunos em função das faixas etárias;

Tabela 9. Estatística descritiva dos resultados para o comportamento dos alunos em função da faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Comportamento dos Alunos	30-35	7	20.6	6.02	11	28
	36-40	7	23.4	5.69	15	28
	41-45	24	23.8	4.99	7	28
	46-50	29	24.1	4.83	11	28
	51-55	44	21.0	5.59	3	28
	56-60	19	21.0	8.10	15	28
	61-70	02	26	2.82	28	34
	Total	132	22.2	6.20	3	28

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Comportamento dos Alunos** não se revela significativo à medida que aumenta a Faixa Etária.

Ha3.2 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados da fonte “ Excesso de trabalho” em função das faixas etárias;

Tabela 10. Estatística descritiva dos resultados para o excesso de trabalho em função da faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Excesso de trabalho	30-35	7	13.1	4.88	7	20
	36-40	7	18.3	3.99	15	28
	41-45	24	16.8	4.02	8	24
	46-50	29	17.0	3.73	7	23
	51-55	44	16.2	5.16	0	23
	56-60	19	15.5	5.05	7	22
	61-70	02	19	1.47	12	20
	Total	132	16.14	4.59	1	28

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Excesso de Trabalho** não se revela significativo à medida que aumenta a Faixa Etária.

Ha3.3 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “ capacidade diferentes dos alunos” em função das faixas etárias;

Tabela 11. Estatística descritiva dos resultados para capacidades diferentes dos alunos em função da faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Capacidades diferentes dos alunos	30-35	7	13.3	4.2	9	19
	36-40	7	17.5	3.27	9	19
	41-45	24	16.9	4.44	6	24
	46-50	29	15.1	4.10	7	24
	51-55	44	14.2	5.44	0	24
	56-60	19	15.8	4.38	12	22
	61-70	02	20	1.41	18	22
	Total	132	15.4	4.75	10	21

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Capacidades diferentes dos alunos** não se revela significativo à medida que aumenta a Faixa Etária.

Ha3.4 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “estatuto de carreira docente” em função das faixas etárias;

Tabela 12. Estatística descritiva dos resultados para a carreira docente em função da faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Carreira docente	30-35	7	17.7	4.15	13	24
	36-40	7	16.6	2.99	13	20
	41-45	24	17.9	4.50	6	24
	46-50	29	19.1	7.03	9	46
	51-55	44	16.0	5.60	0	24
	56-60	19	17.5	4.60	11	24
	61-70	02	20	4.24	16	24
	Total	132	17.4	5.50	14	21

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Carreira Docente** não se revela significativo à medida que aumenta a Faixa Etária.

Ha3.5 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados da fonte “ trabalho burocrático” em função das faixas etárias.

Tabela 13. Estatística descritiva dos resultados para o trabalho burocrático em função da faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Trabalho burocrático	30-35	7	12.9	4.53	6	20
	36-40	7	15.1	4.56	10	20
	41-45	24	15.7	6.02	9	39
	46-50	29	16.0	4.04	5	20
	51-55	44	15.5	4.29	6	20
	56-60	19	15.2	4.49	7	20
	61-70	02	20	0	20	20
	Total	132	15.5	4.62	7	19

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Trabalho Burocrático** não se revela significativo à medida que aumenta a Faixa Etária.

Ha3.6 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados da fonte “políticas disciplinares” em função das faixas etárias;

Tabela 14. Estatística descritiva dos resultados para as políticas disciplinares em função da faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Políticas disciplinares	30-35	7	14.4	4.28	9	20
	36-40	7	17.7	3.45	13	22
	41-45	24	18.2	4.69	6	24
	46-50	29	18.9	3.58	12	24
	51-55	44	15.9	5.62	2	24
	56-60	19	16.9	5.15	12	23
	61-70	02	17.5	5.78	13	22
	Total	132	17.2	4.93	3	23

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Políticas Disciplinares** não se revela significativo à medida que aumenta a Faixa Etária.

Tabela 15. Estatística descritiva dos resultados para o nível de stress em função da faixa etária

Teste	Faixa etária	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Nível de stress	30-35	7	2.3	0.76	1.00	3
	36-40	7	2.7	0.76	2.00	4
	41-45	24	2.8	0.66	2.00	4
	46-50	29	2.5	0.74	1.00	4
	51-55	44	2.7	0.92	1.00	4
	56-60	19	2.6	0.83	2.00	4
	61-70	2	3.5	0.71	3	4
	Total	132	2.6	0.81	2	4

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativa. O índice **Nível de Stress** não se revela significativo à medida que aumenta a Faixa Etária.

2.2. Anos de serviço e Fontes e nível de stress

Hipótese 4 - Os indivíduos com mais anos de serviço apresentam valores de stress superiores aos que têm menos anos de serviço

Ha4.1 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de stress na fonte “comportamento dos alunos” em função dos anos de serviço;

Tabela 16. Estatística descritiva dos resultados para o comportamento dos alunos em função dos anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Comportamento dos alunos	0-5	7	22.6	4.43	14	28
	6-10	5	21.8	8.17	11	28
	11-15	20	24.3	3.37	18	28
	16-20	33	23.6	5.51	7	28
	21-25	30	21.5	6.13	3	28
	26-30	27	22.7	4.77	14	28
	Total	122	22.9	5.22	11	27

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Comportamento dos alunos** não se revela significativo à medida que aumentam os anos de serviço.

