

**Universidade da Beira Interior**



**Departamento de Psicologia e Educação**

**ESTUDO SOBRE *BURNOUT* E ATITUDES EM RELAÇÃO AO USO DE NOVAS  
TECNOLOGIAS EM DOCENTES DO 2º E 3º CICLOS E ENSINO SECUNDÁRIO DE  
ESCOLAS DO CONCELHO DA COVILHÃ**

**Maria do Céu Curado Fernandes Moreira da Cruz Alexandre**

**Dissertação de 2º ciclo conducente ao grau de  
Mestre em Supervisão Pedagógica**

**Covilhã**

**2009**







**Universidade da Beira Interior**



**Departamento de Psicologia e Educação**

**ESTUDO SOBRE *BURNOUT* E ATITUDES EM RELAÇÃO AO USO DE NOVAS  
TECNOLOGIAS EM DOCENTES DO 2º E 3º CICLOS E ENSINO SECUNDÁRIO DE  
ESCOLAS DO CONCELHO DA COVILHÃ**

**Maria do Céu Curado Fernandes Moreira da Cruz Alexandre**

**Dissertação de 2º ciclo conducente ao grau de  
Mestre em Supervisão Pedagógica**

**Covilhã**

**2009**



Dissertação de 2º ciclo realizada sob orientação da Professora Doutora Rosa Marina Afonso, apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica registado na DGES sob o número 6248.



## **AGRADECIMENTOS**

Embora uma dissertação seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, há contributos de natureza diversa que não podem nem devem deixar de ser realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial à Professora Doutora Rosa Marino Afonso, que desde logo aceitou a orientação deste trabalho, pelo estímulo e entusiasmo revelado por esta dissertação, pelas críticas e sugestões relevantes feitas durante a orientação, pela disponibilidade sempre revelada, pelo incansável apoio moral e, sobretudo pela amizade e confiança demonstradas.

Ao professor Doutor Henrique Pereira pela ajuda a nível da análise estatística.

Ao meu marido, pela compreensão, carinho, incentivo e ajuda constantes durante a execução deste projecto.

Aos meus filhos pela falta de disponibilidade e pelo tempo que deixei de lhes dedicar.

À minha família a quem privei muitas vezes da minha companhia para concretizar este trabalho.

À amiga Isabel Malaca, pelo incentivo, inteira disponibilidade e preciosa ajuda na parte metodológica, na análise estatística e na revisão de todos os textos que constam deste trabalho.

Ao meu primo Pedro Pais e aos meus filhos pelo apoio prestado ao nível da informática.

À minha colega Natália pela sua disponibilidade para traduzir para Inglês o resumo desta tese.

Aos meus amigos pela amizade e incentivo constantes.

E para terminar, aos professores que aceitaram participar neste estudo e sem os quais esta investigação não teria sido possível, pela sua disponibilidade e colaboração.



## RESUMO

O *burnout*<sup>1</sup> é um processo caracterizado pela exaustão emocional, sentimentos de não realização pessoal e despersonalização.

Dada a elevada incidência desta síndrome na classe docente e a importância crescente das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como metodologia de ensino-aprendizagem, entendeu-se ser pertinente reflectir sobre estes temas.

Este estudo tem como objectivos avaliar a incidência de *burnout* e Atitudes em relação ao uso de novas tecnologias, assim como analisar a sua relação com variáveis de natureza demográfica e pessoal/laboral em professores que leccionam o 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário em escolas do concelho da Covilhã. Pretende-se, também, analisar a relação entre *burnout* e o uso das TIC na escola.

Participaram no estudo 123 professores que responderam a três questionários: (1) questionário sócio-demográfico, (2) *Maslach Burnout Inventory- educators survey* (Maslach, Jackson & Leiter, 1996, traduzida e adaptada por Marques Pinto, 2000), para avaliação do *burnout* e (3) Questionário de Atitudes face às Novas Tecnologias – ANT/25 (Marin, Zornoza, Marti, Prieto & Peiró, 1990), adaptada para a População Portuguesa por Carochinho, (1999) para medir as atitudes face ao uso das TIC.

Os resultados obtidos sugerem que, de um modo geral, os professores da amostra têm um nível alto de *burnout*, uma atitude favorável face ao uso das TIC no contexto educativo, e que a utilização das TIC no ensino pode ser um factor protector de *burnout* para a classe docente.

**Palavras-chave:** Síndrome de *burnout*, Professores, Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, Atitudes.

---

<sup>1</sup> Por não haver nenhum vocábulo na língua Portuguesa para expressar o sentido integrado do conceito, opta-se por manter no original em língua Inglesa.



## ABSTRACT

Burnout refers to a state of overwhelm, emotional listlessness, feelings of absence of self-fulfilment and depersonalization.

As it has been understood that teachers are prone to suffer from this syndrome together with the introduction of the Information and Communication Technologies - ICT used as a methodology within the learning process we thought it to be important to focus and research on the subject.

This case study uses variables such as demography and personal or labour ones related to burnout and focuses on teachers teaching basic and secondary levels at Covilhã. It also focuses on their perception and behaviour of the introduction of ICT in the teaching process. The current study also aims at reckoning the relationship between ICT and burnout in teachers.

The sample for the case study comprises 123 teachers who answered 3 surveys: (1) social and demographic questionnaire; (2) *Maslach Burnout Inventory- educators survey* (Maslach, Jackson & Leiter, 1996), translated and adapted by Marques Pinto (2000) to assess burnout and (3) *Questionnaire on behaviour concerning ICT, ANT25* (Marin, Zornoza, Marti, Prieto & Peiró, 1990), adapted for the Portuguese Population by Carochinho, (1999) was used to measure teachers' behaviour towards the use of ICT.

The outcomes of this case study suggest that, generally speaking, the teachers used in the sample show a high level of burnout and that they have a positive perspective over the use of ICT in education. Also, the study shows that the latter can have a preventing role in the development of burnout in teachers.

**Key words:** Burnout syndrome, teachers, Information and Communication Technologies - ICT, behaviour.



# ÍNDICE

## **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO AO ESTUDO**

1.1. Conceito de <i>burnout</i> .....	1
1.2. <i>Burnout</i> e docentes.....	2
1.3. Factores relacionados com o stress e mal-estar docente.....	4
1.4. Novas Tecnologias de Educação.....	8

## **CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

2.1. Objectivos da investigação.....	10
2.2. Caracterização do estudo	
2.2.1. Sujeitos .....	11
2.2.2. Instrumentos .....	14
2.2.3. Procedimento .....	16
2.2.4. Análise estatística .....	17
2.3. Resultados .....	19

## **CAPÍTULO III – DISCUSSÃO / CONCLUSÃO**

3.1. Discussão e conclusão dos resultados .....	41
---	----

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49
--------------------------	----

## **ANEXOS**

Anexo I – Revisão da literatura

Anexo II - Autorização para utilização da escala MBI-ED

Anexo III - Carta de esclarecimento sobre o tema do projecto a desenvolver e solicitação de participação aos colegas seleccionados para a amostra à recolha

Anexo IV - Questionário Sócio-demográfico

Anexo V - Inventário de Burnout de Maslach – ED - (Maslach et al., 1996, traduzida e adaptada por Marques Pinto, 2000)

Anexo VI - Questionário de Atitudes Face às Novas Tecnologias (Carochinho, 1999)

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de alguns estudos internacionais realizados sobre <i>burnout</i> em docentes ...	3
Quadro 2 – Síntese de alguns estudos sobre <i>burnout</i> em docentes realizados em Portugal.....	4
Quadro 3 – Síntese dos principais factores de incidência de <i>burnout</i> na classe docente .....	6
Quadro 4 – Resumo esquemático da sintomatologia do <i>burnout</i> .....	7



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características sócio-demográficas da amostra (n=123) .....	12
Tabela 2 – Caracterização profissional da amostra em função das variáveis Tempo de serviço, Vinculação ao ensino e Níveis de ensino leccionados (n=123).....	13
Tabela 3 – Caracterização profissional da amostra em função das variáveis Desempenho do cargo de direcção de turma e Tempo gasto em trabalhos administrativos (n=123).....	14
Tabela 4 – <i>Alpha de Cronbach</i> da escala e subescalas do MBI no âmbito deste estudo (n=123).....	19
Tabela 5 – <i>Alpha de Cronbach</i> da escala ANT/25, por factores (n=123).....	20
Tabela 6 – Média de Resposta por Subescala do MBI (EUA / E / I / F / G) .....	21
Tabela 7 – Resultados para a comparação entre os níveis de <i>burnout</i> de sujeitos do sexo feminino e masculino (n=123) .....	22
Tabela 8 – Resultados para a comparação entre os níveis de <i>burnout</i> de sujeitos com e sem o cargo de Direcção de Turma (n=123).....	23
Tabela 9 – Resultados para a comparação entre os níveis de <i>burnout</i> em função do tempo gasto em trabalhos administrativos (n=123).....	25
Tabela 10 – Comparação de médias entre grupos com diferente número de turmas leccionadas, número de alunos por turma e níveis de ensino leccionados em relação ao nível de <i>burnout</i> total e respectivas dimensões.....	27

Tabela 11 – Comparação de médias entre grupos em função das variáveis, vinculação ao ensino, idades, estado civil, número de filhos e tempo de serviço, em relação ao nível de <i>burnout</i> total e respectivas dimensões.....	29
Tabela 12 – Medianas observadas em função das respostas na escala ANT/25 e factores 1 e 2.....	30
Tabela 13 – Medianas observadas em função das respostas na escala ANT/25 e sexo.....	31
Tabela 14 - Medianas observadas em função das respostas na escala ANT/25 e idade.....	33
Tabela 15 - Medianas observadas em função das respostas na escala ANT/25 e o Tempo de Serviço.....	35
Tabela 16 - Medianas observadas em função das respostas na escala ANT/25 e o Tempo gasto em trabalhos administrativos.....	37
Tabela 17 – Coeficiente de Pearson entre o MBI-TOTAL e os factores da escala ANT/25 e o índice de atitude geral face às TIC.....	39
Tabela 18 - Coeficiente de Pearson entre a TIC TOTAL e índice de <i>burnout</i> total e respectivas dimensões.....	40

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Comparação entre índices de Exaustão Emocional em função do desempenho do cargo de direcção de turma.....	24
Figura 2 – Comparação entre os índices de <i>burnout</i> e da dimensão Exaustão Emocional em função do tempo gasto em trabalhos administrativos.....	26
Figura 3 – Comparação entre as atitudes face ao uso das novas tecnologias de sujeitos do sexo feminino e masculino.....	32
Figura 4 – Comparação entre as atitudes face ao uso das novas tecnologias em diferentes grupos de idades.....	33
Figura 5 - Comparação das atitudes face ao uso das novas tecnologias em função do tempo de serviço.....	36
Figura 6 - Comparação das atitudes face ao uso das novas tecnologias em função do tempo gasto em trabalhos administrativos.....	38



# **ESTUDO SOBRE *BURNOUT* E ATITUDES EM RELAÇÃO AO USO DE NOVAS TECNOLOGIAS EM DOCENTES DO 2º E 3º CICLOS E ENSINO SECUNDÁRIO DE ESCOLAS DO CONCELHO DA COVILHÃ**

## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO**

### **1.1. Conceito de *burnout***

O conceito de *burnout* tem-se tornado nas últimas décadas objecto de vários estudos publicados na literatura científica, devido à sua crescente incidência e prevalência em profissionais de diversas áreas (Otero, Santiago, Godas, Castro, Villardefrancos & Ponte, 2008), sendo os professores e os profissionais de saúde, os grupos que registam uma maior frequência desta síndrome (Maslach & Jackson, 1986; Vanderberghe & Huberman, 1999).

Apesar da vasta literatura sobre este domínio, não existe uma definição unânime sobre o *burnout*, verificando-se, no entanto, um consenso ao considerar-se que aparece no indivíduo como uma resposta ao stress laboral crónico (Maslach & Jackson, 1986).

Freudenberger foi o primeiro a utilizar a palavra *burnout* em 1974, num artigo publicado numa revista científica. Para Freudenberger (1974), a procura excessiva de força, energia ou recursos por parte do indivíduo, resulta numa sensação de fracasso, desgaste ou exaustão, designada por *burnout*.

Segundo Maslach e Jackson (1986) o *burnout* é um construto multidimensional, definido como um processo caracterizado pela exaustão emocional, sentimentos de não realização pessoal e despersonalização.

A exaustão emocional reflecte o esgotamento de recursos do indivíduo, bem como acções de distanciamento, tanto emocional como cognitivo, das actividades laborais, como forma de lidar com factores de pressão que são percebidos no ambiente laboral. A reduzida satisfação profissional representa uma avaliação negativa feita pela pessoa sobre o seu rendimento no trabalho e traduz a sensação de que o trabalho não propicia a satisfação de expectativas e aspirações inicialmente propostas pelo indivíduo. A despersonalização designa uma atitude fria e distante, e por vezes cínica, com que o indivíduo encarregado de prestar um

serviço, trata as pessoas que o recebem (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Os dados constantes na literatura suportam o facto de que há um desenvolvimento simultâneo das três dimensões do *burnout* (Maslach et al., 2001).

A especificidade do conceito de *burnout* parece residir no facto de estar estritamente relacionado com o contexto laboral, ser um processo que ocorre ao longo do tempo e que é multidimensional, sendo causado por múltiplos factores (Maslach & Schaufeli, 1993).

O *burnout* é um processo que age consumindo a resistência do organismo de que resultam as seguintes manifestações: (i) distúrbios fisiológicos ou orgânicos – problemas cardíacos e dermatológicos, insónia, falta de apetite, hipertensão, disfunção digestiva, dores musculares e de cabeça; (ii) distúrbios psicológicos – insegurança, medo, ansiedade, inquietação, aflição; (iii) alterações motivacionais e comportamentais – indiferença, dificuldades na resolução de problemas do quotidiano, apatia em relação à organização, impaciência em relação aos outros, irritabilidade, intolerância, mudança no estado de ânimo, fadiga emocional, aumento de absentismo, baixo rendimento, baixa qualidade de trabalho, aumento do uso de álcool, drogas e café, incapacidade em sentir satisfação na execução de tarefas, sentimento de tristeza profunda e infelicidade (Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006).

Como reacção ao que é experienciado, os indivíduos podem reagir de diferentes maneiras: planear novas opções de trabalho (Edelwier & Brodsky, 1980), continuar a desempenhar a sua função, vivenciando interiormente sentimentos de frustração e de agressividade ou optar por exteriorizar sentimentos negativos para com os colegas, superiores da instituição/empresa e na interacção com as pessoas no geral (Picado, 2009).

## **1.2. *Burnout* e docentes**

Diversas investigações permitem afirmar que o mal-estar docente é maior na profissão docente do que noutras profissões (Punch & Tuettemann, 1990; Alvarez, Blanco, Aguado, Ruiz, Cabaço, Sánchez, Alonso & Bernabé, 1993; Alves, 1994; Jesus, 2000), passando a profissão a ser considerada de “risco” físico e mental (Organização Internacional do Trabalho - OIT, 1981).

Uma investigação feita em Portugal, realizada por Fraga, Rodrigues, Fernandes e Rosas (1983), revelou que mais de 50% dos docentes que recorreram aos serviços médicos do

sindicato de Professores da Grande Lisboa se queixou de stress ou de tensão física e orgânica provocados pelo desempenho da profissão.

Marques-Pinto, Lima e Silva (2005) realizaram em Portugal, um estudo com uma amostra de 777 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a leccionar numa de vinte e quatro escolas da Direcção Regional de Educação de Lisboa concluindo que 6,3% dos docentes inquiridos revelavam um quadro de *burnout* pleno e 30,4% encontravam-se em *pré-burnout*.

No Quadro 1 podemos observar uma síntese de alguns estudos realizados em diferentes países sobre a incidência de *burnout* na classe docente, que indicam a relação existente entre esta síndrome e variáveis extrínsecas e intrínsecas ao seu contexto profissional.

**Quadro 1 - Síntese de alguns estudos internacionais realizados sobre *burnout* em docentes**

Autores/ano	Amostra do estudo	Principais resultados
<b>Carlotto e Palazzo (2006)</b>	190 Professores de seis escolas particulares /Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Professores apresentam nível baixo nas três dimensões que compõem o <i>burnout</i>: exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal no trabalho.</li> <li>- Professores mais jovens apresentam maiores níveis de <i>burnout</i>.</li> <li>- As variáveis demográficas não apresentaram relação com as dimensões de <i>burnout</i>.</li> <li>- Os Professores com filhos apresentaram menores níveis de <i>burnout</i>.</li> <li>- A carga horária e a quantidade de alunos mostraram associação com a dimensão de exaustão emocional</li> </ul>
<b>López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos e Ponte (2008)</b>	1386 Professores do ensino secundário/ Espanha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variáveis como o apoio social (família e amigos), acontecimentos de vida, tendência para ser pessimista, condutas e/ou atitudes problemáticas dos alunos e dificuldades em lidar com esses conflitos juntamente com falta de apoio/consenso em questões disciplinares, são as mais válidas para explicar as dimensões do <i>burnout</i> em professores do ensino secundário.</li> </ul>
<b>Reviriego e Carreras (2009)</b>	200 Professores de níveis não universitários/ Espanha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores da amostra indicam igual nível de <i>burnout</i> moderado, independentemente do local onde se encontram a leccionar nessa região (o desgaste profissional a que se encontram submetidos é igual).</li> <li>- O docente da escola privada apresentou maiores índices de stress. No entanto, o maior apoio aí obtido parece compensá-lo, levando-o a manifestações de carácter positivo.</li> <li>- As escolas públicas da amostra não exercem um nível de stress tão elevado, mas, a falta de apoios leva os professores a expressarem frequentemente sentimentos de raiva e ira.</li> </ul>

No Quadro 2 podemos observar uma síntese de alguns estudos realizados em Portugal sobre a incidência de *burnout* na classe docente e que indicam uma elevada tendência para a ocorrência desta síndrome nos professores que leccionam nas escolas nacionais.

**Quadro 2 - Síntese de alguns estudos sobre burnout em docentes realizados em Portugal**

Autores/ano	Amostra do estudo	Principais resultados
<b>Marques-Pinto, et. al (2003)</b>	777 Professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 54% dos inquiridos percebem a docência como uma actividade muito ou extremamente geradora de stress.</li> <li>- 6% (N=47) dos professores apresentam <i>burnout</i> baixo; 6,3% (N=49) <i>burnout</i> pleno e 30,4 (N=236) elevado risco de evoluírem para <i>burnout</i> pleno.</li> </ul>
<b>Pedro e Peixoto (2006)</b>	79 Professores de cinco escolas do 2º e 3º ciclos/Lisboa e Vale do Tejo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixos níveis de satisfação profissional nos professores a meio da carreira.</li> <li>- Maiores níveis de satisfação nos professores que se encontram a meio da carreira.</li> </ul>
<b>Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota e Montenegro, (2006)</b>	127 Professores/Porto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificaram-se valores muito significativos de stress ocupacional (percentagens acima dos 30%), uma prevalência de esgotamento de 13% e vários problemas de saúde física.</li> <li>- Os Professores do sexo masculino evidenciaram uma maior tendência para a despersonalização.</li> <li>- As professoras demonstraram níveis mais elevados de exaustão emocional e problemas físicos.</li> </ul>
<b>Picado (2007)</b>	400 Professores do Ensino Básico, 1º Ciclo/escolas da região de Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Burnout</i> baixo (6,9% (N=48));</li> <li>- <i>Burnout</i> pleno (7,4% (N=51))</li> <li>- Risco elevado (33,4% (N=248)).</li> </ul>

### 1.3. Factores relacionados com o stress e mal-estar docente

Como factores de stress e mal-estar dos docentes destacamos alterações sócio-educativas: (i) a transferência das funções educativas da família para a escola; (ii) a excessiva exigência e reformas políticas colocadas sobre o trabalho do professor e as constantes revisões e reformas curriculares concentradas quase exclusivamente no nível dos conteúdos programáticos, ignorando as experiências e necessidades profissionais dos docentes e o potencial crítico e reflexivo das escolas; (iii) o acelerado desenvolvimento tecnológico e a

necessidade da respectiva aplicação no ensino, que está na base da multiplicidade e complexidade de responsabilidades e funções atribuídas aos professores (Codo 2002; Esteve, 1989; Jesus, 2002; Lipp, 2002). Tal implica que, os docentes sejam confrontados com a necessidade de interagir em contextos diversificados e multidimensionais (Mosquera & Stobäus, 1996; Nunes & Teixeira, 2000; Volpi, 1994).