Ha4.2 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados de stress na fonte “excesso de trabalho” em função dos anos de serviço;

Tabela 17. Estatística descritiva dos resultados para o excesso de trabalho em função dos anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Excesso de trabalho	0-5	7	14.9	6.15	7	23
	6-10	5	16.4	3.85	12	21
	11-15	20	17.6	3.75	11	24
	16-20	33	16.8	3.72	8	23
	21-25	30	15.7	5.10	0	23
	26-30	27	16.8	3.85	7	22
	Total	122	16.5	4.23	7	24

Efetou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os fatores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Excesso de Trabalho** não se revela significativo à medida que aumentam os anos de serviço.

Ha4.3 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “Capacidade diferentes dos alunos” em função dos anos de serviço;

Tabela 18. Estatística descritiva dos resultados para capacidades diferentes dos alunos em função dos anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Capacidades diferentes dos alunos	0-5	7	13.2	3.60	9	18
	6-10	5	16.4	4.32	10	21
	11-15	20	17.6	3.86	11	24
	16-20	33	16.8	4.83	6	24
	21-25	30	15.6	5.54	0	24
	26-30	27	17.0	3.34	8	22
	Total	122	15.5	4.63	1	23

Efetuuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os fatores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Capacidades diferentes dos Alunos** não se revela significativo à medida que aumentam os anos de serviço.

Ha4.4 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “Estatuto de Carreira” em função dos anos de serviço;

Tabela 19. Estatística descritiva dos resultados para o Estatuto de Carreira em função dos anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Estatuto de carreira	0-5	7	17.7	3.83	13	24
	6-10	5	16.6	3.65	13	21
	11-15	20	16.9	4.40	6	23
	16-20	33	19.3	6.50	8	46
	21-25	30	16.8	5.28	7	24
	26-30	27	19.2	5.45	0	24
	Total	122	27.2	8.00	8	24

Efetuiu-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os fatores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice de Estatuto de Carreira não se revela significativo à medida que aumentam os anos de serviço.

Ha3.5 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “Trabalho Burocrático” em função dos anos de serviço.

Tabela 20. Estatística descritiva dos resultados para o Trabalho Burocrático em função dos anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Trabalho burocrático	0-5	7	12.6	4.84	6	20
	6-10	5	14.4	3.78	10	20
	11-15	20	15.7	6.75	8	39
	16-20	33	16.3	3.19	9	20
	21-25	30	15.7	4.38	5	20
	26-30	27	16.6	3.20	7	20
	Total	122				

Efetuuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os fatores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Trabalho Burocrático** não se revela significativo à medida que aumentam os anos de serviço.

Ha3.6 - Não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados na fonte “Políticas Disciplinares” em função dos Anos de Serviço;

Tabela 21. Estatística descritiva dos resultados para as políticas disciplinares em função dos anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Políticas disciplinares	0-5	7	16.1	4.81	9	20
	6-10	5	16.4	4.16	11	22
	11-15	20	18.3	3.21	13	24
	16-20	33	18.8	4.79	6	24
	21-25	30	16.5	5.40	2	23
	26-30	27	17.9	3.83	12	23
	Total	122	17.7	4.53	9	23

Efetuuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os fatores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. As diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas, pelo que aceitamos a hipótese H0. O índice **Políticas Disciplinares** não se revela significativo à medida que aumentam os anos de serviço.

Tabela 22. Estatística descritiva dos resultados para o nível de stress em função dos anos de serviço

Teste	Anos Serviço	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Nível de stress	0-5	7	2.5	0.55	2	3
	6-16	5	2.4	0.89	1	3
	11-15	20	2.7	0.57	2	4
	16-20	33	2.8	0.76	1	4
	21-25	30	2.34	0.94	1	4
	26-30	27	3.1	0.64	2	4
	Total	122	2.7	0.78	6	4

Efectuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para avaliar se os factores em estudo tiveram algum efeito significativo sobre as variáveis dependentes em apreço. A análise revelou que o factor Anos de Serviço, no nível 16-20 anos de serviço ($M=2.8.0$; $D.P.= 0.76$; $N=33$) teve um efeito significativo sobre a variável nível de stress [$F(5,122)=2,482$, $p=.036$].

Por forma a proceder-se à análise das correlações entre Nível de Stress e Fontes de Stress, apresenta-se no quadro 23, os resultados obtidos a partir dos coeficientes de correlação de Pearson, entre as variáveis.

Tabela 23. Correlações entre nível de stress e fontes de stress

Fontes de Stress		Nível stress
Políticas disciplinares	Pearson Correlation	,503**
	N	137
Trabalho burocrático	Pearson Correlation	,410**
	N	137
Carreira	Pearson Correlation	,355**
	N	133
Diferentes alunos	Pearson Correlation	,432**
	N	136
Excesso Trabalho	Pearson Correlation	,576**
	N	137
Comportamento Alunos	Pearson Correlation	,444**
	N	137

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

De acordo com os resultados obtidos, podemos concluir, de uma forma geral, que se verifica uma relação estatisticamente significativa entre as variáveis Nível de Stress e as 6 fontes de stress assinaladas (Tabela 23).

Também a Fadiga Física e Fadiga Cognitiva estão correlacionadas com o nível de Stress (Tabela 24).

Tabela 24. Correlações entre Nível de Stress e Dimensões do Burnout

Dimensões do Burnout		Nível stress
Exaustão Emocional	Pearson Correlation	,107
	N	137
Fadiga Física	Pearson Correlation	,506**
	N	137
Fadiga Cognitiva	Pearson Correlation	,594**
	N	137

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Discussão/ Considerações Finais

De acordo com os estudos feitos, está confirmada a presença de um elevado nível de stress verificado nos profissionais da educação (Pinto, 2000; Jesus, 1995). A pressão a que estes profissionais estão sujeitos, no seu dia-a-dia, frequentemente acrescida de algum desencanto relativamente a expectativas inicialmente criadas e ao trabalho realizado, traduz-se em mais um dos fatores negativos que o stress transporta para a saúde.

As investigações neste âmbito têm sido muitas e revestem-se de uma importância inquestionável no contributo dado para ajudar a esclarecer o quanto um mau ambiente de trabalho tem repercussões na saúde física e mental das pessoas. Um primeiro aspeto a analisar nos dados obtidos prende-se com os níveis globais de stress referidos pelos professores no desempenho das suas atividades profissionais (primeira parte do QSP). Assim, é de registar uma assinalável percentagem de docentes que considera sentir bastante stress (47%), no desempenho da sua profissão confirmando-se assim a relevância do estudo deste tema bem como os valores encontrados noutros estudos portugueses que apontaram percentagens entre os 45% e os 60% (ver Cruz & Freitas, 1988; Pinto, 2000).

Numa análise mais detalhada dos fatores/fontes que poderão estar na origem desta experiência negativa, os resultados sugerem as dificuldades dos professores em lidarem com os comportamentos inadequados e de indisciplina dos alunos na sala de aula. Alguns estudos nacionais e internacionais têm vindo a dar indicações neste sentido, uma vez que a indisciplina dos alunos, a heterogeneidade nas suas capacidades e o excesso de trabalho têm

vindo a ser apontadas como as áreas mais difíceis de gestão por parte dos profissionais do ensino (ver Pinto, 2000). Estes dados confirmam parcialmente os dados obtidos por Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves e Ramos (2002) com professores portugueses, uma vez que os problemas de estatuto profissional, a constante mudança de legislação e as relações institucionais foram os principais indicadores de stress encontrados pelos autores, enquanto que, no nosso caso, estes fatores também tiveram alguma relevância mas não tanto como as questões relacionadas com o comportamento dos alunos na sala de aula ou o excesso de trabalho. O aspecto mais significativo dos resultados agora encontrados prende-se com o facto de se tornar claro que os problemas associados aos alunos (falta de interesse, baixa motivação, mau comportamento, etc.) constituírem a grande dificuldade dos professores e não tanto as outras fontes de pressão consideradas neste trabalho, como sejam o "Estatuto da carreira docente", a "existência de sanções/políticas disciplinares pouco adequadas" ou a "Capacidades diferentes dos alunos".

A complementar estas indicações, há que considerar também os níveis globais de "burnout" encontrados, uma vez que os resultados do MBSM sugerem níveis de Fadiga física numa faixa assinalável de docentes (18%) que referem sentir "Muitas vezes" ou "Quase sempre" fadiga física. Apesar deste valor estar próximo dos observados noutras investigações levadas a cabo em Portugal, como sejam, os estudos realizados com psicólogos, onde foram identificados 15% de profissionais na mesma condição (ver Gomes, 1998) e com professores, onde 6 a 34% parecem sofrer de uma forma grave a moderada do problema (ver Cardoso et al. 2002; Pinto, 2000), existem indicações no sentido deste problema constituir uma das principais razões para o abandono de professores competentes do sistema de ensino, procurando carreiras alternativas menos susceptíveis de originar estas dificuldades. É igualmente de registar o facto de uma das dimensões (Fadiga Física) do "burnout" mais afetada nos professores deste estudo estar, do nosso ponto de vista, fortemente relacionada com a variável Faixa Etária e Anos de Serviço mais elevados.