Mosquera e Stobaus (1996), Nunes e Teixeira (2000) e Volpi (1994), salientam também (i) a falta de tempo para desempenhar bem o trabalho (cada vez mais alunos, mais aulas, mais conteúdos fora da respectiva área de formação; (ii) a burocratização do trabalho, planificações, controle da avaliação formativa e quantitativa dos alunos; (iii) o conflito de papéis – professor, administrador, pesquisador; (iv) as exigências académicas: novas tecnologias, novos currículos, novas políticas de ensino; (v) a invasão ocupação do espaço privado devido à exigência de concentração para a preparação de aulas, entre outras actividades pedagógicas; (vi) a preocupação da escola com o desempenho académico e tecnologia, sem valorizar a qualidade de vida do professor, como causas geradoras do mal-estar docente.

Esta elevada pressão e expectativas sob o desempenho do papel do professor, pode estar na origem de um mal-estar que se faz sentir a vários níveis. Desde logo ao nível da personalidade dos próprios docentes; ao nível das suas estratégias e metodologias pedagógicas; ao nível da relação com os seus alunos; ao nível das representações sociais da actividade docente (Jesus, 2002).

A literatura aponta para a existência de vários sintomas associados ao *burnout* (Barona, 1996; Benevides-Pereira, 2001; Calvete & Villa, 2000; Cooper, 1996; Freudenberger, 1974, 1975; MacEwen & Barling, 1994; Maslach & Leiter, 1997).

No quadro 3 podemos observar os principais factores de *burnout* referidos na revisão da literatura e no quadro 4 um resumo esquemático dos principais sintomas associados ao *burnout*.

**Quadro 3 – Síntese dos principais factores de incidência de *burnout* na classe docente**

<p><b>Factores organizacionais e de trabalho</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acumulação de exigências sobre o professor</li> <li>– Sobrecarga de trabalho burocrático.</li> <li>– Condições de trabalho face às necessidades educativas</li> <li>– Debilidade dos recursos materiais</li> <li>– Modificação no papel do professor</li> <li>– Transferência dos papéis educativos da família para a escola</li> <li>– Contradições da função docente.</li> <li>– Alterações constantes das metodologias pedagógicas (NTIC)</li> <li>– Violência nos estabelecimentos de ensino</li> <li>– Massificação do ensino</li> <li>– Falta de tempo disponível</li> <li>– Inadequação da formação recebida para lidar com as actividades de ensino, escola e prática institucional</li> <li>– Multiculturalidade e exigência de inclusão.</li> <li>– Turmas muito grandes.</li> <li>– Comportamentos disruptivos por parte dos alunos.</li> </ul>
<p><b>Factores Sociais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Esgotamento docente.</li> <li>– Fragilidade social da imagem do professor (progressiva perda de estatuto ao nível da opinião pública.</li> <li>– Falta de apoio social.</li> </ul>
<p><b>Factores Pessoais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Variáveis demográficas (idade, sexo, estado civil, nº de filhos), características estáveis da personalidade e atitudes relacionadas com o trabalho (Idealismo e elevadas expectativas quanto à profissão).</li> <li>– Tempo de serviço.</li> <li>– Instabilidade na carreira.</li> </ul>

**Quadro 4 - Resumo esquemático da sintomatologia do *burnout*.**

<p><b>Distúrbios físicos/orgânicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fadiga constante e progressiva</li> <li>- Distúrbios do sono</li> <li>- Dores musculares</li> <li>- Cefaleias e enxaquecas</li> <li>- Perturbações gastrointestinais</li> <li>- Problemas cardiovasculares</li> <li>- Distúrbios respiratórios</li> <li>- Problemas dermatológicos</li> <li>- Falta de apetite</li> <li>- Hipertensão</li> </ul>
<p><b>Distúrbios psicológicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de atenção e concentração</li> <li>- Alterações de memória</li> <li>- Sentimento de Solidão ou Alienação</li> <li>- Desconfiança/Insegurança</li> <li>- Desânimo/Depressão</li> <li>- Redução da auto-estima</li> <li>- Medo/Ansiedade/Inquietação/Aflição</li> <li>- Tristeza profunda / Infelicidade</li> </ul>
<p><b>Alterações comportamentais</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade na aceitação de mudanças</li> <li>- Perda de iniciativa</li> <li>- Absentismo elevado</li> <li>- Apatia em relação à organização</li> <li>- Impaciência em relação aos outros</li> <li>- Indiferença</li> <li>- Dificuldades na resolução de problemas do cotidiano</li> <li>- Irritabilidade / Intolerância / Agressividade</li> <li>- Perda de optimismo e criatividade</li> <li>- Mudança no estado de ânimo</li> <li>- Fadiga</li> <li>- Baixa qualidade de trabalho</li> <li>- Aumento do uso de álcool, drogas e café</li> <li>- Desejo de abandonar a profissão</li> <li>- Suicídio</li> </ul>

#### **1.4. Novas Tecnologias na educação**

A evolução tecnológica esteve sempre presente na escola, através de diferentes tecnologias de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, as Novas Tecnologias, abreviatura de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), linguagem e instrumento de trabalho indispensável no século XXI, têm um papel cada vez mais relevante na aprendizagem em geral.

Os indicadores nacionais do (in)sucesso escolar a nível da escolaridade básica e secundária continuam a ser preocupação constante do governo, instituições, professores e encarregados de educação, pelas repercussões que pode ter na vida dos envolvidos, conduzindo geralmente a comportamentos desviantes, reprovações constantes, abandono escolar e saída precoce do sistema de ensino, frustrações sociais e profissionais. A escola deve, por isso, promover estratégias diversificadas e motivadoras, um ensino mais centrado no aluno, para combater todas as situações de insucesso (Silva, Peres & Pereira, 2006).

A integração das TIC em contexto escolar como estratégia de combate à desmotivação/insucesso escolar dos alunos é cada vez mais uma realidade, mas apresenta uma série de desafios que necessitam de uma reflexão séria e ponderada (Lima, Aita & Andres, 2007).

Neste contexto, importa compreender o uso pessoal/ pedagógico efectivo que os professores fazem das TIC, os factores potenciadores dessa utilização, os constrangimentos na base de uma potencial não utilização e as possíveis formas de fomentar esse uso (Alves, 2006).

Segundo Ponte, Oliveira e Varandas (2001) os docentes e a comunidade escolar, em geral, consideram muito pertinente a utilização das novas tecnologias na sua prática lectiva, pelo seu carácter motivador e pelas possibilidades de grandes aprendizagens: as TIC constituem um meio privilegiado para pensar, criar, comunicar e intervir, sendo uma ferramenta para o trabalho cooperativo; um suporte para o desenvolvimento humano, a nível profissional, pessoal, cultural, social, cívico e lúdico. Aproveitando melhor as novas tecnologias nas escolas, o papel do aluno será então mais relevante, sendo possível uma aprendizagem mais pessoal, rica, rápida e motivadora.

No entanto, apesar da informática na educação ser já uma realidade ainda está longe de ser uma totalidade pois a maior parte dos professores não possuem conhecimentos e preparação para aulas de interacção, suficientes para a utilização correcta dessas tecnologias e algumas escolas deparam também com a falta desses recursos, (Lima, et al., 2007). A par destes factores surge também resiliência a estas mudanças por parte de alguns docentes.

Não basta aderir às novas tecnologias de comunicação pois, mesmo aderindo, se os docentes não as rentabilizarem e operacionalizarem de uma forma dinâmica, e continuarem a desempenhar apenas um papel de transmissores de conteúdos, o insucesso escolar continuará a revelar índices preocupantes. Os bons resultados da nova tecnologia dependem da forma como esta é utilizada e da finalidade com que está sendo usada. O computador traz informações e recursos mas, o professor tem de saber programar a aplicação dos mesmos na sala de aula (Grégoire, Bracewell & Laferrière, 1996).

Estas novas estratégias e metodologias pedagógicas impostas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, integradas numa política constante de revisões e reformas curriculares, podem, caso o docente não esteja preparado e receptivo à sua integração na prática pedagógica, acentuar o grau de instabilidade, incerteza e insegurança dos docentes (Jesus, 2002).

Mosquera e Stobaus (1996), Nunes e Teixeira (2000) e Volpi (1994) consideram também as novas tecnologias como um dos factores geradores de mal-estar docente.

Contudo, outros estudos já efectuados referiram que grande parte dos professores considera muito pertinente a integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas efectuadas por Grégoire e colaboradores (1996) comprovaram que as novas tecnologias de informação e comunicação têm efeitos positivos na educação desde que os professores estejam devidamente preparados para a sua utilização.

Segundo Coscarelli (1998) a tarefa de explorar o potencial das novas tecnologias no ensino-aprendizagem é benéfica não só para os alunos como também para os docentes.

Contrariamente, outros estudos efectuados sobre esta temática consideram que não existem diferenças significativas na aprendizagem dos alunos com ou sem recurso às tecnologias (Russell, 1999).

## CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

Numa época caracterizada pelo debate acerca do estado da educação em Portugal e da figura do professor, o tema mal-estar dos professores tem-se revestido de uma nova actualidade e visibilidade, o que reafirma a pertinência de estudos que promovam a reflexão sobre esta temática.

A introdução de novas estratégias e metodologias pedagógicas impostas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, integradas numa política constante de revisões e reformas curriculares, podem acentuar o grau de instabilidade, incerteza e insegurança dos docentes (Jesus, 2002).

Neste actual contexto de mudança no sistema educativo português, o problema de investigação sobre o qual este estudo se debruça é o de avaliar a incidência da síndrome de burnout e respectivas dimensões, bem como, a percepção e as atitudes face ao uso das TIC, em docentes que leccionam em escolas do concelho da Covilhã; verificar, ainda, a existência de relação entre as TIC e o nível de *burnout* e suas componentes, na amostra em estudo, o que, segundo a revisão da literatura efectuada, parece ainda não ter sido alvo de um estudo sistemático pela comunidade científica.

### 2.1. Objectivos da investigação

Este estudo tem como objectivo geral avaliar o *burnout* e as Atitudes em Relação ao uso de Novas Tecnologias, assim como estudar a relação entre estas duas dimensões, em docentes do 2º e 3º Ciclos e ensino Secundário de escolas do concelho da Covilhã. Os objectivos específicos deste estudo são:

1. Avaliar os níveis gerais de *burnout* e seus componentes (Despersonalização, Exaustão Emocional e Realização Pessoal) em docentes dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, das Escolas do Concelho da Covilhã.
2. Averiguar se há diferenças em relação aos níveis de *burnout* comparativamente entre sexos, idades, estado civil, número de filhos, tempo de serviço, vinculação ao ensino, níveis de ensino leccionados, número de turmas leccionadas, número de alunos por turma, direcção de turma, horas atribuídas ao cargo e tempo gasto em trabalhos

administrativos.

3. Avaliar Atitudes em Relação ao uso de Novas Tecnologias em docentes dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, das Escolas do Concelho da Covilhã.
4. Averiguar se há diferenças em relação às Atitudes Face ao Uso de Novas Tecnologias comparativamente entre sexos, idades, tempo de serviço e tempo gasto em trabalhos administrativos.
5. Analisar a relação entre *burnout* e uso de Novas Tecnologias em Docentes dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, das Escolas do Concelho da Covilhã.

## **2.2. Caracterização do estudo**

Com o intuito de alcançar os objectivos propostos optou-se pela realização de uma investigação observacional / descritiva que se propõe recolher e descrever dados. Optou-se pela realização de um estudo quantitativo, sendo os dados tratados estatisticamente através do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 17.0, com o intuito de responder aos objectivos propostos para esta investigação.

O estudo caracteriza-se ainda por ser transversal, uma vez que os dados foram recolhidos num único momento temporal.

Os dados foram recolhidos através da administração directa com recurso a questionários.

### **2.2.1. Sujeitos**

Participaram no estudo 123 docentes a leccionar nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário de escolas do concelho da Covilhã, sendo 33 do sexo masculino (26,8%) e 90 do sexo feminino (73,2%). A média de idade dos sujeitos que participaram no estudo é de 42,34 (DP=7,30) sendo a idade mínima de 24, a máxima de 59 anos e a mediana de 42. Quanto ao estado civil 27 (22%) são solteiros, 86 (69,9%) casados, 1 (0,8%) viúvo e 9 (6,5%) divorciados. Relativamente ao número de filhos a média é de 1,33 (DP=1,02), a máxima de 4, a mínima de 0 e a mediana de 2.

A Tabela 1 resume as características sócio demográficas da amostra.

**Tabela 1. Características sócio-demográficas da amostra (n=123)**

<b>Sexo</b>	
Feminino	90 (73,2%)
Masculino	33 (26,8%)
<b>Idade</b>	
20 – 35 anos	22 (17,9%)
36 – 45 anos	59 (48%)
46 – 60 anos	42 (34,1%)
<b>Estado civil</b>	
Solteiro	27 (22%)
Casado	86 (69,9%)
Divorciado	8 (6,5%)
Viúvo	1 (0,8%)
<b>Número de filhos</b>	
0	36 (29,3%)
1	21 (17,1%)
2	58 (47,2%)
3	5 (4,1%)
4	3 (2,4%)

### Caracterização da amostra em relação à actividade docente

Quanto à actividade docente, relativamente ao tempo de serviço, a média é de 17.53 (DP=7.97), a máxima é de 39, a mínima é 0 e a mediana de 18. A média do número de turmas por docente é de 4.16 (DP=1.94), a máxima é de 11, o mínimo é 0 e a mediana é de 4. O número médio de alunos por turma é de 22.11 (DP=3.81), sendo o número máximo de 30, o mínimo de 12 e a mediana de 22. No que se refere ao nível de ensino leccionado os docentes foram incluídos em 5 categorias distintas: 2º ciclo (18,7%); 3º ciclo (30,1%); ensino secundário (13,0%), 3º ciclo + ensino secundário (34,1%) e 2º e 3º ciclos (4,1%).

Relativamente à situação profissional, 85 (69,1%) dos sujeitos são professores do quadro de nomeação definitiva das escolas em que leccionam, 21 (17,1%) pertencem ao

quadro de zona pedagógica, 15 (12,2%) são contratados pelas escolas e 2 (1,6%) estão neste momento a fazer estágio.

Dos professores inquiridos, 53 (43,1%) têm o cargo de direcção de turma. Entre estes, 45 (36,6%) consideram as horas atribuídas ao cargo como insuficientes, 7 (5,7%) suficientes e apenas 1 (0,8%) pensa que são excessivas.

Quanto ao tempo gasto em trabalhos administrativos, a maioria dos docentes inquiridos 101 (82,1%), pensa que o tempo gasto é excessivo, 16 (13%) considera que é adequado e 6 (4,9%) diz que é escasso.

As Tabelas 2 e 3 resumem as características da amostra em relação à actividade docente.

**Tabela 2. Caracterização profissional da amostra em função das variáveis Tempo de serviço, Vinculação ao ensino e Níveis de ensino leccionados (n=123).**

<b>Tempo de serviço</b>	
0 – 9 anos	15 (12,2%)
10 – 19 anos	57 (46,3%)
20 – 29 anos	44 (35,8)
30 – 40 anos	7 (5,7%)
<b>Vinculação ao ensino</b>	
PQND	85 (69,1%)
QZP	21 (17,1%)
Contratado	15 (12,2%)
Outro	2 (1,6%)
<b>Níveis de ensino leccionados</b>	
2º Ciclo	23 (18,7%)
3º Ciclo	37 (30,1%)
Secundário	16 (13,0%)
3º Ciclo + Secundário	42 (34,1%)
2º Ciclo + 3º Ciclo	5 (4,1%)

**Tabela 3. Caracterização profissional da amostra em função das variáveis Desempenho do cargo de direcção de turma e Tempo gasto em trabalhos administrativos (n=123).**

<b>Direcção de Turma</b>	53 (43,1%)
Sim	70 (56,9%)
Não	
Horas atribuídas ao cargo	45 (84,9%)
Insuficientes	7 (13,2%)
Suficientes	1 (1,9%)
Excessivas	
<hr/>	
<b>Tempo gasto em trabalhos administrativos</b>	
Escasso	6 (4,9%)
Adequado	16 (13,0%)
Excessivo	101 (82,1%)

### 2.2.2. Instrumentos

No âmbito deste estudo foram utilizados três questionários: (1) Questionário sócio-demográfico (Anexo IV); (2) *Maslach Burnout Inventory - ED* (Maslach et al., 1996, traduzido e adaptado por Marques Pinto, 2000) para avaliação do *burnout* (Anexo V) e (3) Questionário de Atitudes Face às Novas Tecnologias (Martini, Zornoza, Marti, Prieto & Peiró, 1990, traduzido e adaptado por Carochinho, 1999), para avaliação da percepção dos professores face às novas tecnologias na Escola (Anexo VI).

O questionário é uma técnica que facilita o conhecimento de determinada população e factores relacionados com a população e que, de outra forma seriam difíceis de analisar (Quivy & Campenhoudt, 2003). Outra vantagem na utilização de questionários reside no facto de estes possibilitarem inquirir um grande número de pessoas quase em simultâneo, economizando tempo, garantindo o sigilo das respostas e o anonimato dos inquiridos. Tal proporciona uma maior facilidade no tratamento estatístico/quantificação da informação recolhida (Alves, 2006).

Esta técnica de recolha de dados tem sido usada na investigação educativa, nos domínios do *burnout* na classe docente (Gomes et al., 2006; Marques-Pinto, Lima & Silva, 2003) e das TIC, nomeadamente naqueles que procuram, de modo geral, abordar a integração das TIC nas escolas portuguesas (Dalvi, Pereira & Dias, 2003; Paiva, 2002a, 2002b, 2003; Rolo & Afonso, 2005; Silva, 2004a, 2004b; Viseu, 2003).

#### *Questionário de dados sóciodemográficos*

O Questionário Sócio-Demográfico construído no âmbito deste estudo recolhe informações sobre o sexo, idade, estado civil e número de filhos e aspectos relacionados com a função docente.

Foram ainda recolhidas informações sobre a função docente que resultaram da revisão de literatura e que, segundo a mesma, se encontram relacionadas com o *burnout* em docentes: tempo de serviço, vinculação ao ensino, níveis de ensino leccionados, número de turmas leccionadas, número de alunos por turma, direcção de turma e horas distribuídas para o cargo e tempo gasto em trabalhos administrativos na escola.

#### *Maslach Burnout Inventory (MBI)- ED*

O *MBI-ED*, é a versão para professores do *Maslach Burnout Inventory* (Maslach et. al., 1996, traduzida e adaptada por Marques-Pinto, 2000) e permite avaliar a síndrome de *burnout* de acordo com as três componentes ou dimensões, exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. Esta última dimensão está inversamente correlacionada com a síndrome.

A escala é constituída por 22 itens (com uma escala de resposta de tipo Likert que varia entre 0 “nunca” e 6 “muito frequentemente”), relativos à frequência com que os professores têm determinados sentimentos, pensamentos ou atitudes em relação ao trabalho e aos seus alunos.

Por não dispormos de normas específicas para a população portuguesa, a compreensão do significado dos níveis de incidência do *burnout*, encontrados na nossa amostra de professores, apoiou-se nos dados normativos para professores norte-americanos, fornecidos no manual do MBI (Maslach et al., 1996) e, nos resultados encontrados em estudos análogos, realizados em países do sul da Europa (Espanha, por Pascual, Perez-Jover, Mirambell, Inanez & Terol, 2000; Itália e França, por Pedrabissi, Rolland & Santinello, 1992; e na Grécia, por Pomaki, 1998).

### *Questionário de Atitudes Face às Novas Tecnologias (ANT/25)*

A ANT/25 (Martini, Zornoza, Marti, Prieto & Peiró, 1990, adaptada para a Pop. Portuguesa por Carochinho, 1999), é constituída por 25 itens que correspondem a afirmações relativas às novas tecnologias e incidem, principalmente, na utilização de computadores em contexto laboral. Para cada afirmação é utilizada uma escala de resposta tipo Likert com cinco alternativas de resposta que variam desde 1 (muito em desacordo) até 5 (muito de acordo). Os itens 2, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 18, 20, 23 e 25 estão formulados de maneira que a atitude favorável necessita de uma inversão na sua pontuação.