Procurando ainda responder às hipóteses previamente delineadas no estudo, atendendo aos objetivos previamente definidos para esta investigação, podemos dizer que em várias situações as diferenças entre médias não se revelaram estatisticamente significativas. A partir da reflexão sobre os valores obtidos nas hipóteses analisadas no estudo constatamos que não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados entre as faixas etárias e a **fadiga cognitiva**, bem como nos resultados entre as faixas etárias e a **exaustão emocional**. Os valores observados não são significativos. Apenas 11% dos inquiridos assinalaram sentir "Muitas vezes" ou "Quase sempre" Fadiga Cognitiva e apenas 2,8%, Exaustão Emocional. Já no que diz respeito aos resultados de fadiga física em função da faixa etária verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas, principalmente na faixa dos 16-20 anos de Serviço e 41-45 anos de idade. Vários estudos se referem a estas faixas como sendo a população menos satisfeita profissionalmente, o que pode estar relacionado fadiga física. Os resultados do estudo de Rodrigues (1995, in Seco, 2002)

indicaram que, tendencialmente, os indivíduos mais velhos (mais de 65 anos) foram os que se revelaram menos satisfeitos profissionalmente. Cordeiro-Alves (2007), verificou no seu estudo que era na faixa etária dos 35-39 anos que se registava um menor grau de satisfação, acrescentando ainda que a maior insatisfação profissional era sentida pelos docentes entre os 30 e os 45 anos, antes dos 30 anos e a partir dos 45 anos registava-se uma maior satisfação com o trabalho, o que corrobora também os resultados obtidos no nosso estudo. No entanto se nos referirmos aos **Anos de serviço** e dimensões do **burnout**, através da análise efectuada foi possível constatar que não há diferenças estatisticamente significativas nos resultados entre os anos de serviço e a **fadiga cognitiva**, bem como nos resultados entre os anos de serviço e a **exaustão emocional**. Verificamos que o fator Anos de Serviço, no nível 16-20 anos de serviço teve um efeito significativo sobre a variável fadiga física. Verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na fadiga física à medida que aumentam os anos de serviço e faixa etária.

Embora haja muitos estudos realizados no âmbito do Burnout em professores, o instrumento de referência utilizado é quase sempre o Inventário de Burnout de Maslach. Pouco são os estudos realizados com o instrumento da nossa investigação, o SMBM/MBSM, o que dificultou a comparação com outras amostras no que concerne o fator Fadiga Cognitiva.

No nosso estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos resultados de Exaustão Emocional em função da faixa etária, contrariando os dados apontados por Gomes (2006) num estudo realizado com 127 professores numa escola secundária do distrito do Porto em que 14% dos docentes apresentaram sentimentos de sobrecarga emocional e física relativamente ao trabalho. As restantes hipóteses não apresentaram diferenças estatisticamente significativas nos resultados de fadiga cognitiva e exaustão emocional em função dos anos de serviço. Apesar dos dados da literatura não serem conclusivos, existem algumas indicações no sentido de que os profissionais mais velhos têm mais problemas de exaustão emocional e de stress relacionado com as capacidades dos alunos

Relativamente à **Hipótese 3**- Os indivíduos das faixas etárias mais elevadas apresentam valores de stress superiores aos das faixas mais baixas e **Hipótese 4** - Os indivíduos com mais anos de serviço apresentam valores de stress superiores aos que têm menos anos de serviço, podemos tirar as seguintes ilações: ao compararmos os fatores / fontes de stress em função da faixa etária e anos de serviço, os resultados apontam para o facto do grupo de docentes com mais anos de docência terem mais dificuldade em lidar com o “Excesso de Trabalho” e os “Comportamentos inadequados dos alunos”, corroborando outros estudos realizados. Gomes (2012) observou que os professores em função da experiência profissional, os que tinham mais anos de trabalho (anos de serviço), assumiam mais problemas em lidar com a indisciplina dos alunos, excesso de trabalho. As restantes variáveis dependentes em apreço não se revelaram estatisticamente significativas, nomeadamente o “Estatuto da Carreira Docente” que aparece como sendo a fonte que provoque menor nível de stress. Noutro estudo de Gomes (2012), onde pretendia analisar a experiência de stress e síndrome de Burnout antes e após a

alteração do Estatuto da Carreira Docente (2004/2005 e 2008/2009), verificou um maior aumento nas exigências dos professores mas não se observou alterações no stress associado à carreira docente, pelo que não se pode correlacionar o aumento dos níveis de stress e burnout com as alterações do Estatuto da Carreira Docente.

A revisão da literatura apresenta muitos estudos sobre stress ocupacional, nomeadamente na classe docente, demonstrando que atinge claramente o quadro docente, o trabalho que efetuam e as relações profissionais e sociais, com evidentes repercussões, na sua qualidade de vida no trabalho e saúde propriamente dita (Gomes & Brito, 2006 citado por Carlotto e Câmara, 2008). Embora se tenham verificado correlações entre os níveis de stress e as fontes de stress, não foram encontradas relações entre Burnout e as variáveis em estudo, com exceção da relação entre Fadiga Física e Anos de Serviços.

No entanto, um ponto de extrema importância que deve ser focado, é de ter em conta que os resultados encontrados não podem ser generalizados por toda a população de professores, uma vez que dizem apenas respeito a um grupo restrito, os professores do Agrupamento de Escolas do Fundão. A realidade do Fundão é específica visto que apenas 5% dos professores são contratados. 48,2% são do quadro da escola e 37,4% são do quadro de Agrupamento, sendo cerca de 80%, casados. Assim sendo trata-se de uma população que maioritariamente reside no Fundão com suporte afetivo e alguma estabilidade, que poderão ter envolvimento em atividades sociais ou extra laborais, apontados como fatores de proteção. Como tem sido referido ao longo do presente estudo, o meio ambiente confronta o sujeito, com inúmeras adversidades, resistências e constrangimentos, podendo causar o singelo stress, até mesmo o stress profissional, e por isso mesmo, são designados por agentes stressor ou fontes de stress (Lipp e Malagris, 1998 & Lipp, 1996, 2000 e 2002 citado por Martins, 2007). Por conseguinte, é necessário conhecer os principais fatores que desencadeiam e potenciam stress nos professores, bem como identificar a prevalência das suas consequências, ao mesmo tempo que se retira a informação pertinente para a sua prevenção, e promoção dos aspectos positivos dessa profissão (Ernesto, 2008). Citando Picado, (2010, p.12),

Ao compreendermos melhor o fenómeno do burnout, identificando as suas etapas e dimensões, os seus stressores mais importantes e os seus modelos explicativos, podemos vislumbrar acções que permitam prevenir, atenuar ou debelar o burnout. Desta forma, é possível auxiliar os professores para que estes possam prosseguir a concretização dos seus projectos de vida pessoal e profissional com vista ao bem-estar docente.

Para além da importância das fontes de stress e das suas consequências negativas, Kyriacou (1987) também nos alerta para a necessidade de observarmos as perceções que os professores desenvolvem relativamente as exigências que lhes são colocadas pelos contextos

de trabalho, caracterizadas essencialmente pela capacidade ou dificuldade em corresponder às várias solicitações profissionais e possíveis efeitos sobre o seu bem-estar físico e/ou mental. Esses dados expressam a necessidade da realização de pesquisas sobre programas preventivos e/ou interventivos, que visem uma melhora na qualidade de vida desses profissionais, tendo em vista que o stress pode engendrar problemas mais graves como a Síndrome de Burnout, incapacitando o educador de cumprir sua função educacional.

Agora que chegámos quase ao fim desta árdua tarefa, paira o sentimento que agora é que estava preparada para me aventura neste estudo sobre “stress e burnout na classe docente”. Tal como uma casa em construção, muitas vezes só no final da edificação da mesma é que nos apercebemos das suas limitações e aspetos que poderíamos ter melhorado. Uma das limitações foi o instrumento utilizado, o SMBM, tornando difícil a comparação com outros estudos. Outra das limitações foram as variáveis analisadas Faixa Etária e Anos de Serviço, uma vez que são duas variáveis que se encontram simultaneamente ligadas. Muitas outras variáveis poderiam ter sido analisadas, nomeadamente o Género mas não o foi pelo facto da amostra ser essencialmente feminina (82%) contra 17,3% de homens. Outra análise que seria interessante levar adiante é a forma como os professores percecionam e avaliam a sua profissão. Apesar de ter sido aplicado a Escala de Avaliação Cognitiva(EAC), de Gomes (2012), não foi possível para já tirar conclusões, ficando reservado para uma investigação futura.

O que me levou em primeira instância à escolha do tema, foi o facto de querer desenvolver um estudo que tivesse um carácter prático e funcional no meu contexto laboral no reconhecimento de sinais de stress e burnout e que ao mesmo tempo pudesse ter uma intervenção in loco em busca duma melhoria e contribuição para o bem estar docente.

Gil-Monte (2003) citado por Oliveira, (2008, p.57) propõe algumas estratégias preventivas, nomeadamente:

As estratégias mais relevantes para a prevenção do burnout a nível organizacional podem passar por programas de socialização antecipada, onde os indivíduos possam ficar mais conscientes sobre a realidade laboral que vão encontrar. Também a implementação de sistemas de avaliação e informação de retorno com vista a preparar o desempenho profissional são pertinentes.

Além das habituais reuniões de equipa entre os professores, reuniões estas inerentes a esta profissão, outras reuniões também deverão existir, cujo tema fulcral deverá incidir na discussão dos problemas laborais existentes e que se encontram ligados ao stress profissional experienciado (Pines & Aronson, 1981 citado por Oliveira, 2008), permitindo a aquisição de algumas medidas que devem ser implementadas no seu trabalho, melhorando-o e crescendo assim, o compromisso destes com a instituição de ensino. O interesse da psicologia em geral e dos investigadores organizacionais em particular, tem vindo a ser canalizado também para