Para adaptação da escala à população portuguesa, Carochinho (1999) constituiu uma amostra de 340 indivíduos pertencentes ao mercado de Recursos Humanos aplicado. Os resultados obtidos remetem-nos para um instrumento com uma boa capacidade para discriminar os sujeitos, assim como para uma boa consistência interna (*alpha* de Cronbach = 0.90), e uma estrutura tetra-factorial da escala. O primeiro factor designado Atitudes face à Aprendizagem e ao uso das Novas Tecnologias de Informação no local de trabalho, faz referência ao uso e aprendizagem de computadores e outras novas tecnologias no local de trabalho; o segundo factor, alude às consequências e atributos das Novas Tecnologias e experiências vivenciadas pelo seu uso, designando-se de Atitudes face aos atributos, consequências e expectativas relativamente ao uso de novas tecnologias de informação; o terceiro factor remete para as atitudes face às implicações das novas tecnologias de informação no local de trabalho e o quarto factor refere-se às atitudes face aos computadores e às novas tecnologias de informação como ferramentas de trabalho.

#### **2.2.3. Procedimento**

Na fase de planeamento do estudo foi solicitada e obtida autorização para a utilização das escalas usadas no âmbito deste estudo (Anexo II).

Numa fase inicial foi realizado um pré-teste, em Janeiro de 2009, com intuito de avaliar o nível de adequação dos itens dos questionários incluídos na investigação à especificidade da amostra em estudo. Os sujeitos incluídos nesta fase foram 5, pertencentes à população em estudo, ou seja, sendo professores a leccionar os 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, em escolas do concelho da Covilhã, tendo-se verificado dúvidas relativas a um dos itens incluído no Questionário sócio-demográfico, especificamente no item relativo à carga horária semanal. Tal pode dever-se à introdução recente de novas regras no estatuto da

carreira docente. Por este motivo optou-se pela retirada do referido item desse instrumento. No que concerne aos restantes itens do Questionário Sócio-Demográfico, bem como do MBI-ED e do ANT/25, verificou-se uma boa compreensão e avaliação dos itens, não se gerando dúvidas aquando do seu preenchimento, não sendo necessário por isso proceder a quaisquer outras reformulações, acrescentos e retiradas.

Após a realização do pré-teste procedemos à administração definitiva dos questionários. No nosso estudo utilizámos uma amostra por conveniência<sup>1</sup>. Foram entregues 155 questionários a docentes de escolas do segundo e terceiro ciclo e ensino secundário do Concelho da Covilhã, em Fevereiro de 2009.

Os contactos com os docentes foram feitos individualmente, fora do local de trabalho, tendo-lhes sido explicado os objectivos da investigação e a importância do seu contributo para o enriquecimento do presente estudo (Anexo III). Devido à natureza dos itens incluídos nos questionários entregues aos indivíduos, foi desde o início assegurada a garantia de confidencialidade dos dados e anonimato da sua identidade, de modo a colocá-los à vontade para responderem aos questionários. Foi também acordado com os docentes envolvidos na concretização da investigação um prazo limite para a devolução dos questionários, devido aos prazos impostos para a realização do trabalho. Os sujeitos responderam individualmente aos questionários e entregaram-nos pessoalmente ao investigador num envelope fechado, entre os meses de Março a Maio de 2009.

Dos 155 questionários foram entregues ao investigador 130, dos quais 7 foram anulados devido a preenchimento incompleto, pelo que ficaram 123.

Após a recepção dos questionários preenchidos procedeu-se à introdução e tratamento dos dados.

#### **2.2.4. Análise Estatística**

A análise dos dados foi feita usando o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 17.0 para Windows.

Em primeiro lugar foram feitas as estatísticas descritivas para se caracterizar a amostra, tendo-se, para o efeito, calculado a média, mediana, mínimo, máxima e desvio padrão.

---

<sup>1</sup> Por amostras de conveniência entendem-se amostras não probabilísticas usadas por serem de mais fácil selecção. Estas amostras não são representativas da população em geral, portanto generalizações dos resultados têm de ser feitas de forma muito controlada (Mattar, 1994).

A consistência interna dos instrumentos (escalas e sub-escalas) usados neste estudo, foi calculada através do coeficiente *alpha* ( $\alpha$ ) de Cronbach que é uma medida de fiabilidade interna. O valor do *alpha* aumenta com um número de itens mais elevado e com correlações entre itens mais fortes. Com este procedimento podemos verificar o grau de confiança ou de exactidão da informação obtida, através da verificação do grau de uniformidade e de coerência existentes entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem os instrumentos (Garrett, 1962). O estudo da consistência interna permite estimar a fiabilidade das escalas, quando se utiliza um conjunto de itens que se espera que calculem o mesmo atributo (Ledesma, Ibáñez & Mora, 2002). Considera-se que um *alpha* inferior a 0,50 é inaceitável, entre 0,50 e 0,60 é mau, entre 0,60 e 0,70 é aceitável, entre 0,70 e 0,80 é bom, entre 0,80 e 0,90 é muito bom e um valor igual ou superior a 0,90 é excelente (DeVellis, 1991).

Para testar a normalidade utilizou-se o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S)<sup>2</sup>. Uma vez que este teste permitiu constatar que as variáveis em estudo se distribuíam segundo um padrão de normalidade foram usados testes paramétricos para análise dos dados.

Para analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre grupos utilizou-se o teste t de Student<sup>3</sup> e a análise de variância (ANOVA<sup>4</sup>)

Foram ainda feitas análises de correlação para avaliar a relação entre as dimensões do burnout e dos factores da escala ANT/25. Par tal foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson<sup>5</sup>. Considera-se que uma correlação é forte se a medida de associação é superior a 0.8. Entre 0.4 e 0.8, a relação é “moderada”. Inferior a 0.4, ela tende a ser vista como fraca (Diamantopoulos & Schlegelmilch, 1997, cit in Poesdel, 2006). Os critérios de Cohen e Holliday (cit in Poesdl, 2006) referem que uma correlação é muito baixa quando o valor é inferior a 0.19; de 0.20 a 0.39 é baixa; entre 0.40 e 0.69, é moderada; de 0.70 a 0.89, é elevada; superior a 0.89 é muito elevada.

Em todas as análises foi fixado o nível de significância de  $p \leq 0.05$ .

---

<sup>2</sup> O teste K-S permite analisar o ajustamento à normalidade de distribuição de uma variável.

<sup>3</sup> Trata-se de um teste paramétrico que permite comparar médias de uma variável para dois grupos independentes.

<sup>4</sup> Teste paramétrico que pode ser usado para testar diferenças entre diversas situações e para duas ou mais variáveis.

<sup>5</sup> O coeficiente de correlação de Pearson permite analisar o grau e direcção de uma correlação entre duas variáveis. Este coeficiente é designado por *r* e assume valores entre -1 e 1.

## 2.3. Resultados

### 2.3.1. Consistência interna das escalas

O *alfa Cronbach* do MBI deste estudo é de 0,84, que pode ser considerado muito bom; o da subescala de Exaustão Emocional é de 0,85, que se classifica como muito bom; o da subescala de Despersonalização é de 0,61, entendendo-se este valor como aceitável; a subescala Realização Pessoal com o valor de 0,77 pode considerar-se como bom (DeVellis, 1991).

Os dados relativos ao *alpha de Cronbach* do MBI e respectivas subescalas podem ser observados na Tabela 4.

**Tabela 4.** *Alpha de Cronbach* da escala e subescalas do MBI no âmbito deste estudo (n=123)

	<b>Alpha de Cronbach</b>
MBI – Total	0,843
Escala de Exaustão Emocional	0,849
Escala de Despersonalização	0,614
Escala de Realização Pessoal	0,777

Relativamente à consistência interna do ANT/25 demonstrada neste estudo, o valor do *alfa Cronbach* foi de 0,86, considerado muito bom, segundo os critérios de De Vellis, (1991). Em relação ao primeiro factor da escala o resultado foi de 0,74 que é considerado bom e quanto ao segundo factor foi de 0,73, que é considerado bom. Os *alpha de Cronbach* do terceiro e quarto factor da Escala de Atitudes em Relação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação são, segundo DeVellis (1991), inaceitáveis. Por isso optou-se por não se analisar os terceiro e quarto factores.

Os dados relativos ao *alpha de Cronbach* da escala ANT/25 respectivos factores podem ser observados na Tabela 5.

**Tabela 5.** *Alpha de Cronbach* da escala ANT/25, por factores (n=123)

	<b>Alpha de Cronbach</b>
<b>ANT/25-Total</b>	<b>0,856</b>
Primeiro Factor	0,740
Segundo Factor	0,726
Terceiro Factor	0,558
Quarto Factor	0,428

A seguir serão apresentados os resultados deste estudo organizados a partir dos objectivos do mesmo.

1. Avaliar os níveis gerais de *burnout* e componentes (Despersonalização, Exaustão Emocional e Realização Pessoal) em docentes dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, das Escolas do Concelho da Covilhã.

Face aos dados normativos dos EUA, os docentes portugueses deste estudo apresentam resultados mais elevados na dimensão de Exaustão Emocional (21,25; 40,79, respectivamente) e mais baixos nas dimensões de Despersonalização (11,00; 11,19) e Realização Pessoal (33,54; 19,22). Na comparação com a amostra dos países europeus citados, os docentes portugueses que constituem a amostra de estudo desta investigação evidenciam, também, um maior índice de exaustão emocional (Covilhã-Portugal=40,79; Espanha=21,22; Itália=18,54; França=14,98; Grécia=14,45) e despersonalização (Covilhã-Portugal=11,19; Espanha=3,63; Itália=3,10; França=4,46; Grécia=2,86), e um menor resultado na dimensão realização pessoal (Covilhã-Portugal=19,22; Espanha=31,91; Itália=33,94; França=30,60; Grécia=37,38).

Relativamente ao valor total do MBI, utilizou-se o critério de mediana teórica, que é de 88. Nos resultados deste estudo a mediana observada foi de 71, ou seja, inferior à mediana teórica, o que indica um valor global do MBI inferior ao esperado.

Na tabela 6 são apresentadas as médias de resposta por subescala do MBI do nosso estudo, em comparação com os de referência citados acima.

**Tabela 6.** Média de Resposta por Subescala do MBI (EUA / E / I / F / G)

	<b>Exaustão Emocional</b>	<b>Despersonalização</b>	<b>Realização Pessoal</b>
<b>Estudo-Covilhã (Portugal)</b>	<b>40,79</b>	<b>11,19</b>	<b>19,22</b>
<b>EUA</b>	21,25	11,00	33,54
<b>Espanha</b>	21,22	3,63	31,91
<b>Itália</b>	18,54	3,10	33,94
<b>França</b>	14,98	4,46	30,60
<b>Grécia</b>	14,45	2,86	37,38

2. Averiguar se há diferenças em relação aos níveis de *burnout* comparativamente entre sexos, idades, estado civil, número de filhos, tempo de serviço, vinculação ao ensino, níveis de ensino leccionados, número de turmas leccionadas, número de alunos por turma, direcção de turma, horas atribuídas ao cargo e tempo gasto em trabalhos administrativos.

Segundo os resultados obtidos a partir da aplicação da *Maslach Burnout Inventory* (MBI-ED) (Maslach et. al., 1996, traduzida e adaptada por Marques-Pinto, 2000), as mulheres da nossa amostra apresentam um índice médio de *burnout* de 72,33 (DP=14,46) superior ao que apresentam os homens, 68,09 (DP=15,00). No entanto, esta diferença não é estatisticamente significativa ( $t(121) = -1,428$ ;  $p = 0,156$ ).

A comparação de médias quanto à dimensão exaustão emocional no sexo masculino e feminino indica diferenças que não são estatisticamente significativas ( $t(121) = -1,850$ ;  $p = 0,067$ ). Contudo, os indivíduos do sexo feminino apresentam uma média de 41,76 (DP=9,56) que é superior aos indivíduos do sexo masculino, cuja média é de 38,15 (DP=9,63).

Relativamente à comparação de médias quanto à dimensão Despersonalização não são encontradas diferenças estatisticamente significativas ( $t(121) = 0,531$ ;  $p = 0,596$ ) entre homens (M= 11,58; DP= 4,60) e mulheres (M= 11,04; DP= 5,03).

Quanto à dimensão Realização Pessoal, também, não são encontradas diferenças estatisticamente significativas ( $t(121) = -1,245$ ;  $p = 0,215$ ) em função do sexo masculino ( $M = 18,36$ ;  $DP = 4,68$ ) e feminino ( $M = 19,53$ ;  $DP = 4,59$ ).

Estes resultados podem ser observados na Tabela 7.

**Tabela 7.** Resultados para a comparação entre os níveis de *burnout* de sujeitos do sexo feminino e masculino ( $n = 123$ ).

	Média	Desvio Padrão	Df	t
<b>MBI Total</b>			121	-1,428
Sexo Feminino	72,33	14,46		
Sexo Masculino	68,9	15,00		
<b>Exaustão Emocional</b>			121	-1,850
Sexo Feminino	41,76	9,56		
Sexo Masculino	38,15	9,63		
<b>Despersonalização</b>				
Sexo Feminino	11,04	5,03	121	0,531
Sexo Masculino	11,58	4,60		
<b>Realização Pessoal</b>			121	-1,245
Sexo Feminino	19,53	4,60		
Sexo Masculino	18,36	4,68		

Nota: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

A comparação das médias do índice de *burnout* total entre os professores que têm e não têm direcção de turma não indica diferenças estatisticamente significativas ( $t(121) = 1,634$ ;  $p = 0,105$ ). No entanto, os docentes que desempenham o cargo director de turma ( $M = 73,66$ ;  $DP = 13,90$ ) apresentam um índice de *burnout* mais elevado do que aqueles que o não exercem ( $M = 69,33$ ;  $DP = 15,05$ ).

Relativamente às dimensões da escala do MBI, a comparação de médias entre os grupos com e sem Direcção de Turma não indicou diferenças estatisticamente significativas para as dimensões Despersonalização ( $t(121) = -0,330$ ;  $p = 0,742$ ) e Realização Pessoal ( $t$

(121) = 0,524;  $p = 0,601$ ). Relativamente à dimensão Exaustão Emocional a diferença é estatisticamente significativa ( $t(121) = 2,424$ ;  $p < 0,05$ ), sendo que os professores que exercem o cargo de direcção de turma apresentam um índice médio de exaustão emocional de 43,17 (DP=9,36), maior do que o dos docentes que não desempenham essa função, 38,99 (DP = 9,57).

Estes resultados podem ser consultados na tabela 8 e na figura 1.

No total dos respondentes da nossa amostra 53 são Directores de Turma, dos quais 45 consideram que as horas atribuídas ao desempenho do cargo são insuficientes, 7 referem que estas são suficientes e apenas 1 indivíduo diz que o tempo dispensado no desempenho dessa função é excessivo. Sendo o número de alguns grupos tão reduzido, optou-se pela não comparação de médias entre os grupos uma vez que este aspecto poderia enviesar os resultados.

**Tabela 8.** Resultados para a comparação entre os níveis de *Burnout* de sujeitos com e sem o cargo de Direcção de Turma (n=123).

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Df</b>	<b>t</b>
<b>MBI Total</b>			121	1,634
DT - Sim	73,66	13,90		
DT – Não	69,33	15,05		
<b>Exaustão Emocional</b>			121	2,424*
DT - Sim	43,17	9,36		
DT – Não	38,99	9,57		
<b>Despersonalização</b>			121	-0,330
DT - Sim	11,02	4,96		
DT – Não	11,31	4,89		
<b>Realização Pessoal</b>			121	0,524
DT - Sim	19,47	4,20		
DT – Não	19,03	4,95		

Nota: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

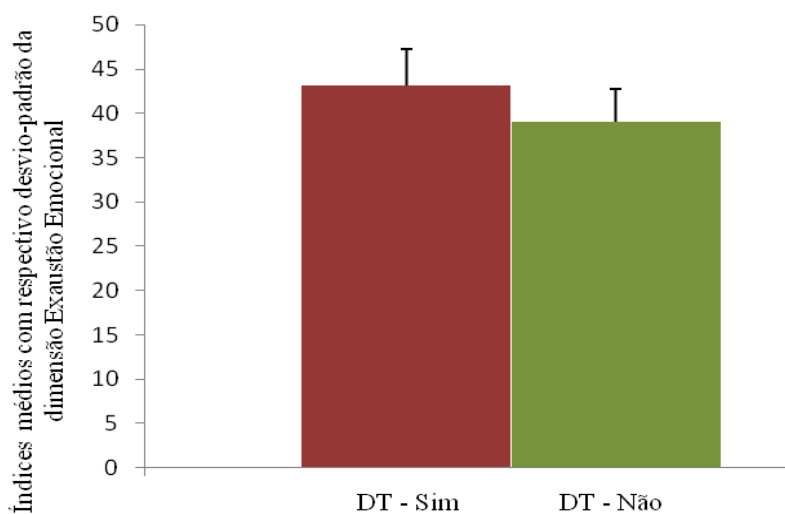


Figura 1 - Comparação entre índices de Exaustão Emocional em função do desempenho do cargo de direcção de turma.

Relativamente à comparação de médias entre o nível de *burnout* total dos grupos que consideram que o tempo gasto em trabalhos administrativos é “Escasso”, “Adequado” ou “Excessivo” verificam-se diferenças estatisticamente significativas ( $F(2;120) = 4,217$ ;  $p < 0,05$ ), que indicam que os professores que classificam como “Excessivo” o tempo gasto em trabalhos administrativos são os que apresentam um índice de *burnout* mais elevado, média de 72,92 (DP = 13,85), quando comparados com os docentes que referem que o tempo gasto em trabalhos burocráticos é adequado, média de 62,44 (DP = 13,76) e com aqueles que dizem ser escasso, média de 65,50 (DP = 22,26).

Verificou-se ainda uma diferença estatisticamente significativa para com a Exaustão Emocional ( $F(2;120) = 4,249$ ;  $p < 0,05$ ) que indica que são os docentes que classificam como excessivo o tempo dispendido na realização de trabalhos administrativos os que apresentam um índice médio de Exaustão Emocional maior, média de 41,93 (DP = 16,59), quando comparados com os docentes que o consideram adequado, média de 35,00 (DP = 8,49) e escasso, média de 37,00 (DP = 16,59).

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em relação à Despersonalização ( $F(2;120) = 1,075$ ;  $p = 0,161$ ). No entanto, são os docentes que classificam como excessivo o tempo gasto na realização de trabalhos administrativos, os que apresentam um maior índice médio de *burnout* ( $M = 11,51$ ;  $DP = 4,89$ ), comparativamente aqueles que o classificam como adequado ( $M = 9,00$ ;  $DP = 4,37$ ) e aos que o consideram que o tempo

dispendido aquando da execução de trabalhos administrativos dispendido aquando da execução de trabalhos administrativos é escasso (M= 11,50; DP= 5,82).

No que concerne à Realização Pessoal, também, não se verificam diferenças estatisticamente significativas ( $F(2;120) = 1,855; p = 0,345$ ). Sendo os professores que referem que o tempo dispendido aquando da execução de trabalhos administrativos é excessivo os que apresentam um maior índice médio de *burnout* (M= 19,48; DP= 4,58), quando comparados com os que o consideram como adequado (M= 18,44; DP= 5,13) e com aqueles que classificam o tempo gasto na realização de trabalhos administrativos como escasso (M= 17,00; DP= 3,90).

Estes resultados podem ser consultados na tabela 9 e na figura 2.

**Tabela 9.** Resultados para a comparação entre os níveis de *burnout* em função do tempo gasto em trabalhos administrativos (n=123).

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Df (B;W)</b>	<b>F</b>
<b>MBI Total</b>			2; 120	4,217*
Escasso	65,50	22,26		
Adequado	62,44	13,76		
Excessivo	72,92	13,85		
<b>Exaustão Emocional</b>			2; 120	4,249*
Escasso	37,00	16,59		
Adequado	35,00	8,49		
Excessivo	41,93	9,05		
<b>Despersonalização</b>			2; 120	1,075
Escasso	11,50	5,82		
Adequado	9,00	4,37		
Excessivo	11,51	4,89		
<b>Realização Pessoal</b>			2; 120	1,855
Escasso	17,00	3,90		
Adequado	18,44	5,13		
Excessivo	19,48	4,58		

Nota: \*p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

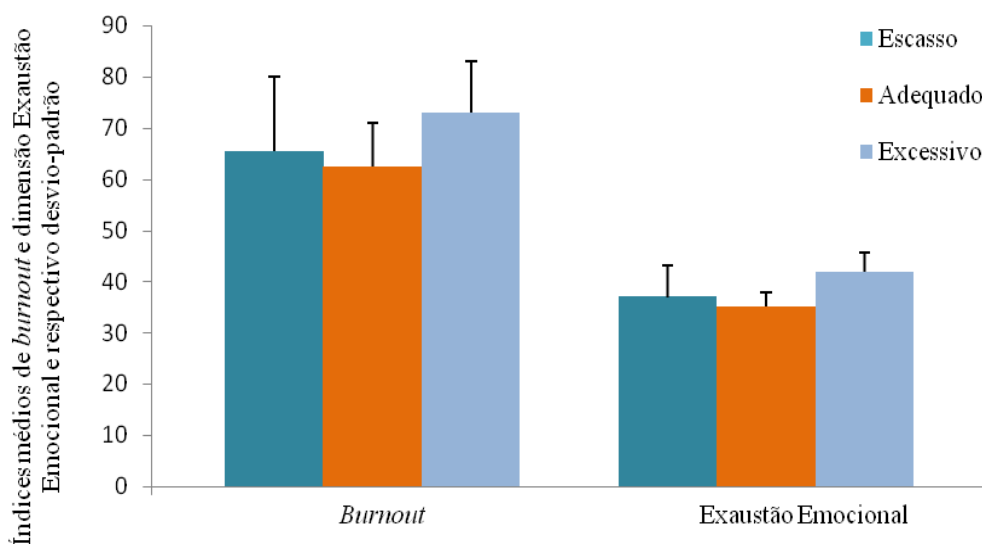


Figura 2 - Comparação entre os índices de burnout e da dimensão Exaustão Emocional em função do tempo gasto em trabalhos administrativos

Em relação às comparações de médias entre as variáveis – número de turmas leccionadas ( $F(11;111) = 1,209; p = 0,289$ ), número de alunos por turma ( $F(2;119) = 0,997; p = 0,372$ ), níveis de ensino leccionados ( $F(4;118) = 0,645; p = 0,632$ ), com o nível de *burnout* total, não se verificam diferenças consideradas estatisticamente significativas, como se pode constatar na tabela 10.

No que concerne às comparações de médias entre as variáveis – número de turmas leccionadas ( $F(11;111) = 1,095; p = 0,372$ ), número de alunos por turma ( $F(2;119) = 0,161; p = 0,852$ ), níveis de ensino leccionados ( $F(4;118) = 1,242; p = 0,297$ ), com a dimensão exaustão emocional, não se verificam diferenças consideradas estatisticamente significativas, como se pode verificar na tabela 10.

Relativamente às comparações de médias entre as variáveis – número de turmas leccionadas ( $F(11;111) = 1,586; p = 0,113$ ), número de alunos por turma ( $F(2;119) = 1,949; p = 0,147$ ), níveis de ensino leccionados ( $F(4;118) = 0,493; p = 0,741$ ), com a dimensão despersonalização, não se verificam diferenças consideradas estatisticamente significativas, como se pode observar na tabela 10.

Quanto às comparações de médias entre as variáveis – número de turmas leccionadas ( $F(11;111) = 0,963; p = 0,484$ ), número de alunos por turma ( $F(2;119) = 1,877; p = 0,159$ ), níveis de ensino leccionados ( $F(4;118) = 1,121; p = 0,350$ ), com a dimensão realização pessoal, não se verificam diferenças consideradas estatisticamente significativas, como se pode verificar na tabela 10.

**Tabela 10** - Comparações de médias entre grupos com diferente número de turmas leccionadas, número de alunos por turma e níveis de ensino leccionados, em relação ao nível de *burnout* total e respectivas dimensões.

	MBI Total			Exaustão Emocional			Despersonalização			Realização Pessoal		
	M	DP	F	M	DP	F	M	DP	F	M	DP	F
<b>Turmas leccionadas</b>			1,209			1,095			1,586			0,963
0	64,00	2,12		38,00			13,00			13,00		
1	62,50	15,09		36,50	0,71		10,50	3,54		15,50	2,12	
2	72,86	14,37		42,82	9,98		11,05	4,66		19,00	4,77	
3	66,73	14,32		39,73	10,65		8,77	3,59		18,23	4,96	
4	68,34	14,39		38,69	9,42		10,53	4,08		19,13	4,51	
5	74,55	14,71		42,55	9,59		12,70	5,64		19,30	3,80	
6	74,46	23,34		41,15	8,49		11,85	4,67		21,46	4,52	
7	87,50	13,03		50,00	4,24		16,00	8,49		21,50	10,61	
8	80,60			45,60	10,16		15,60	6,73		19,40	5,27	
9	67,00			29,00			11,00			27,00		
10	77,50	13,44		43,00	4,24		16,00	12,73		18,50	3,54	
11	51,00			23,00			8,00			20,00		
<b>Alunos Turma</b>			0,997			0,161			1,949			1,870
12-18	75,23	17,39		41,56	11,86		13,00	5,16		20,68	4,31	
19-24	70,14	13,11		41,00	8,66		10,61	4,66		18,53	4,74	
25-30	70,70	15,26		40,19	10,00		10,98	5,04		19,53	4,50	
<b>Níveis de Ensino</b>			0,645			1,242			0,493			1,121
2º Ciclo	70,70	13,28		42,78	8,57		10,43	4,41		17,48	4,44	
3º Ciclo	72,68	15,01		40,73	10,15		12,00	5,30		19,95	4,73	
Secundário	70,50	15,37		40,88	10,60		10,50	4,18		19,13	5,77	
3º Ciclo e Secundário	71,57	14,75		40,74	8,87		11,24	5,17		19,60	4,28	
2º / 3º Ciclo	61,60	17,43		32,20	13,29		10,40	4,78		19,00	2,45	

Em relação às comparações de médias entre as variáveis – vinculação ao ensino ( $F(3;119) = 0,400; p = 0,753$ ), idade ( $F(2;120) = 0,330; p = 0,720$ ), estado civil ( $F(3;119) = 1,049; p = 0,374$ ), número de filhos ( $F(4;118) = 0,505; p = 0,732$ ) e tempo de serviço ( $F(3;119) = 1,581; p = 0,197$ ), com o nível de *burnout* total, não se verificam diferenças consideradas estatisticamente significativas, como se pode constatar na tabela 11.

No que concerne às comparações de médias entre as variáveis – vinculação ao ensino ( $F(3;119) = 1,466; p = 0,227$ ), idade ( $F(2;120) = 0,870; p = 0,422$ ), estado civil ( $F(3;119) = 1,494; p = 0,220$ ), número de filhos ( $F(4;118) = 1,731; p = 0,148$ ) e tempo de serviço ( $F(3;119) = 1,774; p = 0,156$ ), com a dimensão exaustão emocional, não se verificam diferenças consideradas estatisticamente significativas, como se pode verificar na tabela 11.

Relativamente às comparações de médias entre as variáveis – vinculação ao ensino ( $F(3;119) = 1,014; p = 0,389$ ), idade ( $F(2;120) = 1,215; p = 0,300$ ), estado civil ( $F(3;119) = 1,277; p = 0,286$ ), número de filhos ( $F(4;118) = 0,396; p = 0,811$ ) e tempo de serviço ( $F(3;119) = 1,408; p = 0,244$ ), com a dimensão despersonalização, não se verificam diferenças consideradas estatisticamente significativas, como se pode observar na tabela 11.

Quanto às comparações de médias entre as variáveis – vinculação ao ensino ( $F(3;119) = 1,272; p = 0,287$ ), idade ( $F(2;120) = 0,476; p = 0,622$ ), estado civil ( $F(3;119) = 1,227; p = 0,303$ ), número de filhos ( $F(4;118) = 1,105; p = 0,358$ ) e tempo de serviço ( $F(3;119) = 1,421; p = 0,240$ ), com a dimensão realização pessoal, não se verificam diferenças consideradas estatisticamente significativas, como se pode verificar na tabela 11.

**Tabela 11** - Comparações de médias entre grupos em função das variáveis, vinculação ao ensino, idade, estado civil, número de filhos e tempo de serviço, em relação ao nível de *burnout* total e respectivas dimensões.

	MBI Total			Exaustão Emocional			Despersonalização			Realização Pessoal		
	M	DP	F	M	DP	F	M	DP	F	M	DP	F
<b>Vinculação ao ensino</b>			0,400			1,466			1,014			1,272
PQND	72,12	14,91		41,89	10,23		10,69	4,61		19,53	4,52	
QZP	69,67	14,16		39,52	8,03		12,57	5,88		17,57	4,38	
Contratados	68,13	15,30		36,93	8,05		11,80	5,25		19,40	5,57	
Outros	71,00	0,00		36,00	0,00		13,00	0,00		22,00	0,00	
<b>Idade por intervalos</b>			0,330			0,870			1,215			0,476
20-35	71,59	13,41		39,00	8,40		12,50	4,44		20,09	4,64	
36-45	70,12	15,47		40,44	10,25		10,61	5,15		19,07	4,34	
46-60	72,50	14,33		42,21	9,46		11,31	4,75		18,98	5,06	
<b>Estado Civil</b>			1,049			1,494			1,277			1,227
Solteiro	69,56	14,24		38,26	9,55		10,67	4,53		20,63	4,35	
Casado	71,47	14,66		41,55	9,41		11,19	5,00		18,73	4,55	
Viúvo	51,00			28,00			5,00			18,00		
Divorciado	75,78	5,28		42,56	11,67		13,44	4,83		19,78	5,95	
<b>Nº de Filhos</b>			0,505			1,731			0,396			1,105
0	68,94	13,79		38,03	8,91		10,81	4,57		20,11	4,23	
1	72,38	16,71		42,43	9,41		10,67	5,40		19,29	5,32	
2	71,47	14,45		41,14	10,05		11,59	5,02		18,74	4,59	
3	75,00	10,49		48,20	7,69		10,20	3,11		16,60	2,88	
4	78,33	24,58		43,33	10,69		13,33	7,23		21,67	6,81	
<b>Tempo de serviço</b>			1,581			1,774			1,408			1,421
0-9	71,60	15,20		37,87	8,88		12,60	4,42		21,13	4,75	
10-19	69,28	13,67		40,07	8,63		10,46	5,13		18,75	4,29	
20-29	71,86	16,07		41,68	11,34		11,27	4,77		18,91	4,78	
30-40	81,71	8,50		47,29	4,27		13,57	4,24		20,86	5,67	

3. Avaliar as Atitudes em Relação ao uso de Novas Tecnologias em docentes dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, das Escolas do Concelho da Covilhã.

Relativamente ao valor total da ANT/25, utilizou-se o critério de mediana teórica, que é de 75. Nos resultados deste estudo a mediana observada foi de 99, ou seja, superior à mediana teórica, o que indica um valor maior do que o esperado, ou seja, atitudes mais favoráveis em relação ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação do que seria expectável, segundo a mediana teórica.

No que concerne aos factores 1 e 2 da escala ANT/25 optou-se por utilizar também o critério da mediana teórica que é de 24 e 14, respectivamente. Os valores encontrados neste estudo referentes à mediana observada foram de 50 para o factor 1 e 28 para o factor 2, isto é, em ambos os casos, superiores à mediana teórica, o que indica valores mais elevados do que eram expectáveis.

Neste sentido, os resultados indiciam atitudes mais favoráveis do que eram expectáveis, face à aprendizagem e ao uso das novas tecnologias de informação no local de trabalho (factor 1), bem como às consequências e atributos das novas tecnologias e experiências vivenciadas pelo seu uso (factor 2).

Na tabela 12 são apresentadas as medianas relativas às respostas na escala ANT/25 e aos factores 1 e 2.

**Tabela 12.** Medianas observadas em função das respostas na escala ANT/25 e factores 1 e 2.

<b>Estudo-Covilhã (Portugal)</b>	
<b>TIC_factor1</b>	99
<b>TIC_factor2</b>	50
<b>TIC_Total</b>	28

4. Averiguar se há diferenças em relação às Atitudes Face ao Uso de Novas Tecnologias comparativamente entre sexos, idades, tempo de serviço e tempo gasto em trabalhos administrativos.

A comparação de médias entre sexos relativamente à Escala global e ao Factor 2 da escala ANT/25 (atitudes face aos atributos, consequências e expectativas relativamente ao uso das Novas Tecnologias no local de trabalho), não indicou diferenças estatisticamente significativas ( $t(121) = 1,535$ ;  $p = 0,127$ ;  $t(121) = 0,347$ ;  $p = 0,729$ ).

Quanto à comparação do factor 1 da escala de atitudes face ao uso das NTIC nos grupos do sexo feminino e masculino, os resultados indicam que os indivíduos do sexo masculino ( $M = 51,30$ ;  $DP = 4,92$ ) têm uma atitude mais favorável face ao uso das novas tecnologias na escola (factor 1) do que os indivíduos do sexo feminino ( $M = 49,03$ ,  $DP = 5,33$ ), sendo esta diferença estatisticamente significativa ( $t(121) = 2,136$ ;  $p < 0,05$ ).

Estes dados podem ser observados na tabela 13 e figura 3.

**Tabela 13.** Resultados para a comparação entre as atitudes face ao uso de novas tecnologias de sujeitos do sexo feminino e masculino ( $n = 123$ ).

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Df</b>	<b>t</b>
<b>TIC Factor 1</b>			121	2,136*
Masculino	51,30	4,92		
Feminino	49,03	5,33		
<b>TIC Factor 2</b>			121	0,347
Masculino	28,30	4,54		
Feminino	27,99	4,42		
<b>TIC TOTAL</b>			121	1,535
Masculino	101,24	10,97		
Feminino	97,72	11,38		

Nota: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

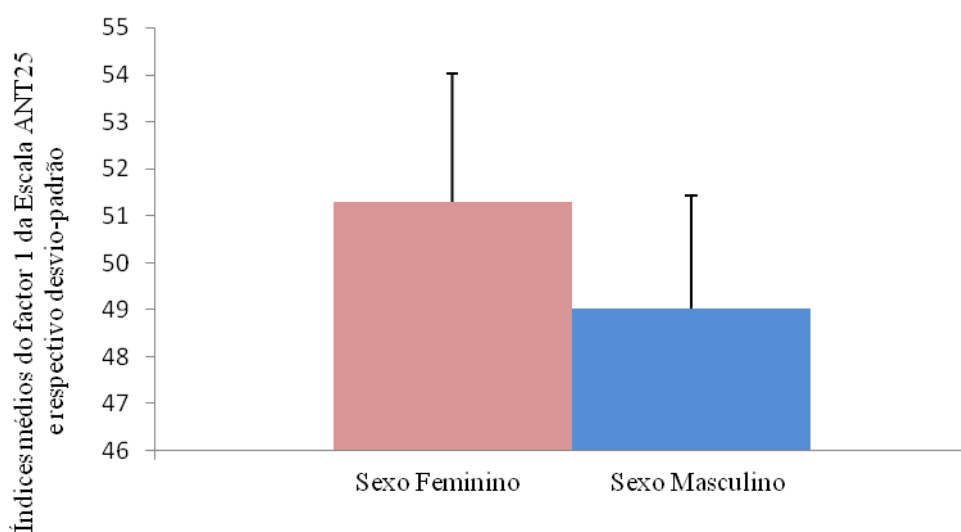


Figura 3 - Comparação entre as atitudes face ao uso das novas tecnologias de sujeitos do sexo feminino e masculino.

Quando comparados os resultados ANT/25 em grupos de diferentes idades os resultados desta investigação indicam que professores com idade entre 20 e 35 anos têm uma atitude geral mais positiva face às TIC no ensino ( $M= 102,00$ ;  $DP = 10,45$ ) do que os professores com idade compreendida entre os 36 e os 45 anos ( $M= 100,03$ ;  $DP = 11,68$ ) e entre 46 e 60 anos ( $M= 95,00$ ;  $DP = 10,53$ ), sendo estas diferenças estatisticamente significativas ( $F (2;120) = 3,739$ ;  $p < 0,05$ ).

A comparação dos resultados dos factores ANT/25 em grupos de diferentes idades não indica diferenças estatisticamente significativas, nem em relação às atitudes face à aprendizagem e ao uso das novas tecnologias na escola - factor 1 ( $F (2;120) = 1,983$ ;  $p= 0,142$ ) nem quanto às atitudes face aos atributos, consequências e expectativas relativamente ao uso das TIC no ensino - factor 2 ( $F (2;120) = 2,970$ ;  $p= 0,055$ ). Estes dados podem ser observados na tabela 14 e figura 6.

**Tabela 14.** Resultados para a comparação entre as atitudes face ao uso de novas tecnologias em diferentes grupos de idade (n=123).

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Df (B;W)</b>	<b>F</b>
<b>Tic Factor 1</b>			2; 120	1,983
20-35	50,91	4,96		
36-45	50,05	5,22		
46-60	48,40	5,44		
Total	49,64	5,30		
<b>Tic Factor 2</b>			2; 120	2,970
20-35	29,09	4,40		
36-45	28,63	4,28		
46-60	26,76	4,47		
Total	28,07	4,43		
<b>Tic TOTAL</b>			2; 120	3,739*
20-35	102,00	10,45		
36-45	100,03	11,68		
46-60	95,00	10,53		
Total	98,67	11,33		

Nota: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

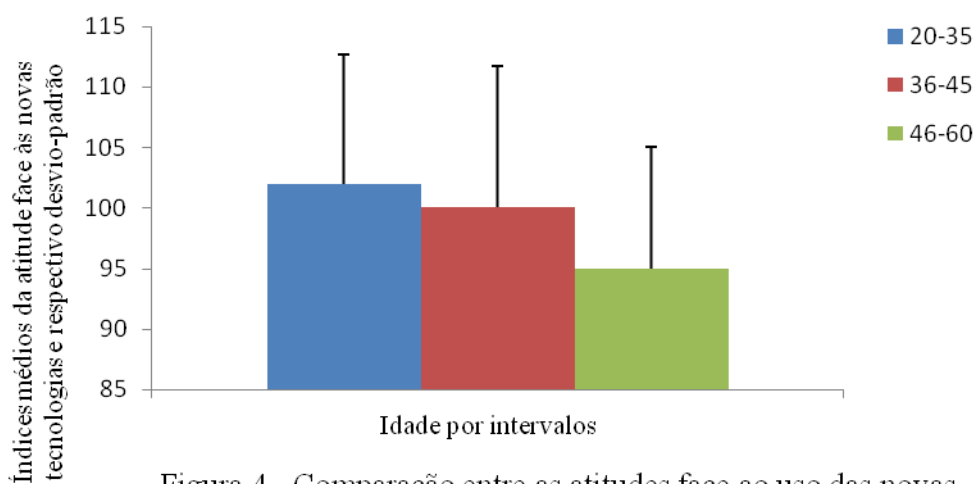


Figura 4 - Comparação entre as atitudes face ao uso das novas tecnologias em diferentes grupos de idade

Os docentes com tempo de serviço entre 0 e 9 anos (média de 103,53 com DP = 2,75) assim como entre os 10 e os 19 anos (média de 100,00 com DP = 11,48) apresentam uma atitude geral mais favorável face às TIC do que aqueles que têm um tempo de serviço entre os 20 e os 29 anos (média de 96,59 com DP = 10, 56) e entre os 30 e os 40 anos (média de 90, 43 com DP = 11,50). Estas diferenças são estatisticamente significativas ( $F(2;120) = 3,06; p < 0,05$ ).