as respostas positivas aos stressores que proporcionam o eustress, deixando de se preocupar predominantemente com os impactos negativos. Como referimos anteriormente, no virar deste século um novo paradigma denominado psicologia positiva vem afirmar -se como uma “tentativa de levar os psicólogos contemporâneos a adoptarem uma visão mais aberta e apreciativa dos potenciais, das motivações e das capacidades humanas” (Sheldon & King, 2001, p. 216). Tendo em vista esta perspectiva, a psicologia positiva visa alterar o foco tradicional da psicologia, mais preocupada em reparar as consequências negativas, para incluir a promoção de qualidades positivas que ajudem os indivíduos, as famílias e as comunidades, não apenas a sobreviver e a aguentar, mas a viver e a ter sucesso (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Nelson & Simmons, 2003). Também Jesus (2005) defende a formação de professores como um campo de investigação e de intervenção essencial para a promoção e implementação de medidas e estratégias preventivas promotoras do bem-estar docente. Jesus (2005) propõe a formação de professores como estratégia de prevenção do mal-estar. A adoção de uma orientação preventiva, e não normativa, que vise a otimização do desenvolvimento humano, a promoção da saúde, da realização e do bem-estar pressupõe uma conceção de formação educacional que possibilite a aquisição e posterior mobilização de estratégias de coping e formas de lidar com situações problemáticas. Desta forma, a ênfase em termos de intervenção deve ir para a prevenção primária, uma vez que os professores já afectados pelo mal-estar nem sempre recorrem a solicitar ajuda, tendendo os sintomas a agravar-se cada vez mais (p. 27).

Assistimos por parte das organizações a uma preocupação crescente em melhorar o ambiente de trabalho, procurando maneiras de reduzir o stress e melhorar a saúde do trabalhador quer a nível nacional como a nível internacional. Mais de 770 participantes de 39 países se reuniram em Los Angeles para discutir as últimas pesquisas na 10ª Conferência Internacional sobre Stress e Saúde Ocupacional, em Maio de 2013.

O estudo aqui apresentado é um estudo em construção e pretende ser um ponto de partida para uma tentativa de melhoria do bem estar docente, adotando um carácter interventivo através da implementação de projetos como o Projeto Stressless- Guia prático de intervenção.

Referências Bibliográficas

Barros, J.H., Neto, F. & Barros, A.M. (1991). Nível de satisfação dos professores: Teoria e investigação. *Psychologica*, 5, (pp.53-63).

Benevides-Pereira, A.M.T. (2002). Burnout, por quê ? Uma introdução. In *burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador.*, edited by Ana Maria Teresa Benevides-Pereira, (pp.13-16). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Benevides-Pereira, A.M.T. (2004). A síndrome de burnout. In: Conferência proferida no I Congresso Internacional sobre Saúde Mental no Trabalho. Goiânia, 2004. Disponível em: <http://www.prt18.mpt.gov.br/eventos/2004/saude_mental/anais/artigos/2.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2013. Fonte: <http://artigos.psicologado.com/psicopatologia/transtornos-psiquicos/sindrome-de-burnout#ixzz2h7v0Tclp>

Psicologado - Artigos de Psicologia

Braga da Cruz, M., Dias, A.R., Sanches, J.F., Pereira, J.C. & Tavares, J.J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV, (pp.103-104, 1187-1293)

Brito Vidal Batista J., Carlotto M.S., Souto Coutinho A., Giraldo da Silva Augusto L., (2010). Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB *Rev. bras. epidemiol.* vol.13 no.3 São Paulo. Acedido em: 09 Fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>

Burke R.J, Greenglass E.R, Schwarzer R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*; 9(3): 261-75.

Canova, K. e Porto, J. (2010). O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional: Um estudo com professores de ensino médio. Acedido em 08 junho de 2013. <http://www.scielo.br/pdf/ram/v11n5/a02v11n5.pdf>

Cardoso, R. M. et al (2000). O Stress nos professores portugueses. Estudo de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional- IPSSO. Nº 9. Porto: Porto Editora.

Cardoso, R.; Araújo, A.; Ramos, R.; Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). O Stress nos Professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000. Porto: Porto Editora.

Carlotto MS, Câmara SG. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional* 2007; 11(1): 101-10.

Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2008). Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. *Psico-PUCRS*, 39(2), (pp.152-158).

Claro, G. (2009). Trabalho docente e saúde mental: Um estudo de estresse no sistema de ensino municipal de Curitiba. Acedido em 08 dez. de 2013 http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=287

CODO, W. (1999). Educação: Educação carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999

Cordeiro-Alves, A. (2007). A (in)satisfação dos professores. Estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança. In M.T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* Porto: Porto Editora., (pp. 81-116).

Cruz, José (1990). *Stress e Ansiedade no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Cruz, J. & Freitas, M. (1988). *Prevalência e fontes de stress nos professores: Um estudo comparativo*. Comunicação apresentada na "First International Conference on Counselling Psychology and Human Development". Porto Portugal, Junho.

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro. Estatuto da Carreira Docente. Acedido em 03 janeiro de 2013. <http://www.dgae.mec.pt>

Ernesto, F. (2008). Stress e bem-estar na profissão docente. Acedido em 06 setembro 2013. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/808/1/16568_Tese_Stress_e_BemEstar.pdf

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

Ferenhof, I. & Ferenhof, E. (2002). Burnout em professores. *Revista científica- Avaliação e Mudanças*, v. 4, n. 1, (pp.131/151).

Freudenberg, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, (pp.159-165).

Freudenberger, H. J. (1980a). *Burnout: The high cost of high achievement*. Garden City, New York: Doubleday.