Da comparação de médias entre o tempo de serviço com a atitude face à aprendizagem e ao uso das novas tecnologias (factor 1) verifica-se que são os professores com menos tempo de serviço, isto é entre os 0 e 9 anos e entre os 10 e os 19 anos que têm uma melhor aceitação da aprendizagem e utilização das TIC no contexto educativo (médias de 51,60 e 50,00, com DP = 4,78 e 5,71, respectivamente) por oposição aos que têm mais anos de experiência profissional, ou seja entre os 20-29 e 30-40 anos (médias de 49,09 e 46,00 com DP = 4,52 e 6,16). Contudo esta diferença não é estatisticamente significativa ( $F(3; 119) = 2,087; p = 0,106$ ). Os professores com um tempo de serviço entre os 0-9 e 10-19 anos apresentam uma maior favorabilidade atitudinal (médias de 29,73 e 28,42 com DP = 4,37 e 3,96, respectivamente) face aos atributos, consequências e expectativas relativas ao uso das novas tecnologias na escola (factor 2) em detrimento dos docentes com um maior número de anos no ensino (20-29 anos e 30-40 anos, médias de 27,52 e 25,14 com DP = 4,74 e 5,21), contudo verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas ( $F(3;119) = 2,120; p = 0,101$ ).

Estes dados são apresentados na tabela 15 e figura 5.

**Tabela 15.** Resultados para a comparação entre as atitudes face ao uso de novas tecnologias em função do tempo de serviço (n=123).

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Df (B;W)</b>	<b>F</b>
<b>Tic Factor 1</b>			3; 119	2,087
0-9	51,60	4,78		
10-19	50,00	5,71		
20-29	49,09	4,52		
30-40	46,00	6,16		
Total	49,64	5,30		
<b>Tic Factor 2</b>			3; 119	2,120
0-9	29,73	4,37		
10-19	28,42	3,96		
20-29	27,52	4,74		
30-40	25,14	5,21		
Total	28,07	4,43		
<b>Tic TOTAL</b>			3; 119	3,057*
0-9	103,53	10,65		
10-19	100,00	11,48		
20-29	96,59	10,56		
30-40	90,43	11,50		
Total	98,67	11,33		

Nota: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

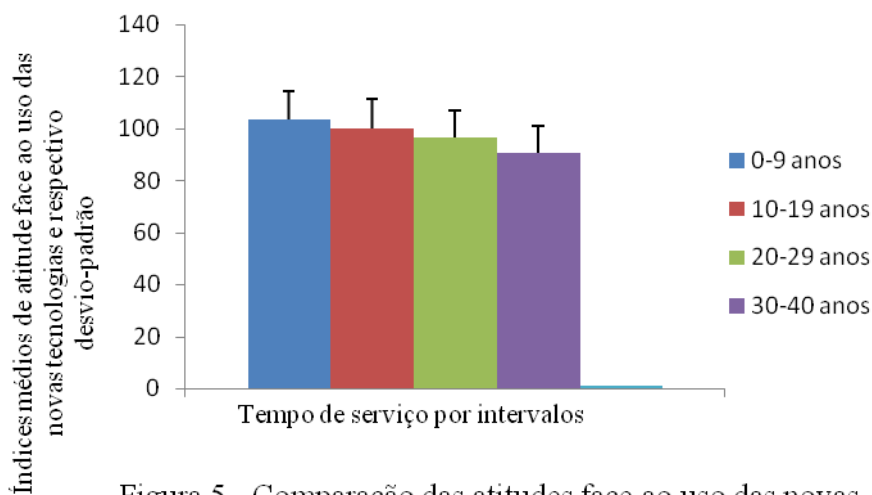


Figura 5 - Comparação das atitudes face ao uso das novas tecnologias em função do tempo de serviço

A comparação das médias dos resultados obtidos na escala de atitudes face às NTIC e o tempo gasto em trabalhos administrativos, classificado como escasso, excessivo ou adequado, indica que existem diferenças estatisticamente significativas em relação ao Factor 2 da Escala ANT/25 ( $F(2;120) = 4,446; p < 0,05$ ). Sendo os professores que entendem que o tempo para lidar com tarefas burocráticas é escasso aqueles que atribuem uma maior importância ao uso das TIC ( $M=31,00; DP = 3,742$ ), comparativamente aos docentes que o percebem como adequado ( $M = 30,38; DP = 3,44$ ) e com os que o consideram excessivo ( $M = 27,53; DP = 4,46$ ). Relativamente ao Factor 1 da escala ANT/25, os resultados mostram que são os professores que entendem que o tempo dispendido na realização de trabalhos administrativos é adequado quem revela uma atitude mais favorável à aprendizagem e ao uso das novas tecnologias ( $M = 51,13; DP = 4,86$ ), comparativamente aos docentes que consideram esse tempo escasso ( $M = 49,33; DP = 7,20$ ) e excessivo ( $M = 49,43; DP = 5,26$ ). Não obstante estas diferenças, tais não são estatisticamente significativas ( $F(2;120) = 0,718; p = 0,490$ ). Os professores que percebem que o tempo gasto em trabalhos administrativos é escasso ( $M = 103,17; DP = 13,86$ ) e adequado ( $M = 103,94; DP = 8,20$ ) são os que têm um índice de atitude geral mais favorável ao uso das TIC, quando comparados com os que o classificam como excessivo ( $M = 97,56; DP = 11,41$ ). Apesar destes resultados, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ( $F(2;120) = 2,758; p = 0,067$ ).

Estes dados podem ser observados na tabela 16 e figura 6.

**Tabela 16.** Resultados para a comparação entre as atitudes face ao uso de novas tecnologias em função do tempo gasto em trabalho administrativo (n=123).

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Df (B;W)</b>	<b>F</b>
<b>TIC Factor 1</b>			2; 120	0,758
escasso	49,33	7,20		
adequado	51,13	4,86		
excessivo	49,43	5,26		
Total	49,64	5,30		
<b>TIC Factor 2</b>			2; 120	4,446*
escasso	31,00	3,74		
adequado	30,38	3,44		
excessivo	27,53	4,46		
Total	28,07	4,43		
<b>TIC TOTAL</b>			2; 120	2,758
escasso	103,17	13,86		
adequado	103,94	8,20		
excessivo	97,56	11,41		
Total	98,67	11,33		

Nota: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

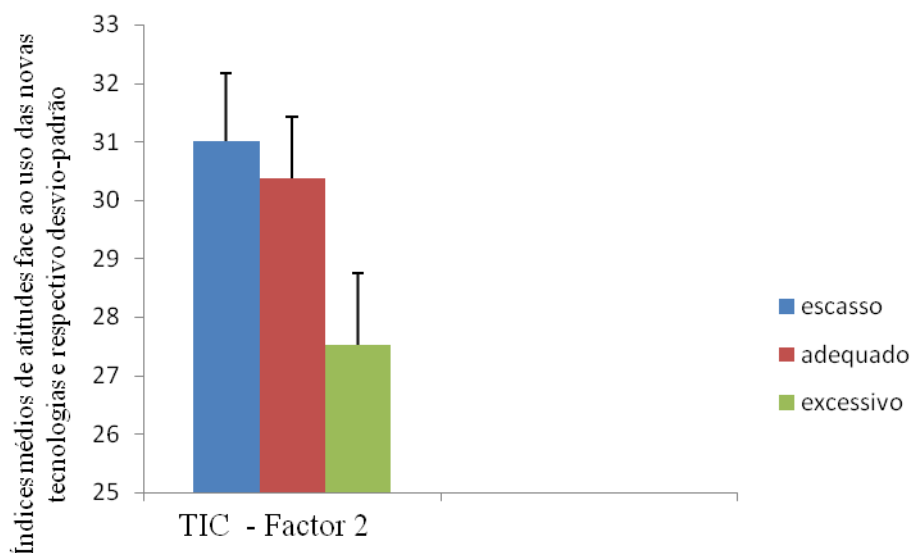


Figura 6 - Comparação das atitudes face ao uso das novas tecnologias em função do tempo gasto em trabalhos administrativos

- Determinar a relação entre Burnout e uso de Novas Tecnologias em Docentes dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, das Escolas do Concelho da Covilhã.

A análise efectuada com o coeficiente de correlação de Pearson indica uma correlação negativa e estatisticamente significativa, classificada como moderada entre o índice de *burnout* dos professores e o nível de atitude geral face às TIC ( $r = -0,381$ ;  $p < 0,001$ ). Tal significa que há uma tendência para que os professores com índices mais elevados de *burnout* tenham uma atitude geral menos favorável perante as TIC. Por sua vez, professores que revelam uma aceitação geral das TIC mais favorável indicam menores índices de *burnout*.

Relativamente ao coeficiente de correlação entre o factor 1 da escala ANT/25 e o índice de *burnout* dos docentes da amostra em estudo verifica-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa, considerada fraca ( $r = -0,300$ ;  $p < 0,01$ ). Tal parece indicar que docentes com maiores níveis de *burnout* demonstram uma menor aceitação da aprendizagem e do uso das TIC. Enquanto, professores mais receptivos à aprendizagem e à utilização das TIC revelam menores índices de *burnout*.

O estudo da correlação entre o factor 2 da escala ANT/25 e o nível de *burnout* dos professores indica a existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa,

sendo classificada como moderada ( $r = -0,413$ ;  $p < 0,001$ ). O que indica que professores com maiores níveis de *burnout* revelam menores expectativas relativamente ao uso e consequências das TIC na sua prática pedagógica. De modo inverso, quanto maior forem as expectativas face às TIC em contexto educativo menores são os índices de *burnout* na classe docente da amostra.

Estes dados são apresentados na tabela 17.

**Tabela 17.** Coeficiente de Pearson entre MBI-Total e os factores da escala ANT/25 e o índice de atitude geral face às TIC.

	<b>MBI-Total</b>
<b>Tic_factor1</b>	-0,300**
<b>Tic_factor2</b>	-0,413***
<b>Tic_Total</b>	-0,381***

Nota: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

No que se refere à associação entre as dimensões do *burnout* e o nível de atitude geral face às TIC constata-se uma correlação negativa e estatisticamente significativa relativa a este índice e às dimensões exaustão emocional ( $r = -0,349$ ,  $p < 0,001$ ) e realização pessoal ( $r = -0,294$ ;  $p < 0,01$ ). Estas correlações são classificadas como fracas e indicadoras de que quanto maior for a aceitação do uso das TIC menores são os níveis destas dimensões do *burnout*; e quanto mais elevado for o índice de cada uma destas dimensões menor é a favorabilidade atitudinal face ao uso das TIC na escola. A correlação entre a dimensão despersonalização e a atitude geral dos professores face às TIC não é estatisticamente significativa. Neste sentido, parece que a utilização das TIC não tem reflexo no aumento ou diminuição desta componente do *burnout* nos professores da amostra ( $r = -0,173$ ;  $p = 0,056$ ).

Estes dados são mostrados na tabela 18.

**Tabela 18.** Coeficiente de Pearson entre o valor da TIC-Total e o índice de *burnout-total* e respectivas dimensões.

	<b>TIC-Total</b>
<b>EE</b>	-0,349***
<b>DESP</b>	-0,173
<b>RP</b>	-0,294**
<b>MBI_TOTAL</b>	-0,381***

Nota: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

EE= Exaustão Emocional; DESP= Despersonalização; RP= Realização Pessoal

## DISCUSSÃO / CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo apontam, que, de um modo geral, a classe docente tem um elevado nível de *burnout*, corroborando, assim, resultados já obtidos por autores como Carlotto e Palazzo (2006), Ferenhof e Ferenhof (2002), Gomes e colaboradores (2006), Maslach e Jackson (1981, 1985, 1986), Maslach e Leiter (1997), Moreno-Jimenez (2002), Reis e colaboradores (2006), Santini e Molina Neto (2005), Schmitz e colaboradores (2000), Silva e Carlotto (2003).

Globalmente, os resultados deste estudo indicam que os professores inquiridos apresentam níveis gerais de *burnout*, o que corrobora resultados como os de Nagy e Nagy (1992), que relatam que professores de todos os níveis de ensino experienciam algum grau de *burnout*.

O resultado relativo ao índice de *burnout* total e à média do nível de Exaustão Emocional da nossa amostra, parece indiciar a ocorrência de tensão e insatisfação nesta classe profissional, o que vai de encontro ao que já refere Gomes e colaboradores (2006) no seu estudo, ao apresentar valores muito significativos de stress ocupacional (percentagens acima dos 30%), uma prevalência de esgotamento de 13% e vários problemas de saúde física.

Os resultados encontrados podem estar relacionados com factores de tipo social, de natureza organizacional e de cariz pessoal. De notar que estes factores são indicados por autores como Burke e colaboradores (1996), Carlotto (2002), Farber (1991), Jesus (2002), Marques-Pinto e colaboradores (2003) e Wisniewshi e Garginho (1997), como sendo explicativos de *burnout* em docentes.

De modo específico, a tais resultados podem estar subjacentes explicações encontradas na revisão da literatura que indicam que várias características das tarefas desempenhadas pelos professores têm-se destacado como favorecendo o aparecimento de *stress* no exercício da sua profissão: o trabalho excessivo (carga horária reduzida para a execução de cargos administrativos); a pressão do tempo, sendo necessário conciliar num tempo limitado um conjunto de tarefas diversificadas e urgentes - aulas, preparação de aulas, avaliações, desempenho de outras funções, (Burke et al., 1996; Marques Pinto et al., 2003); a realização de tarefas que apelam a competências que o professor considera estarem para além da sua formação - actuar em situações sociais, realizar tarefas administrativas, coordenar equipas, (Farber, 1991; Wisniewshi & Garginho, 1997); o facto do papel do professor aparecer cada vez menos definido, sendo, por vezes difícil, estabelecer onde começa e acaba a função do

professor e a função da família ou da sociedade (Jesus, 2002); o conflito que por vezes surge entre o papel de educador e o de transmissor de conhecimentos - por vezes os professores vêm-se confrontados com a necessidade de utilizar um tempo de aula para analisar e discutir situações problemáticas vividas na turma, mas em simultâneo consideram que esse tempo tem de ser utilizado para “dar matéria”, não comprometendo o cumprimento do programa da disciplina que leccionam, (Carlotto, 2002).

Os resultados constatados neste estudo referentes ao índice geral de *burnout* podem, ainda, encontrar-se relacionados com o facto da área de acção do professor ser essencialmente a sala de aula em que o comportamento dos alunos exige uma atenção, flexibilidade e disponibilidade criativa constante. Neste sentido a sobrecarga emocional pode ocorrer a todo o momento, a responsabilidade pelo outro e as consequências do seu acto e do seu julgamento, mesmo que latentes são passíveis de tornar-se insustentavelmente pesadas.

Se a profissão docente tem razões intrínsecas de exposição ao *stress*, também é certo que, pelo menos nos nossos dias, existem razões de tensão e *stress* extrínsecas ao docente e, inclusive, à escola onde trabalha, tendo origem em instâncias mais complexas, sociais e comunitárias, em que estatuto, imagem, opinião pública e decisão política não são alheios.

A análise dos dados mostrou que o nível de *burnout* geral nas mulheres tem tendência para ser mais elevado do que nos homens, embora tal diferença não seja significativa. O resultado obtido neste estudo não está de acordo com os dados obtidos por Maslach (1982), que defende serem os professores do sexo masculino os que têm uma maior probabilidade de sofrer de *burnout*. Estes resultados podem explicar-se pelo facto das mulheres terem um duplo trabalho, sentirem dificuldade na conciliação das responsabilidades e tarefas familiares e domésticas e vida profissional, que pode contribuir para o aumento da tensão e mal-estar.

No que se refere à dimensão Exaustão Emocional, os resultados desta investigação sugerem que as mulheres apresentam uma média superior aos homens, embora não estatisticamente significativa. Este resultado pode-se encontrar relacionado com o que autores como Acker (1989, 1992), Biklen (1995) e Thomas e O` Brien (1989) referem no sentido de se constatar um maior envolvimento no trabalho por parte das mulheres. Pode igualmente encontrar-se relacionado com o que menciona Gomes e colaboradores (2006) ao referir que as mulheres mostram mais sentimentos negativos, maior dificuldade em lidar com as pressões do tempo, excesso de trabalho – burocrático, excesso de aulas.

Em relação aos índices obtidos nas dimensões de *burnout* no que concerne às variáveis desempenho do cargo de Direcção de Turma e Tempo gasto em trabalhos administrativos verificam-se algumas diferenças estatisticamente significativas, a destacar.

Os professores participantes neste estudo que desempenham o cargo de Direcção de Turma apresentam um índice de *burnout* total mais elevado do que aqueles que o não exercem. Tal diferença não mostrou ser significativa, no entanto, no que concerne à comparação entre o índice médio de exaustão emocional e o desempenho deste cargo já se verificam diferenças estatisticamente significativas.

Não são encontradas diferenças estatisticamente significativas nos níveis de *burnout* em grupos com diferentes idades, estado civil, número de filhos, tempo de serviço, níveis de ensino leccionados, número de turmas leccionadas, número de alunos por turma e vinculação ao ensino. Contudo há resultados que interessa, na nossa opinião, descrever.

Na comparação entre o índice de *burnout* obtido e a variável demográfica, estado civil, a ausência de diferenças estatisticamente significativas confirma estudos já realizados por Carlotto e Palazzo (2006) e por Maslach e Jackson (1981).

Os resultados do estudo sugerem que são os professores mais velhos os que apresentam um maior índice de *burnout* total. Este resultado não vai de encontro aos resultados encontrados por Maslach (1982), que indicam ser os docentes mais novos os que têm maiores níveis de *burnout*. Os resultados do estudo sugerem que são os professores mais velhos os que apresentam um maior índice de exaustão emocional. Tal não corrobora os dados de Russel e colaboradores (1987) que referem que os professores mais novos são mais passíveis de ter um maior índice de exaustão emocional.

Os resultados encontrados no presente estudo podem relacionar-se com o facto de, actualmente, os professores não se sentirem devidamente recompensados quer a nível social como material, uma vez que, tanto a escola como a família, responsabilizam o docente pelos comportamentos/resultados dos discentes.

Os docentes mais novos da amostra em estudo revelam maiores índices de despersonalização e realização pessoal. Este resultado pode justificar-se pelo facto dos problemas associados aos alunos – falta de interesse, desmotivação, mau comportamento, constituírem o que a literatura aponta como a grande dificuldade dos professores, pelo que a principal razão da actividade docente – ensinar, transmitir conhecimentos e promover o desenvolvimento dos alunos – são expectativas ou objectivos que demoram mais tempo a concretizar (Gomes et al., 2006; Maslach & Goldeberg, 1998; Maslach & Jackson, 1984a; Maslach & Jackson, 1984b).

Relativamente a diferenças no índice total de *burnout* e respectivas dimensões em grupos com diferente número de filhos, os resultados obtidos neste estudo indicam que quanto maior o número de filhos mais elevado é o nível de *burnout*, de Exaustão Emocional,

Despersonalização e Realização Pessoal. Estes resultados não vão de encontro aos demonstrados em investigações como as de Maslach (1982), que refere que o facto de ter filhos pode funcionar como factor protector de *burnout*, devido ao grau de maturidade que acompanha a situação de ser mãe/pai, a uma maior experiência em gerir problemas relacionados com crianças e ao apoio emocional recebido pela família. Os resultados verificados neste estudo podem ir ao encontro do sugerido por investigações de cariz qualitativo e quantitativo como as de Mosquera e Stobäus (1996), Nunes e Teixeira (2000) e Volpi (1994) que indicam que a invasão do espaço privado – casa, família - devido à exigência de concentração para a preparação de aulas, entre outras actividades pedagógicas, bem como a preocupação da escola com o desempenho académico, sem valorizar a qualidade de vida do professor, são causas desencadeadoras de mal-estar docente.

Quanto à comparação dos níveis de *burnout* e suas dimensões em grupos de professores com diferente tempo de serviço, os resultados sugerem que são os professores com maior tempo de serviço os que apresentam uma maior probabilidade de sofrer de *burnout*, com níveis de exaustão emocional e despersonalização mais elevados. Um dos possíveis factores justificativos destes valores poderá ser a distribuição de turmas problemáticas – integradoras de alunos com comportamentos disruptivos e desmotivação pela aprendizagem – a professores com mais anos de serviço (Gomes et al., 2006; Otero López et al., 2008) considerados, normalmente, como mais experientes e capacitados para a obtenção do sucesso educativo desses alunos.

Os resultados deste estudo sugerem ainda que são os professores com menos alunos por turma e com menor número de turmas leccionadas os que apresentam índices mais elevados de *burnout* e respectivas dimensões, não sendo contudo estatisticamente significativos. Tal pode revelar que os factores relacionados com o contexto profissional do professor, como por exemplo, os comportamentos agressivos e atitude de desmotivação dos alunos perante a aprendizagem, percepção de dificuldades na gestão de conflitos e a falta de apoio relativamente a questões disciplinares, contribui para a ocorrência de *burnout*.