Genuíno, S., Gomes, M. e Moraes E. (2009/2010). O estresse ocupacional e a síndrome de burnout no ambiente de trabalho: Suas influências no comportamento dos professores da rede

privada do ensino. Acedido em 08 julho 2013.http://www.usp.br/anagrama/Genuino_Estresse.pdf41

Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) em profissionais de enfermária. *Revista Electrônica InterAcção Psy*, 1, 19-33: SNI in Oliveira, M. (2008). *Burnout e Emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Universidade do Porto.

Gomes , A.R, (1998). *Stress e “Burnout” nos profissionais de Psicologia*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Gomes, A. R, (2006)

Gomes e Brito

Gomes, A.R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do estatuto da carreira docente português [Occupational stress and the modifications in the Portuguese Teaching Career Statute]. *Educação e Pesquisa*, 38(2), (pp.357-371).

Graça, L.; Kompier, M. (1999): Portugal: Preventing occupational stress in a banking organization. In: Kompier, M.; Cooper, C. (eds.) (1999): *Preventing Stress, Improving Productivity: European Case Studies in the Workplace*. London: Routledge.

Graziani, P. E; Swendsen, J. (2007). *O stress emoções e estratégias de adaptação*. Lisboa, 1ª ed., Climepsi Editores.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o Bem-estar Docente: Uma Lição de Síntese*. Porto Edições ASA. Editores II, S.A.

Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In Silva, A. & Pinto, A. (Eds.), *Stress e bem-estar*.Lisboa: Climepsi Editores, (pp.167-184).

Keita, G. P., & Jones, J. M. (1990). Reducing adverse reaction to Stress in the Workplace: Psychology's expanding role , *American Psychologist*, 45, (pp.1137-1141). <http://psycnet.apa.org/journals/amp/45/10/1137.pdf>

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, pp. 146-152.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, (pp.159-167).

Labrador, F.J. (1992). *O Stress*. Madrid: Temas de Actualidade

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984a). Coping and adaptation. In W. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine*. New York: Guilford.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984b). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer

Lopes, A. e Pontes, E. (2009). Síndrome de burnout: Um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular.

Acedido a 18 Fevereiro de 2013. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a10.pdf>

Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75, (pp.743-747).

Lipp, M.E.N. (2000). *Inventário de sintomas do stress para adultos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marques Pinto, A. (2000). Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Lisboa: F.P.C.E.U.L.

Martins, M. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros.

Acedido a 22 Março de 2013. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a09.pdf>

Maslach, C ; Jackson, S. & Leiter, M. (1997). *Evaluation Stress - A book of resources*.

Acedido a 18 Fevereiro de 2013.

<http://www.rci.rutgers.edu/~sjacksox/PDF/EvaluatingStress.pdf>

Maslach, C. , & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and Conceptual development of burnout. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor & Francis, (pp. 1-16).

Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, (pp.97-422).

Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. e Ramos, M. (2002). O STRESS NOS PROFESSORES PORTUGUESES. Estudo IPSSO 2000. Coleção Mundo de Saberes 31, Porto Editora.

Murofuse NT, Abranches SS, Napoleão AA. Reflexões sobre estresse e Burnout e a relação com a enfermagem. *Rev Latino-am Enfermagem* 2005. março-abril; 13(2), (pp.255-61).

National Institute for Occupational Safety and Health NIOSH (2008).Publication, nº2008-139-July 2008- Riscos Ocupacionais em Hospitais: A exposição ao estresse “ exposure to stress”. Acedido a 17 março de 2013. <http://www.cdc.gov/niosh/stresswk.html>

Nelson, D.L. & Simmons, B.L. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In J.C. Quick & L.E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 97-119). Washington, DC: American Psychological Association.

Nieto, J. (2009). Como evitar e superar o stress docente. Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula. Coleção EducAcção.

Nogueira, R. (2004). Burnout no futebol profissional.

Acedido em 08 Dezembro 2012. <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/811/3/Monografia.pdf>

OLIVEIRA, M. G. (2001). Condições de trabalho, gênero e saúde: Condições de trabalho, gênero e saúde sofrimento e estresse. Um estudo de caso com os profissionais docentes do ensino superior privado de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Oliveira, M. (2008). Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto.

Acedido em 20 Dezembro 2012. <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/25366/2/Burnout%20e%20emoco.es.pdf>

Organização Internacional do Trabalho (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail des Enseignants.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (1990). *L'Enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statut, politiques*. Paris: OCDE

Patrão, R., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento Emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia da Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010.

Acedido a 23 Novembro 2013. http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiSaude_9.pdf

Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, XXIV, 2, (pp.247-262).

Pereira, A. (2003). SPSS- Guia Prático de utilização. *Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*, Lisboa, Edições Sílabo.

Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde. Edições Pedagogo.

Picado, L. (2010). Esgotamento profissional nos docentes. Acedido 21 Maio 2013. <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0531.pdf>

Pinto, A. M. (2000). Tese Doutoramento “Burnout Profissional em professores Portugueses: representações sociais, incidências e preditores”. Lisboa

Pinto, Silva & Lima (2000). *Modelo teórico integrativo para o estudo do bem-estar*

Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392.

Ramos, F. e Neme, C. (2008). Burnout em profissionais de bibliotecas. Acedido em 18 fevereiro 2013. <http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a03.pdf>

Ramos, F. e Neme, C. (2008). Burnout em profissionais de bibliotecas. Acedido em 17 março 2013. <http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a03.pdf>

Reinhold, H. (2004). O sentido da vida: Prevenção de stress e burnout do professor. Acedido em 09 fevereiro 2013. http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=250

Sacristán, G. J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED.

Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., y Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, (pp.117-134).

Santos, J. (2010). Stresse profissional. Consumo de bebidas alcoólicas. Estudos numa amostra de enfermeiros. Acedido em 19 de Novembro de 2010 em https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1520/1/TD_JoseManuel.pdf

Santos, J. & Teixeira, Z. (2009). O stresse profissional dos enfermeiros. Acedio 14 de julho 2013. https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1290/1/368-378_FCS_06_-3.pdf

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, (pp.71-92).

Seco, G. (2002). A satisfação dos professores: teorias, modelos e evidências. Porto: Edições Asa.

Sheldon, K.M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.

Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55(1):5-14.

SELYE, H. (1984). *The stress of life*. New York: McGraw Hill, (publicado originalmente em 1956).

Silva, G. & Carlotto, M. (2003). Síndrome de burnout: estudo com professores da rede pública. Acedio 11 setembro 2013. <http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/pee/v7n2/n2a04.pdf>

Silva, J., Damásio, B., Melo, S. e Aquino, T. (2008). Estresse e burnout em professores. Acedido 14 de Julho 2013. http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/SESSAO_L_FORUM, (PP.75_83).

Simões, M. (2008). Início da carreira docente: Desafios e dificuldades. Acedido em 23 janeiro de 2013. http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/1219/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_%20Mara.pdf

SOUSA, I. F. (2006). Burnout em professores universitários: análise de um modelo mediacional. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006Sousa, I. Burnout em professores universitários: Análise de um modelo mediacional. Acedido em 06 Dezembro de 2013. http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/11/TDE-2007-03-12T110402Z

Sousa, V. (2007). "Perguntar entusiasmo?": Stresse e inquérito apreciativo face à apresentação oral em grupo de estudantes universitários. Acedido em 23 março de 2013. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/771/1/17173_Final.pdf

Trigo-Santos, F. (1996). Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste. Lisboa: IIE

Truch, S. (1980). Teachers Burnout. Novato, CA: Academic Therapy Press Publications.

Valério, F., Amorim, C. e Moser, A. (2009). A síndrome de burnout em professores de educação física. Acedido a 25 Novembro 2013. <http://revistapsico.imed.edu.br/arq/200906181016555674.pdf>

Vaz-Serra, A. (1999) - O Stress na Vida de Todos os Dias. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda: SNI.

Vaz-Serra, A. (2007). O stress na vida de todos os dias. 3ª Edição. Minerva Coimbra.

Anexos



Universidade Minho
Escola de Psicologia
Campus de Gualtar. 4710-057 Braga
Portugal



Universidade da Beira Interior
Departamento de Psicologia e
Educação
Estrada do Simeiro - 6200-209
Covilhã
Portugal



Instituto Superior de Educação e
Trabalho
Rua Pereira Reis, 399
4200 – 448 Porto
Portugal

Caro(a) Professor(a),

O questionário que lhe pedimos para preencher faz parte do projeto de investigação “**Stress Ocupacional no Ensino**”, sendo dirigido por um grupo de investigadores da Universidade do Minho (Escola de Psicologia), da Universidade da Beira Interior (Departamento de Psicologia e Educação) e do Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET).

Em termos gerais, este estudo pretende **analisar os níveis de stress** experienciados por profissionais da área do ensino, observando-se a relação deste fenómeno com outras variáveis psicológicas e profissionais (ex: esgotamento, saúde psicológica, etc.).

Neste sentido, pedimos a sua ajuda e colaboração, respondendo ao Questionário em anexo. A sua participação é **voluntária e anónima**. Caso não pretenda participar, pedimos-lhe que destrua este documento ou entregue-o ao responsável pela recolha do protocolo.

Tenha em consideração o facto de **não existirem** respostas certas ou erradas. Por favor, indique as suas próprias opiniões, expectativas, sentimentos e atitudes, independentemente de serem ou não aquelas que prefere ou acha mais adequadas.

Pede-se, por isso, o máximo de sinceridade no preenchimento dos questionários, **agradecendo-se desde já a sua colaboração!**

Tomei conhecimento destes objetivos e aceito **participar** neste estudo.

SIM ____ Não ____

Rui Gomes
(Responsável)
Universidade do Minho - Braga
Campus de Gualtar
4710-057-Braga
rgomes@psi.uminho.pt

Micaela Nogueira Brás
(Psicóloga)
Universidade da Beira
Interior
Estrada do Simeiro
6200-209 Covilhã

Tânia Pires
(Investigadora)
ISET
Rua Pereira Reis, 399
4200 - 448 Porto
tpires.iset@gmail.com