Os resultados do presente estudo corroboram os dados apresentados na literatura que evidenciam que os professores de todos os níveis de ensino experienciam algum grau de burnout (Nagy & Nagy, 1992) parecendo ser indiferente os níveis de educação analisados (Byrne, 1991; Durán, Extremera & Rey, 2001).

Os avanços tecnológicos a que a nossa sociedade assiste actualmente reflectem-se numa mudança a nível educativo (Cornu, 1995). Neste sentido, um dos objectivos deste estudo consistiu em avaliar atitudes em relação ao uso das TIC em contexto escolar. A análise

dos resultados atitudes dos docentes em relação ao uso das TIC em contexto escola, sugere que, globalmente, os docentes têm uma atitude muito favorável à sua utilização no âmbito educativo, havendo uma maior tendência, que não é estatisticamente significativa, para que os professores do sexo masculino privilegiem mais o uso desta ferramenta no ensino-aprendizagem. Estes resultados corroboram os obtidos por Paiva (2002a, 2002b) na medida em que referem um grande uso do computador como apoio ao trabalho quotidiano e também com os alunos, maioritariamente por homens, o que pode reflectir um maior conhecimento da potencialidade que se traduz em atitudes mais favoráveis face ao uso das TIC.

Relativamente às atitudes face ao uso das TIC em grupos de diferentes idades, tempo de serviço e tempo gasto em trabalhos administrativos constataram-se diferenças estatisticamente significativas, em alguns factores da escala ANT/25.

São os professores mais jovens do nosso estudo e com menos tempo de serviço, que indiciam uma atitude geral mais positiva quanto à utilização das TIC, o que corrobora o indicado pelos estudos de Paiva (2002a, 2002b) que sugerem ser os docentes mais jovens a usar o computador para várias tarefas, talvez porque são estes que convivem desde cedo com as novas tecnologias e que a elas têm acesso, tanto em casa como durante a sua formação académica.

Os resultados deste estudo indicam ainda que os professores que referem ser escasso o tempo gasto na realização de tarefas administrativas/burocráticas são os que atribuem maior relevo aos atributos e às consequências de instrumentos ligados às TIC, e apresentam maiores expectativas positivas, relativamente ao uso destes. Estes resultados podem sugerir que as TIC poderão constituir-se para estes professores, como uma poderosa fonte de auxílio na concretização das actividades exigidas, dado a ênfase que nos nossos dias a escola coloca no desempenho destas técnicas por parte dos docentes.

A análise da correlação entre o índice de *burnout* dos professores e o nível de atitude geral face às TIC, indica que professores mais receptivos à aprendizagem e à utilização das TIC, revelam menores índices de *burnout* geral o que influencia o decréscimo dos níveis de exaustão emocional e realização pessoal. Neste sentido, os resultados sugerem que o uso das TIC no contexto ensino-aprendizagem pode ter um efeito “amortecedor” dos factores geradores de mal-estar na actividade docente.

De um modo mais lato, o uso das TIC pode favorecer a gestão e organização do trabalho do professor (planificação de aulas, processo de avaliação, estratégias diversificadas para motivação de alunos com necessidades específicas de aprendizagem), aumentar o contacto entre professor e aluno (envio de trabalhos, esclarecimento de dúvidas,

disponibilização de materiais pedagógicos - via email e Plataforma Moodle), tornando mais rica e motivadora a aprendizagem para docentes e alunos, o que possibilita a concretização de objectivos e expectativas que, fomentam a satisfação profissional e pessoal do professor.

Uma das limitações do presente estudo refere-se à natureza do questionário, em que os dados recolhidos são declarados e não observados. A par deste facto os dados recolhidos através de um questionário, que é aplicado num determinado período de tempo, a uma amostra específica, implica que a informação recolhida esteja relacionada com o contexto existente aquando da aplicação do referido instrumento.

Outra limitação prende-se com a desejabilidade social das respostas, ou seja, a tendência para se responder de acordo com o que se associa a uma maior aprovação social.

Finalmente, refira-se também o carácter do estudo, que é do tipo correlacional, pelo que, não permite inferências de natureza causal.

Este estudo colocou em evidência uma grande incidência de *burnout* na classe docente, sugerindo que, para a maioria dos professores a escola é vista como um local de sofrimento, fonte de stress e frustrações diárias (Marujo, Neto & Perloiro, 2007).

Se pensarmos nos custos que representam para as escolas esta situação, facilmente compreendemos que as repercussões do *stress* profissional dos professores não se restringem às vivenciadas pelos docentes, mas também abarca efeitos negativos para todo o sistema educativo. Os custos económicos e sociais decorrentes do absentismo, do abandono e do tratamento dos professores que vivem em situações de *stress* ou *burnout*, a par da diminuição do seu desempenho, têm sido destacados como efeitos negativos do *stress* profissional dos professores.

Os professores e a escola atravessam momentos complexos, no entanto, são uma trave mestra para a mudança e para a transformação social. Daí a pertinência da análise destas questões de forma a contribuir para melhorias no processo de ensino-aprendizagem e para o aumento dos índices de satisfação profissional dos professores.

Cabe pois ao sistema educativo em geral e a cada estabelecimento de ensino em particular, saber recorrer a programas de prevenção/intervenção nas situações de *stress* e/ou *burnout*, através de uma formação adequada dos professores, da disponibilização de pessoal especializado de aconselhamento e formação nestas áreas e da aceitação e encorajamento de grupos voluntários de discussão e treino sobre *stress* e/ou *burnout*, que permitam tornar consistente a ideia de que os professores têm o poder de agir, implementando estratégias com

recurso às suas competências e talentos, de modo a conseguirem lidar com as dificuldades que surgem no contexto educativo (Marujo et al., 2007), muitas vezes geradoras de mal-estar.

As verdadeiras atitudes preventivas só resultarão, no entanto, dum estratégia de intervenção simultânea sobre as escolas, os professores, as relações entre as escolas e os professores e o sector educativo.

Dado o interesse que recentemente tem estado associado à aplicação das TIC na área da educação, tanto ao nível internacional, como nacional, verificou-se a necessidade de realizar uma investigação que permitisse conhecer a percepção/atitudes dos professores face ao uso das TIC como metodologia de ensino-aprendizagem e sua relação com a síndrome de *burnout*.

Esta investigação permitiu saber que, globalmente, os docentes têm uma percepção/atitude favorável ao uso das TIC no ensino, e que esta utilização se pode constituir como um factor de protecção relativamente ao *burnout* nesta classe profissional.

Assim, é necessário que se aposte numa maior e mais eficaz formação na área das TIC, possibilitando aos docentes uma cada vez melhor compreensão para uma rentabilização do uso destas ferramentas na sua prática pedagógica. Simultaneamente, há que sensibilizá-los para esta mudança, no sentido de evitar uma tensão geradora de mal-estar crónico, que pode originar *burnout*.

Em estudos subsequentes é relevante que a recolha de dados acerca dos índices e prevalência de *burnout* na classe docente seja feita com uma amostra mais alargada de professores; ao mesmo tempo que pode ser útil recorrer, também, a uma metodologia de carácter qualitativo para obtenção de informação, visando atingir uma melhor compreensão do fenómeno neste tipo de população, que permita a adopção, por parte das autoridades competentes, de medidas interventivas/preventivas que sejam eficazes nesta área.

Numa futura continuação do estudo acerca do *burnout* e sua relação com as TIC, é pertinente que se proceda à avaliação da aplicação das mesmas em contexto educativo, através da realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários a professores (com uma amostra mais abrangente), que utilizam, e não utilizam, as TIC no âmbito escolar, envolvendo sempre que possível, os próprios alunos. De forma a perceber as expectativas face ao uso das TIC para a prática pedagógica, recolher informação acerca da ligação entre expectativas e resultados obtidos com a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem, e concluir sobre modos de potenciar a eficácia do uso de tais técnicas relativamente às necessidades dos

professores, quer a nível profissional como pessoal, e às especificidades de aprendizagem dos alunos.

## Referências

- Acker, S. (1989). *Teachers, Gender and Careers*. London: Taylor e Francis.
- Acker, S. (1992). Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, 22, 141-163.
- Alvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruiz, A., Cabaço, A., Sánchez, T., Alonso, C., e Bernabé, J. (1993). Revisión teórica del burnout o desgaste Profesional en trabajadores de la docência. *Caesura*, 2, (2), 47-65.
- Alves, F.C. (1994). *Burnout* docente: A fadiga-exaustão dos professores “queimados” ou professores desgastados. *O Professor*, 39, 15-19.
- Alves, J.D.O.F. (2006). As Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino-aprendizagem do Inglês: Potencialidades, Práticas e Constrangimentos. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Especialização em Informática Educacional. Retirado em 10 de Outubro de 2008 de <http://dited.bn.pt/31620/index.html>.
- Barona, E.G. (1996). Estudio preliminar al síndrome de burnout. *Ciência Psicológica*, 3, 63-76.
- Benevides-Pereira, A.M.T. (2001). MBI - Maslach Burnout Inventory e suas adaptações para Brasil. In Anais da 32ª Reunião Anual de Psicologia, Rio de Janeiro, 84-85.
- Biklen, S.K. (1995). *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*. Albany: State University of New York Press.
- Byrne, B. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education*, 7, 197-209.
- Calvete, E. e Villa, A. (2000). Burnout y sintomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés*, 6, 117-130.
- Carlotto, S.M. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7, (1), 21-29. Retirado em 2 de Maio de 2009 de [www.psicologado.com/.../a-saudo-em-questao-a-sindrome-de-burnout-e-o-trabalho-docente](http://www.psicologado.com/.../a-saudo-em-questao-a-sindrome-de-burnout-e-o-trabalho-docente).
- Carlotto, M.S. e Palazzo, L.S. (2006). Síndrome de *burnout* e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores *Cad. Saúde Pública*, 22, (5), 1017-1026.
- Carochinho, A.J. (1999). Atitudes face às novas tecnologias de informação: Adaptação e validação da escala ANT/25. In Soares, P. A., Araújo, S. e Caires, S. (Org.) Actas da

VIII Conferência Internacional de Avaliação Pedagógica: Formas e contextos, Braga, Agosto 2000.

Codo, W. (2002). *Educação, carinho e trabalho – burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Cooper, C.L. (1996). *Handbook of stress, medicine and health*. Nova York: CRC.

Coscarelli, C.V. (1998). O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, mar./abr., 36-45.

Costa, A.F. (2007). Tecnologias educativas: Análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3, 7-24. Retirado em 12 de Fevereiro de 2009 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Dalvi, M.P.B., Pereira, I., e Dias, I. S. (2003). “Formar professores no contexto da cultura digital”. In P. Dias & C. Varela de Freitas (Orgs.) *Actas do Challenges 2003 - III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e 5º Simpósio Internacional em Informática Educativa*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 469-485.

DeVellis, R.F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Edelwich, J. e Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.

Esteve, J.M. (1989). *Teacher burnout and teacher stress* In Cole, M. e Walker, S. (Eds.), *Teaching and stress*. Milton Keynes: Open University Press.

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

Ferenhof, I.A. e Ferenhof, E.A. (2002). Burnot em professores. *Eccos Revista Científica - Avaliação e Mudanças*, 4, (1), 131-151.

Fraga, Z.B., Rodrigues, M., Fernandes, V., e Rosas, S. (1983). O stress no professor. *Revista do Sindicato de Professores da Grande Lisboa*, Maio, 25-26.

Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, (1), 159-165.

Freudenberger, H.J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 73-82.

Gomes, R.A., Silva, J.M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. e Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse,

“burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, (1), 67-93.

Grégoire, R., Bracewell, R. e Laferrière, T. (1996). *The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools: Documentary review*. Laval University and McGill University.

Jesus, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora. (versão reduzida da obra vencedora do prémio Grácio de 1996).

Jesus, S.N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente - Uma lição de síntese*. Porto: ASA Editores II, S.A.

Ledesma, R., Ibañez, G.M. e Mora, P.V. (2002). Análisis de la consistência interna mediante el Alpha de Cronbach: Un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 2, 143-152.

Lima, V.C.V., Aita, C. C. e Andres, D. P. (2007). A influência das Novas Tecnologias no Processo de Ensino: Vantagens e Desvantagens. Retirado em 12 de Maio de 2009 de [Br:official&hs=LYV&Q=related:guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2007/artigos/pedagogia/268](http://br:official&hs=LYV&Q=related:guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2007/artigos/pedagogia/268).

Lipp, M.N. (2002). *O Stress do Professor*. Campinas (SP): Papirus.

MacEwen, K.E. e Barling, J. (1994). Maternal employment experiences affect children's behavior via mood, cognitive difficulties, and parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 56, (2), 507-510.

Marques-Pinto, A. (2000). Burnout Profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores. Tese de doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Marques-Pinto, A., Lima, M.L. e Silva, A.L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.

Marques-Pinto, A., Lima, M.L. e Silva, A. M. (2005). Como lidam os professores com o stress profissional? Coping e burnout profissional em professores portugueses. *Proform@ronline* [revista online], 7 (1). Retirado em 24 de Maio de 2008 de [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_7/copingProfsF.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_7/copingProfsF.pdf).

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C. e Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: News perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63-74.

- Maslach C, Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. e Jackson, S.E. (1984a). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health Resources Administration*, 7, 189-212.
- Maslach, C. e Jackson, S. (1984b). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C. e Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2ª ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C, Jackson S.E, Leiter M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. e Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout – How organizations cause personal stress and what do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Maslach. C. e Schaufeli, W.B. (1993). *Historical and conceptual development of burnout*. In Schaufeli, W.B., Maslach, C. e Marek, T. (Eds.), *Professional burnout* (pp. 1-16). Washington: Taylor e Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. e Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Marques-Pinto, A., Silva, L.A., e Lima, L.M. (2000). Burnout profissional em professores portugueses. Actas do congresso: V Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. IX Congresso de la sociedad española de Psicología. III Jornadas de la Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Martini, F. Zornoza, Marti, C., Prieto, F. e Peiró, J.M. (1990). Medida de las actitudes ante las nuevas tecnologías en contextos laborales: El cuestionario de actitudes ante las nuevas tecnologías (ANT/25). In *Comunicaciones del II Congreso Oficial de Psicólogos (área 3) – Psicología del trabajo y de las organizaciones* (pp. 111-118). Madrid: Colegio Oficial de psicólogos.
- Marujo, H., Neto, L. e Perloiro, M.F. (1999). *Educar para o optimismo: Guia para educadores e pais*. 16ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Mattar, F.N. (1994). *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*, 2 (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Moreno-Jimenez, B. (2002). A avaliação do Burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em estudo*, 7, 1.

- Mosquera, J. M. e Stobäus, C.D. (1996). O mal-estar na docência: causas e consequências. *Educação*, 31, 139-146. Retirado em 22 de Março de 2009 de [www.humanas.unisinos.br/.../STOBAUS\\_MOSQUEIRA.doc](http://www.humanas.unisinos.br/.../STOBAUS_MOSQUEIRA.doc).
- Nagy, S. e Nagy, M.C. (1992). Longitudinal examination of teachers' burnout in a school district. *Psychological Reports*, 71, 523-531.
- Nunes, M.L. e Teixeira, R.P. (2000). Burnout na carreira acadêmica. *Educação*, 41, 147-164.
- Organização Internacional do Trabalho (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail des enseignants.
- Otero-López, J.M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., e Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, (2), 259-270.
- Paiva, J. (2002a). As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores. Lisboa: DAPP/Ministério da Educação. Retirado em 16 de Julho de 2009 de [http://www.giase.min-edu.pt/nonio/pdf/utilizacao\\_tic\\_profs.pdf](http://www.giase.min-edu.pt/nonio/pdf/utilizacao_tic_profs.pdf).
- Paiva, J. (2002b). As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores – Complemento ao relatório final. Lisboa: DAPP/Ministério da Educação. Retirado em 16 de Julho de 2009 de <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>.
- Paiva, J. (2003). *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Inanez, G. e Terol, M.C. (2000). Job conditions, coping and health outcomes in spanish secondary school teachers. *Health Psychology Review*. Comunicação pessoal dos autores.
- Pedrabissi, L., Rolland, J.P. e Santinello, M. (1992). *The Journal of Psychology*, 127 (5), 529-533.
- Pedro, N. e Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24, 2, 247-262.
- Picado, L. (2007). Ansiedade, Burnout e Engagement nos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: O Papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar e no Bem-Estar dos Professores. Tese de Doutoramento em Psicologia da Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Picado, L. (2009). Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. O Portal do Psicólogo. Retirado em 20 de Maio de [www. Psicologia.com.pt](http://www.Psicologia.com.pt)

- Ponte, J.P., Oliveira H. e Varandas, J.M. (2001). O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Poesdel, G. (2008). *Análise de dados na investigação em Psicologia*. Coimbra: Almedina.
- Pomaki, Y. (1998). Euroteach Project: Greek norms for burnout. Comunicação pessoal do autor.
- Punch, K.F. e Tuettemann, E. (1990). Correlates of Psychological Distress among Secondary School Teachers. *British Educational Research Journal*, 16, 369-382.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Reis, E.J.F.B., Araújo, T.M., Carvalho, F.M., Barbalho, L. e Silva, M.O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*. Campinas, 27, 94, 229-253.
- Reviriego, I.L. e Carreras, J.S. (2009). Análisis del *burnout* en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público *versus* concertado. *Anales de psicología*, 25, 1, 86-92. Retirado em 23 de Maio de 2009 de <http://revistas.um.es/analesps>.
- Rolo, C.M., e Afonso, P. (2005). Utilização pedagógica da Internet por parte de professores de Matemática do 2º e 3º ciclos do distrito de Castelo Branco. Retirado em 18 de Outubro de 2008 de <http://fordis.esse.ips.pt/docs/siem/texto22.doc>.
- Russel, D.W., Altmaier, E. e Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 2, 269-273.
- Russell, T.L. (1999). *The no significant difference phenomenon*. North Carolina State University: Raleigh, NC, USA.
- Santini, J. e Molina, N.V. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19, 3, 209-222.
- Schmitz, N., Neumann, W. e Oppermann, R. (2000). Stress, Burnout and locus of control in german nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 37, 95-99. Retirado em 20 de Junho de 2008 de <http://www.elsevier.com/locate/ijnurstu>.
- Vanderberghe, R. e Huberman, M.A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of internacional practice and research* (pp. 247-255). Cambridge: Cambridge University Press.

- Viseu, S. (2007). *A utilização das TIC nas escolas portuguesas: alguns indicadores e tendências*. In Costa, F.A., Peralta, H. e Viseu, S., (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 37-59). Editora: Porto Editora.
- Volpi, M. (1994). Testemunho de professores sobre sua acção profissional e a responsabilidade social da universidade: docentes da PUCRS pensam sua universidade. Tese de doutoramento não-publicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Retirado em 15 de Março de 2009 de [www.sinpro-rs.org.br/cepep/palestraSimproburnout.doc](http://www.sinpro-rs.org.br/cepep/palestraSimproburnout.doc).
- Wisniewshi, L. e Garginho, R.M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31, 3, 325-349.



## **ANEXOS**



## Anexo I

### REVISÃO DA LITERATURA

#### INTRODUÇÃO

O conceito de *burnout* tem-se tornado nas últimas décadas objecto de vários estudos publicados na literatura científica devido à sua crescente incidência e prevalência em profissionais de diversas áreas (Otero, Santiago, Godas, Castro, Villardefrancos & Ponte, 2008), sendo os professores e os profissionais de saúde, o grupo laboral que regista uma maior frequência desta síndrome (Maslach & Jackson, 1986; Vanderberghe & Huberman, 1999).

Diversas investigações permitem afirmar que o mal-estar profissional é maior na profissão docente do que noutras profissões (Punch e Tuetteman, 1990; Alvarez, Blanco, Aguado, Ruiz, Cabaço, Sánchez, Alonso & Bernabé, 1993; Alves, 1994; Jesus, 2000), passando a profissão a ser considerada de “risco” físico e mental (Organização Internacional do Trabalho - OIT, 1981).

Uma investigação feita em Portugal, realizada por Fraga, Rodrigues, Fernandes e Rosas (1983), revelou que mais de 50% dos docentes que recorreram aos serviços médicos do sindicato de Professores da Grande Lisboa se queixou de stress ou de tensão física e orgânica provocados pelo desempenho da profissão.

Um estudo igualmente realizado em Portugal, por Marques Pinto e Silva (2005), com uma amostra de 777 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário a leccionar numa de vinte e quatro escolas da Direcção Regional de Educação de Lisboa, concluiu que 6,3% dos docentes inquiridos revelavam um quadro de *burnout* pleno e 30,4% encontravam-se em *pré-burnout*.

Procurando identificar e sistematizar os factores de *stress* e mal-estar dos docentes, que poderão estar na origem do *burnout*, Jesus (2002) destaca alterações sócio-educativas ocorridas no sistema escolar português: (i) a transferência das funções educativas da família para a escola, (ii) a excessiva exigência e reformas políticas colocadas sobre o trabalho do professor e as constantes revisões e reformas curriculares que se centram quase exclusivamente no nível dos conteúdos programáticos, ignorando as experiências e

necessidades profissionais dos docentes e o potencial crítico e reflexivo das escolas e (iii) as consequências decorrentes da crescente massificação do ensino, a par do (iv) acelerado desenvolvimento tecnológico e da necessidade da respectiva aplicação no ensino, que está na base da multiplicidade e complexidade de responsabilidades e funções atribuídas aos professores. Tal implica que os docentes sejam confrontados com a necessidade de interagir em contextos diversificados e multidimensionais (Mosquera & Stobäus, 1996; Nunes & Teixeira, 2000; Volpi, 1994).

A elevada pressão e expectativas sob o desempenho do papel do professor pode originar um mal-estar que se faz sentir a vários níveis. Desde logo ao nível da personalidade dos próprios docentes; ao nível das suas estratégias e metodologias pedagógicas; ao nível da relação com os seus alunos; ao nível das representações sociais da actividade docente (Jesus, 2002).

O bem-estar dos professores tem sido evidenciado como um factor determinante do bem-estar dos alunos, um professor motivado e realizado tem uma maior probabilidade de ter alunos que também se caracterizam dessa forma segundo os fenómenos de modelação (Jesus & Abreu, 1994, citado por Picado, 2009).

## **I. SINDROME DE *BURNOUT* E ACTIVIDADE DOCENTE**

### ***Burnout*: Enquadramento histórico e conceptual**

A comunidade científica considera o *burnout* como um problema social e de saúde de elevada importância (Otero-López, Mariño & Bolaño, 2008).

A investigação sobre este conceito tem ocorrido em duas fases de desenvolvimento diferentes – a fase pioneira e a fase empírica (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Na fase designada de pioneira a investigação teve um cariz explicativo/descritivo, em que o principal intuito foi o de expor o conceito de *burnout*.

Os primeiros artigos relativos à síndrome do *burnout* surgiram na metade da década de 70 nos Estados Unidos da América, baseados na vivência de pessoas que trabalhavam na prestação de cuidados de saúde e que lidavam com as pessoas em geral (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach et al., 2001). Estes artigos foram escritos por Freudemberger (1975), psiquiatra

que observou que a procura excessiva de força, energia ou recursos por parte do indivíduo para fazer face a um estímulo do ambiente de trabalho, resulta numa sensação de fracasso, desgaste ou exaustão que designou de *burnout*, e também por Maslach (1976) psicóloga social.

Devido à formação académica, cada autor adoptou a sua “lente” para o estudo do *burnout*, o que influenciou o tipo de investigação que se realizou. Do ponto de vista clínico, o trabalho centrou-se na descrição de sintomas psicológicos e físicos do *burnout* e as consequências para a saúde mental, enquanto que a perspectiva social se centrou no estudo da relação entre quem presta um serviço e quem o recebe, e no contexto em que ocorre essa relação (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach et al., 2001).

A estas duas perspectivas associam-se várias definições do conceito de *burnout*, bem como técnicas metodológicas para o seu estudo – entrevistas, casos clínicos, observação no local (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach et al., 2001).

Apesar da falta de um corpo teórico comum que orientasse a investigação, surgiram importantes pontos para o estudo do *burnout* – a exaustão emocional, a diminuição de motivação e envolvimento no desempenho da profissão são respostas comuns à percepção de sobrecarga do trabalho; o cinismo é uma forma de lidar com o stress emocional causado pelo trabalho; a distância emocional é usada pelo profissional para se proteger a si próprio de aspectos emocionais que podem interferir com a realização do trabalho (Maslach & Schaufeli, 1993).

Na década de 80 o estudo do *burnout* ficou marcado pelo uso de uma metodologia de natureza quantitativa, ao invés da utilização exclusiva de métodos qualitativos característicos da primeira fase de investigação neste campo, designando-se esta etapa de fase empírica. (Maslach & Schaufeli, 1993).

Desta forma, desenvolveram-se formas estandardizadas de medida do *burnout*, nomeadamente o Maslach Burnout Inventory – MBI (Maslach & Jackson, 1986), o que permitiu alcançar um consenso acerca da definição operacional do conceito de *burnout*, a partir do qual se derivaram e testaram hipóteses para a investigação.

A partir deste período, o interesse no estudo da síndrome de *burnout* foi despertando a atenção fora dos Estados Unidos da América e suscitando o interesse académico, realizando-se estudos que envolvem outro tipo de profissões que não as ligadas à educação ou serviço humano, como é o exemplo de técnicos informáticos, militares e treinadores (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach et al., 2001).

Começaram ainda a realizar-se estudos longitudinais que avaliaram a ligação entre ambiente/contexto laboral num dado momento e os pensamentos e sentimentos do indivíduo numa altura posterior (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach et al., 2001). Esta metodologia de estudo levou à conclusão que: (i) o índice de *burnout* parece ser estável durante o tempo; (ii) o *burnout* conduz a sintomas físicos e ao absentismo; (iii) o conflito e a falta de apoio social por parte dos colegas e supervisores são antecedentes do *burnout*.

### ***Burnout*: Definição e processos**

A diversidade de causas, sintomas e consequências da síndrome do *burnout* contribui para que não exista uma definição única sobre o que é o *burnout*, levando à sua comparação com outros conceitos como o stress, a depressão e a insatisfação laboral, entre outros.

Para Gallego e Rios (1991), o stress e o *burnout* são dois fenómenos diferentes: o stress é um sentimento ou manifestação que pode desaparecer após um período de repouso ou descanso e a síndrome de *burnout* consiste num estado crónico de *stress* experienciado no ambiente de trabalho, que não diminui com descanso ou períodos de afastamento do ambiente laboral.

Neste sentido, o *burnout* representa uma inadequação ou insuficiência das competências de resiliência e das estratégias de *coping* mobilizadas pelo sujeito face a situações de stress profissional prolongado e crónico, constituindo-se como uma resposta manifestada em exaustão física, emocional e comportamental (Jesus, 2002). Esta resposta ocorre em três etapas – (i) as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do indivíduo, provocando *stress* (alerta); (ii) o indivíduo tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço (resistência); (iii) aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar (exaustão) (Jesus, 2002).

A persistência em situações de *stress* poderá conduzir ao mal-estar, embora este não seja sempre o resultado de stress. De facto, o stress nem sempre é negativo enquanto que o *burnout* é sempre negativo traduzindo défices nas estratégias que o sujeito mobiliza para lidar com a situação. A percepção da incapacidade para dar respostas às exigências profissionais faz com que os sujeitos desenvolvam esforços e mobilizem recursos para tentar suprir adequadamente as necessidades, porém desenvolvem crenças e representações que veiculam a ideia segundo a qual o investimento pessoal é desproporcionado face ao reconhecimento percebido. Estas percepções dão origem a processos de desestruturação pessoal, sentimentos

de angústia e de ineficácia com efeitos ao nível do auto-conceito e das representações de trabalho e dos outros (Jesus, 2002).

O *burnout* é um problema que é específico do contexto laboral, sendo esta síndrome uma consequência da interacção do indivíduo com o ambiente vivenciado no trabalho; em contraste com a depressão que se tende a generalizar a todos os domínios da vida do sujeito (Maslach & Schaufelli, 1993).

Quanto à relação entre *burnout* e satisfação laboral, parece existir uma correlação negativa entre os dois conceitos. Contudo, não sendo dois construtos idênticos apresentam uma ligação, cuja explicação não é exacta – o *burnout* pode causar uma diminuição no nível de satisfação obtido com o trabalho; ao invés, é plausível que seja uma descida no índice de satisfação laboral que origine o *burnout*; ou então, é possível que o *burnout* e insatisfação laboral sejam causados por um défice nas condições de trabalho (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach et al., 2001).

A especificidade do conceito de *burnout* parece residir no facto de estar estritamente relacionado com o contexto laboral, ser um processo que ocorre ao longo do tempo e que é multidimensional, sendo causado por múltiplos factores (Maslach & Schaufeli, 1993).

Ao longo das fases de estudo do fenómeno do *burnout* têm sido várias as definições formuladas.

Por exemplo, Cherniss (1995) refere que a síndrome do *burnout* é uma resposta que surge para fazer face a um trabalho que é percebido como stressante, frustrante ou monótono. Para Farber (1991,1995) o *burnout* é uma síndrome do trabalho, resultante da diferença de percepção individual entre esforço e consequência, que é influenciada por factores individuais, organizacionais e sociais. Amorim e Turbay (1998) afirmam que o *burnout* é uma experiência subjectiva, que agrupa atitudes e sentimentos, e implica problemas e disfunções psicológicas com consequências nocivas tanto para o indivíduo, afectando directamente a sua qualidade de vida, como para a organização.

Através da análise de várias conceptualizações do conceito de *burnout*, emergiram cinco elementos comuns ao processo (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach et al., 2001) – há uma predominância de síndromas disfóricas, tais como exaustão mental ou emocional; a ênfase na manifestação de sintomas mentais e comportamentais, em vez de sintomas físicos; os sintomas estão relacionados com o trabalho; afecta pessoas “normais” que não têm antecedentes psicopatológicos; a diminuição do nível de desempenho no trabalho ocorre devido a atitudes e comportamentos negativos.

## **Dimensões do *burnout***

Segundo Maslach e Jackson (1986) o *burnout* é um construto multidimensional. Estes autores definem o *burnout* como um processo caracterizado pela exaustão emocional, sentimento de não realização profissional e despersonalização.

A exaustão emocional é considerada a dimensão central do *burnout*, sendo esta a mais analisada. Reflete o esgotamento de recursos do indivíduo, bem como acções de distanciamento, tanto emocional como cognitivo, das actividades laborais, como forma de lidar com factores de pressão que são percebidos no ambiente laboral. A reduzida satisfação profissional representa uma avaliação negativa feita pela pessoa sobre o seu rendimento no trabalho e traduz a sensação de que o trabalho não proporciona a satisfação de expectativas e aspirações, que foram inicialmente propostas pelo indivíduo. A despersonalização designa uma atitude fria e distante, e por vezes cínica, com que o indivíduo encarregado de prestar um serviço, trata as pessoas que o recebem (Maslach & Schaufeli, 1993; Maslach et al., 2001).

Os dados constantes na literatura suportam o facto de que há um desenvolvimento simultâneo das três dimensões do *burnout* (Maslach et al., 2001).

## **A síndrome de *burnout* em professores**

Estudos efectuados permitem constatar que as profissões cujos profissionais são mais afectados pelo *burnout* têm em comum o facto de implicarem o contacto directo e intenso com pessoas, em que a qualidade da prestação do serviço é relativa à qualidade da relação que se estabelece (Maslach & Schaufelli, 1993).

Assim, e segundo a literatura científica, os profissionais das áreas de ensino e da saúde são os mais afectados pela síndrome de *burnout* (Bakker, Kilmer, Siegrist & Schaufeli, 2000a; Bakker, Schaufeli, Demerout, Janssen, Van der Hulst & Brouwer, 2000b; Carlotto & Palazzo, 2004, 2006; Ferenhof & Ferenhof, 2002; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Maslach & Jackson, 1981, 1985, 1986; Maslach & Leiter, 1997; Moreno-Jimenez, 2002; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006; Santini & Molina Neto, 2005; Schmitz, Neumann & Oppermann, 2000; Silva & Carlotto, 2003).

A síndrome de *burnout* em professores é conhecida como uma exaustão física e de humor/emocional que começa com um sentimento de desconforto e pouco a pouco aumenta à medida que a vontade de leccionar diminui gradualmente. Sintomaticamente, a síndrome de

*burnout* reconhece-se, geralmente, pela ausência de alguns factores motivacionais: energia, alegria, interesse, entusiasmo, satisfação, vontade, sonhos para a vida, ideias, concentração, autoconfiança e humor (Maslach, 1982).

Segundo Pierce e Molloy (1990), o *burnout* afecta sobretudo os professores envolvidos e comprometidos com a profissão.

Estudos já realizados evidenciam que os professores de todos os níveis de ensino experienciam algum grau de *burnout* (Nagy & Nagy, 1992), parecendo ser indiferente a localização geográfica (Doménech, 2006; Farber, 1991; Lau, Yuen & Chan, 2005), os níveis de educação analisados (Byrne, 1991; Durán, Extremesa & Rey, 2001) e o tamanho da amostra seleccionada para o estudo (Capel, 1987; Hakanen, Bakker & Scaufeli, 2006).

Em Portugal um grupo de investigadores (Gomes et al., 2006), efectuou um estudo onde participaram 127 professores de vários grupos disciplinares de uma Escola Secundária do distrito do Porto, sendo 77 do sexo feminino e 50 do sexo masculino. Este estudo avaliou indicadores relacionados com o trabalho e o bem-estar pessoal (*stress*, *burnout*, saúde física e satisfação profissional). Da análise dos resultados constatou-se que 40% dos docentes considerou sentir níveis elevados de stress associados à profissão; uma percentagem assinalável de professores mostrou elevados níveis de *burnout*, sendo que 14% apresentavam problemas ao nível da exaustão emocional (esta percentagem era composta maioritariamente por mulheres), 17% revelavam despersonalização (esta dimensão era mais elevada nos homens) e 6% demonstravam baixos índices de realização pessoal.

### **Factores relacionados com o aparecimento de *burnout* em docentes**

A evolução da investigação na área do *burnout* aponta no sentido de causas múltiplas e mesmo multifactoriais, nomeadamente de tipo social, de natureza organizacional e de cariz pessoal (Carlotto, 2002; Marujo, Neto & Perloiro, 2007).

#### **Factores de tipo social**

Relativamente aos factores sociais são salientadas as alterações recentes no estatuto e imagem social do professor, a mudança de valores sociais que privilegia uma vertente economicista, a realização de revisões e reformas nos conteúdos curriculares (Marques-Pinto, Lima & Silva, 2003), o surgimento de tecnologias da informação e comunicação que conduzem à introdução de uma nova metodologia no ensino-aprendizagem e a importância

conferida a conceitos como a formação ao longo da vida (Lima, Aita & Andres, 2007). Tal vem acentuar a relevância e preponderância do sistema de educação e de ensino, colocando enorme pressão e expectativa sob o papel do professor.

### **Factores de tipo Organizacionais**

No caso dos factores de natureza organizacional é destacada a sobrecarga de trabalho a que os professores são sujeitos e que resulta da discrepância entre o que é exigido ao professor no terreno, (ex: lidar com a indisciplina dos alunos, atender os pais ou fazer trabalhos administrativos) e a falta de recursos (condições físicas e materiais necessários à consecução da actividade docente junto dos alunos) e tempo disponível (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Marques Pinto et al., 2003).

Farber (1991), Wisniewski e Garginho (1997) indicam como possível causa de *burnout* a inadequação da formação recebida para lidar com as actividades de ensino, escola e prática institucional. Segundo estes autores, a formação do professor privilegia os conteúdos e a tecnologia, em detrimento de possíveis abordagens no relacionamento com os alunos, pais e administradores.

Esteve (1999) refere ainda a multiculturalidade e exigência de inclusão.

Dados presentes na literatura conduzem à conclusão que a dimensão exaustão emocional é maior nos professores que leccionam turmas maiores (Russel, Altmaier, Van Velzen, 1987).

### **Factores Pessoais**

Os factores pessoais incluem as variáveis demográficas, características estáveis da personalidade e atitudes relacionadas com o trabalho.

Segundo Pierce e Molloy (1990), os níveis de *burnout* encontrados nos estudos realizados com grupos de professores, não apresentavam diferenças em termos das variáveis sexo, estado civil, número de filhos, idade, matérias leccionadas, níveis de ensino e qualificação profissional, mas sim, em termos de escola, experiência profissional e cargos desempenhados. No entanto, também há estudos que têm demonstrado uma relação entre *burnout* e estes factores. Contudo, a relação não é tão forte quanto a que existe entre o *burnout* e os factores organizacionais. Neste sentido, pode afirmar-se que o *burnout* é mais um fenómeno social do que individual (Maslach et al., 2001).

Estudos efectuados em 1987 por Russel e colaboradores, nos EUA, com uma amostra de professores dos ensinos básico e secundário, apontaram para a existência de uma relação entre as características pessoais e o *burnout*: a exaustão emocional era maior nos professores mais novos e nos que leccionavam turmas maiores; a realização pessoal era menor nos professores solteiros e nos docentes do ensino secundário; a despersonalização era maior nos homens e nos docentes do ensino secundário.

Friedman (1991) refere que os níveis de *burnout* são menores quanto maior a experiência profissional do professor. Pedro e Peixoto (2006) fizeram uma investigação que teve por objectivo perceber quais os níveis de satisfação profissional evidenciados pelos professores portugueses e os efeitos que poderão ter variáveis como os anos de docência. Participaram neste estudo 79 professores de cinco escolas do 2º e 3º ciclos da região de Lisboa e Vale do Tejo. Dos resultados encontrados conclui-se que, de modo geral, os professores apresentavam baixos níveis de satisfação profissional, mas de entre a amostra, os professores a meio da carreira (7 a 15 anos) eram quem revelava níveis superiores de satisfação profissional.

Um outro estudo (Gomes et al., 2006) mostrou a existência de uma diferença em função do número de anos de prática profissional dos professores relativamente ao nível dos factores de stress – o grupo de docentes com mais experiência de trabalho (mais de 9 anos) revelou mais problemas que os seus colegas com menos de 2 anos de ensino. Este facto poderá estar relacionado com a política pedagógica e de distribuição do serviço docente aplicado pelas escolas, uma vez que são frequentemente distribuídas as turmas com os alunos mais problemáticos a nível de comportamento e com dificuldades na aprendizagem aos professores com mais anos de serviço.

As variáveis ligadas às expectativas e objectivos pessoais, assim como o modo de justificar a ocorrência dos acontecimentos, influenciam a experiência de *burnout*. Professores idealistas e entusiasmados com a profissão, que pretendem não só ensinar, mas também ajudar os alunos a superar as suas dificuldades, possuem expectativas de atingir metas que podem ser consideradas irrealistas. São professores envolvidos intensamente com o trabalho, que quando não são recompensados pelo seu esforço se sentem decepcionados, tornando-se, assim, mais vulneráveis ao *burnout* (Maslach & Goldeberg, 1998; Maslach & Jackson, 1984a; Maslach & Jackson, 1984b).

Maslach (1982) refere que os professores mais jovens apresentam maiores níveis de *burnout*; tal poderá ocorrer devido às expectativas em relação à profissão. Ainda segundo a

mesma autora, os professores mais velhos indiciam uma menor preocupação com os sintomas relacionados com o stress, parecendo ter desenvolvido a decisão de continuar no ensino.

No respeitante à distinção em função da variável sexo, os professores do sexo masculino são mais passíveis de sofrer de *burnout* do que os do sexo feminino. Presume-se que as mulheres conseguem lidar melhor com as pressões existentes na profissão de ensino (Farber, 1991), devido a exigências inerentes ao papel de homens e mulheres impostas pela organização social (Etzion, 1987). Há, no entanto, na literatura resultados que apontam para que as mulheres, em comparação com os homens, evidenciem mais sentimentos negativos, maior dificuldade em lidar com as pressões do tempo, com o excesso de trabalho burocrático/administrativo e com o excesso de aulas, levando-as a ter elevados níveis de stress, apresentar um índice mais elevado de exaustão emocional e conseqüentemente ter mais problemas de saúde física (Gomes et al., 2006).

Em termos de experiência de *burnout*, parece que os homens evidenciam um maior nível de despersonalização, enquanto, como já foi referido, nas mulheres os níveis de exaustão emocional são mais elevados (Gomes et al., 2006).

O Quadro 1 apresenta uma síntese de estudos internacionais sobre a temática do *burnout* na classe docente, onde podemos observar os principais resultados obtidos.

**Quadro 1 - Síntese de alguns estudos internacionais realizados sobre *burnout* em docentes**

Autores/ano	Amostra do estudo	Principais resultados
Carlotto e Palazzo (2006)	190 Professores de seis escolas particulares /Brasil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Professores apresentam nível baixo nas três dimensões que compõem o <i>burnout</i>: exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal no trabalho.</li> <li>- Professores mais jovens apresentam maiores níveis de <i>burnout</i>.</li> <li>- As variáveis demográficas não apresentaram relação com as dimensões de <i>burnout</i>.</li> <li>- Os Professores com filhos apresentaram menores níveis de <i>burnout</i>.</li> <li>- A carga horária e a quantidade de alunos mostraram associação com a dimensão de exaustão emocional</li> </ul>
López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos e Ponte (2008)	1386 Professores do ensino secundário/ Espanha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variáveis como o apoio social (família e amigos), acontecimentos de vida, tendência para ser pessimista, condutas e/ou atitudes problemáticas dos alunos e dificuldades em lidar com esses conflitos juntamente com falta de apoio/consenso em questões disciplinares, são as mais válidas para explicar as dimensões do <i>burnout</i> em professores do ensino secundário.</li> </ul>
Reviriego e Carreras (2009)	200 Professores de níveis não universitários/ Espanha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores da amostra indiciam igual nível de <i>burnout</i> moderado, independentemente do local onde se encontram a leccionar nessa região (o desgaste profissional a que se encontram submetidos é igual).</li> <li>- O docente da escola privada apresentou maiores índices de stress. No entanto, o maior apoio aí obtido parece compensá-lo, levando-o a manifestações de carácter positivo.</li> <li>- As escolas públicas da amostra não exercem um nível de stress tão elevado, mas, a falta de apoios leva os professores a expressarem frequentemente sentimentos de raiva e ira.</li> </ul>

O Quadro 2 apresenta um resumo de investigações acerca da síndrome de *burnout* em professores, realizadas em Portugal onde podemos observar as principais conclusões.

**Quadro 2 - Síntese de alguns estudos sobre *burnout* em docentes realizados em Portugal**

Autores/ano	Amostra do estudo	Principais resultados
Marques-Pinto, et. al (2003)	777 Professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário	<p>- 54% dos inquiridos percebem a docência como uma actividade muito ou extremamente geradora de stress.</p> <p>-6% (N=47) dos professores apresentam <i>burnout</i> baixo; 6,3% (N=49) <i>burnout</i> pleno e 30,4 (N=236) elevado risco de evoluírem para <i>burnout</i> pleno.</p>
Pedro e Peixoto (2006)	79 Professores de cinco escolas do 2º e 3º ciclos/Lisboa e Vale do Tejo	<p>-Baixos níveis de satisfação profissional nos professores a meio da carreira.</p> <p>- Maiores níveis de satisfação nos professores que se encontram a meio da carreira.</p>
Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota e Montenegro, (2006)	127 Professores/Porto	<p>-Verificaram-se valores muito significativos de <i>stress</i> ocupacional (percentagens acima dos 30%), uma prevalência de esgotamento de 13% e vários problemas de saúde física.</p> <p>- Os Professores do sexo masculino evidenciaram uma maior tendência para a despersonalização.</p> <p>- As professoras demonstraram níveis mais elevados de exaustão emocional e problemas físicos.</p>
Picado (2007)	400 Professores do Ensino Básico, 1º Ciclo/escolas da região de Lisboa	<p><i>Burnout</i> baixo (6,9% (N=48);</p> <p><i>Burnout</i> pleno (7,4% (N=51)</p> <p>Risco elevado (33,4% (N=248)).</p>

## **Abordagens integradoras dos antecedentes/factores do *burnout***

O trabalho na área do *burnout* tem vindo a desenvolver uma abordagem teórica que de forma explícita integra os factores que influenciam a ocorrência da síndrome (Maslach & Leiter, 2001).

Maslach & Leiter (1997) propõe um modelo de estudo que se centra na relação entre o indivíduo e domínios do seu ambiente de trabalho – falta de auto-controle, alienação, recompensas insuficientes, sobrecarga de trabalho, injustiças e conflito de valores e a respectiva ligação com três dimensões de *burnout*.

Otero López, Santiago, Godás, Castro, Villardefrancos e Ponte (2008) realizaram uma investigação com uma amostra de professores do ensino secundário, partindo de uma perspectiva integradora de factores. Concluíram que, factores ligados ao contexto profissional do professor (ex: os comportamentos disruptivos dos alunos, a percepção de dificuldades na gestão de conflitos e a falta de suporte /consenso relativo a questões disciplinares) são os que mais influenciam a ocorrência de *burnout* em docentes do secundário. Os resultados desta investigação sugerem, também, que variáveis como o apoio social (família e amigos), o ser optimista e acontecimentos de vida, determinam a ocorrência de *burnout* em professores que leccionam os níveis de ensino do secundário, embora estes o sejam em menor grau quando comparados com os determinantes do ambiente profissional.

No quadro 3 podemos observar os principais factores de *burnout* referidos na revisão da literatura.

**Quadro3 – Síntese dos principais factores de incidência de *burnout* na classe docente**

<b>Factores de <i>burnout</i></b>	<b>Consequências do <i>burnout</i></b>
<b>Factores organizacionais e de trabalho</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Acumulação de exigências sobre o professor</li> <li>– Sobrecarga de trabalho burocrático</li> <li>– Condições de trabalho face às necessidades educativas</li> <li>– Debilidade dos recursos materiais</li> <li>– Modificação no papel do professor</li> <li>– Transferência dos papéis educativos da família para a escola</li> <li>– Contradições da função docente</li> <li>– Alterações constantes das metodologias pedagógicas (TIC)</li> <li>– Violência nos estabelecimentos de ensino</li> <li>– Massificação do ensino</li> <li>– Falta de tempo disponível</li> <li>– Inadequação da formação recebida para lidar com as actividades de ensino, escola e prática institucional</li> <li>– Multiculturalidade e exigência de inclusão</li> <li>– Turmas muito grandes</li> <li>– Comportamentos disruptivos por parte dos alunos</li> </ul>
<b>Factores Sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Esgotamento docente</li> <li>– Fragilidade social da imagem do professor (progressiva perda de estatuto ao nível da opinião pública)</li> <li>– Falta de apoio social</li> </ul>
<b>Factores Pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Variáveis demográficas (idade, sexo, estado civil, nº de filhos), características estáveis da personalidade e atitudes relacionadas com o trabalho (Idealismo e elevadas expectativas quanto à profissão)</li> <li>– Tempo de serviço</li> <li>– Instabilidade na carreira</li> </ul>

### **Consequências do *burnout***

No que diz respeito às consequências do *burnout*, a investigação apresenta dois pontos: por um lado as alterações na saúde, tanto a nível físico como psicológico, e por outro as alterações motivacionais e comportamentais (Marques-Pinto et al., 2003).

O *burnout* é um processo que age consumindo a resistência do organismo de que resultam as seguintes manifestações: (i) distúrbios fisiológicos ou orgânicos – falta de apetite, hipertensão, disfunção digestiva, problemas cardíacos e dermatológicos, dores musculares e de cabeça, insónia; (ii) distúrbios psicológicos – insegurança, medo, ansiedade, inquietação, aflição; (iii) alterações comportamentais e motivacionais – dificuldades na resolução de

problemas do quotidiano, impaciência em relação aos outros, indiferença, irritabilidade, intolerância, mudança no estado de ânimo, apatia em relação à organização, aumento de absentismo, baixo rendimento, baixa qualidade de trabalho, fadiga emocional, aumento do uso de álcool, café e drogas, incapacidade em sentir satisfação na execução de tarefas, sentimento de tristeza profunda e infelicidade (Reviriego & Carreras, 2009).

No âmbito específico do ensino, o professor pode tornar-se menos assíduo e cuidadoso na planificação das actividades lectivas, apresentando perda de entusiasmo e criatividade; perspectivar o seu futuro de uma forma menos optimista; ter uma visão depreciativa da profissão, manifestando arrependimento pela sua escolha profissional; sentir menos simpatia pelos alunos; sentir-se frustrado pelos problemas ocorridos nas salas de aula e pela falta de progresso dos seus alunos; salientar aspectos negativos do comportamento dos alunos até mesmo nos intervalos; desenvolver, com frequência, sentimentos de hostilidade perante administradores e familiares de alunos (Carlotto, 2002; Edelwier & Brodsky, 1980).

Como reacção ao que é experienciado, os indivíduos podem reagir de diferentes maneiras: planear novas opções de trabalho (Edelwier & Brodsky, 1980); continuar a desempenhar a sua função, vivenciando interiormente sentimentos de frustração e de agressividade ou optar por exteriorizar sentimentos negativos para com os colegas, direcção e na interacção com as pessoas no geral (Reviriego & Carreras, 2009).

Um estudo realizado em Portugal diz, no que concerne aos índices de saúde física de uma amostra de 127 professores, que 10 a 23% evidenciam dificuldades em acordar e adormecer, sensações de cansaço e exaustão, enxaquecas e dores de cabeça. Quanto à avaliação da sua carreira, 25% dos docentes referiu que não voltaria a optar pela docência, 19% manifestaram um desejo de abandonar a profissão e 10% mostraram insatisfação com a sua profissão (Gomes et al., 2006).

Assim, e segundo Guglielmi e Tatrow (1998) a ocorrência de *burnout* em professores afecta o ambiente educacional, impedindo a consecução dos objectivos pedagógicos pretendidos.

No quadro 4 podemos observar um resumo esquemático dos principais sintomas associados ao *burnout* revistos na literatura.

#### Quadro 4 - Resumo esquemático da sintomatologia do *burnout*

<b>Distúrbios físicos/orgânicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fadiga constante e progressiva</li><li>- Distúrbios do sono</li><li>- Dores musculares</li><li>- Cefaleias e enxaquecas</li><li>- Perturbações gastrointestinais</li><li>- Problemas cardiovasculares</li><li>- Distúrbios respiratórios</li><li>- Problemas dermatológicos</li><li>- Falta de apetite</li><li>- Hipertensão</li></ul>
<b>Distúrbios psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de atenção e concentração</li><li>- Alterações de memória</li><li>- Sentimento de Solidão ou Alienação</li><li>- Desconfiança/Insegurança</li><li>- Desânimo/Depressão</li><li>- Redução da auto-estima</li><li>- Medo/Ansiedade/Inquietação/Aflição</li><li>- Tristeza profunda / Infelicidade</li></ul>
<b>Alterações comportamentais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Dificuldade na aceitação de mudanças</li><li>- Perda de iniciativa</li><li>- Absentismo elevado</li><li>- Apatia em relação à organização</li><li>- Impaciência em relação aos outros</li><li>- Indiferença</li><li>- Dificuldades na resolução de problemas do quotidiano</li><li>- Irritabilidade / Intolerância / Agressividade</li><li>- Perda de optimismo e criatividade</li><li>- Mudança no estado de ânimo</li><li>- Fadiga</li><li>- Baixa qualidade de trabalho</li><li>- Aumento do uso de álcool, drogas e café</li><li>- Desejo de abandonar a profissão</li><li>- Suicídio</li></ul>

## **II. NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E ACTIVIDADE DOCENTE**

### **As Novas Tecnologias**

As Novas Tecnologias, abreviatura de novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), podem definir-se como um conjunto de tecnologias de que faz parte o computador e que, quando combinadas ou interconectadas, podem memorizar, processar, tornar acessível e transmitir, normalmente para qualquer lugar, uma quantidade virtualmente ilimitada e bastante diversificada de dados (Grégoire, Bracewell & Laferrière, 1996).

A revolução tecnológica ocorrida, principalmente, a partir das últimas décadas, obrigou diversos organismos internacionais, entre os quais a Comissão Europeia e a Unesco (no domínio da Educação), a tomarem consciência da necessidade de responderem aos desafios de uma Sociedade de Informação. Em 1996 a Comissão Europeia adoptou o Livro Verde "Viver e trabalhar na sociedade da informação: prioridade à dimensão humana", visando o aprofundamento dos aspectos políticos, social e civil mais importantes da sociedade de informação. O Capítulo 4 do Livro Verde Para a Sociedade da Informação em Portugal (MSI, 1997) inclui quatro princípios base da Escola Informada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser.

### **A aplicação das TIC no contexto educativo português**

O relatório da Unesco "Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI", coordenado por Jacques Delors, chamou a atenção para a importância das TIC na renovação do Sistema Educativo e na resposta que devem dar aos diversos desafios da Sociedade de Informação. Segundo o mesmo relatório os sistemas educativos devem dar resposta aos desafios das sociedades de informação visando um enriquecimento contínuo dos saberes e a formação de cidadãos capazes de enfrentar as exigências do nosso tempo (Unesco, 1996).

Foi neste sentido que Portugal tomou algumas iniciativas para permitir a introdução progressiva das novas tecnologias no contexto educativo português.

No final de 1996 e em 1997 foram lançados o Programa Nónio - Século XXI - Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, com objectivos na área da

produção, divulgação, utilização e formação no âmbito das TIC e o Programa Internet na Escola para munir os estabelecimentos de ensino com equipamentos informáticos e ligações à Internet, criado este último pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT). O Programa Internet na Escola, numa primeira fase assegurou a instalação de um computador multimédia ligado à Internet em todas as bibliotecas das escolas do ensino público e privado (dos 5º aos 12º anos de escolaridade). Numa segunda fase estas medidas foram alargadas às escolas do 1º Ciclo do ensino básico (uARTE, 2001). A Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa (uARTE) foi criado para acompanhar o processo e promover a utilização educativa dos recursos disponibilizados. A partir dessa altura foram apetrechados cada vez mais estabelecimentos surgindo ao mesmo tempo problemas relacionados com a utilização adequada ao ensino das Novas Tecnologias por parte de professores e alunos.

No início desta década Portugal acordou com a Comissão Europeia um Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, a vigorar no período de 2000 a 2006 (PRODEP III, cit in Viseu, 2007). Este programa visava a continuação do apetrechamento informático das escolas e as ligações à Internet e Intranet para além da formação necessária para utilização desses materiais.

Mais tarde surgiu o Programa 1000 Salas TIC, criado no âmbito de protocolos de cooperação entre o Ministério da Educação, a Microsoft Portugal e a Sun Microsystems, com a finalidade de equipar e instalar os equipamentos necessários às disciplinas TIC dos 9º e 10ºs anos de escolaridade, entretanto criadas, e tornar possível que, em cada dez alunos europeus, um tivesse computador (Viseu, 2007).

Em Março de 2006 o Ministério da Educação, através da Equipa de Missão CRIE (Computadores, Redes e Internet na Escola) e com o apoio do PRODEP, lançou a “Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis” para apoiar a utilização individual e profissional das TIC por parte dos professores das escolas públicas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário. Os professores interessados apresentavam um projecto de actividades que enquadrasse a utilização dos equipamentos em actividades escolares e se fossem aprovados recebiam computadores portáteis, equipamentos de acesso sem fios wireless e de projecção de vídeo destinados ao apoio à actividade docente, para trabalho individual e no contexto das respectivas aulas, (Viseu, 2007).

Partindo do princípio de que para a construção da sociedade do conhecimento/Informação em Portugal é necessário que haja um reforço das qualificações e das competências dos portugueses torna-se urgente valorizar e modernizar a escola, criando

condições físicas para o sucesso escolar dos alunos. Deste modo, as Tecnologias de Informação e Comunicação tornam-se instrumento indispensável nos processos de ensino e aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola visando a construção da escola do futuro e o referido sucesso escolar das novas gerações de Portugueses. É neste contexto que surge o Plano Tecnológico da Educação, sendo o seu objectivo principal a modernização tecnológica das escolas com 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, fomentando a integração e a utilização generalizada das TIC nos processos de ensino-aprendizagem e na gestão escolar, tornando Portugal um dos cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010. Este Plano visa facilitar a interactividade e partilha de conhecimento sem barreiras na escola, a certificação de competências TIC de professores, alunos e funcionários, preparando, assim, os alunos para a sua integração numa sociedade do conhecimento (Resolução do Conselho de Ministros nº137/2007).

### **Dificuldades de integração das TIC nas escolas**

Diversos autores defendem a existência de alguns constrangimentos impeditivos de uma integração plena das novas tecnologias na escola.

Hannafin e Savenye (1993, citados por Machado & Freitas, 1999), atribuem o fracasso do uso das TIC na escola ao facto dos professores revelarem incapacidade para adaptarem os seus estilos de ensino às inovações.

Estudos recentes efectuados por Paiva (2002a, 2002b) e Paiva, Mendes e Canavarro (2003) com uma amostra de professores portugueses, indicaram que a falta de meios técnicos é apontada como o maior obstáculo à integração das TIC no ensino.

Para Patrocínio (2004) não basta distribuírem-se computadores nas escolas, é necessário também existirem estratégias e integração/inclusão bem delineadas para a concretização de uma boa aprendizagem.

Moreira (2001), defende a existência de constrangimentos de ordem económica, política e formativa: falta de computadores e software adequado às práticas específicas da língua e da literatura; falta de flexibilidade de tempo e de programas disciplinares; deficiente

formação dos professores para as mudanças das suas atitudes e consciencialização para as potencialidades dos multimédia.

Referindo-se à utilização de redes computacionais na escola, Chagas (2001), considera que existem factores justificativos da ausência de participação dos professores em iniciativas que envolvem a criação e o desenvolvimento de redes: falta de incentivos; falta de tempo; falta de hábitos de colaboração; falta de recursos e de apoio técnico; falta de formação e falta de uma estrutura organizacional na escola.

Segundo Bonilla (2002) são vários os factores que provocam ou dificultam a transformação do modelo educativo destacando-se a implementação de programas de inovação tecnológica e a formação de professores.

Para Romero e Silva (2003) os professores resistem à mudança, devido ao medo do desconhecido, insegurança no saber e à falta de auto-confiança e de sensibilização prévia para o uso das Novas Tecnologias. Ainda segundo estes investigadores existem outros condicionantes das mudanças necessárias no ensino: desigualdades de oportunidades, falta de estruturas, o uso indevido das novas tecnologias fora da sala de aula, pouco conhecimento sobre a tecnologia; problemas económicos, falta de *software* adequado e de apoio técnico; necessidade de formação inicial e contínua dos docentes e mudança de atitude face às TIC.

Um estudo realizado por Costa, (2004) considerou como razões justificativas do atraso das escolas portuguesas relativamente aos outros países da Europa a forma como a tecnologia é rentabilizada, um discurso de incentivo às novas tecnologias nem sempre acompanhado pelas medidas práticas mais adequadas e que muitas vezes se limitam ao equipamento e apetrechamento das escolas, e a resistência geral à mudança e inércia de certas escolas.

### **As TIC como factor de capacitação de aprendizagens**

Os indicadores nacionais do (in)sucesso escolar a nível da escolaridade básica e secundária continuam a ser preocupação constante do governo, instituições, professores e encarregados de educação, pelas repercussões que pode ter na vida dos envolvidos, conduzindo geralmente a comportamentos desviantes, reprovações constantes, abandono escolar e saída precoce do sistema de ensino, frustrações sociais e profissionais. A escola deve, por isso, promover estratégias diversificadas e motivadoras, um ensino mais centrado no aluno, para combater todas as situações de insucesso (Silva, Peres & Pereira, 2006).

A integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em contexto escolar como estratégia de combate à desmotivação/insucesso escolar dos alunos é cada vez mais uma realidade, mas apresenta uma série de desafios que necessitam de uma reflexão séria e ponderada (Lima, Aita & Andres, 2007).

O Software educativo, quando bem utilizado, pode tornar-se num instrumento válido para promover o sucesso educativo, motivar, despertar interesses e dar respostas diferenciadas aos diferentes níveis de aprendizagem (Figueiredo, 1999; Ponte, 1992).

Aproveitando melhor as novas tecnologias nas escolas, o papel do aluno será então mais relevante, sendo possível uma aprendizagem mais pessoal, rica, rápida e motivadora (Ponte, Oliveira & Varandas, 2001).

Sendo assim, as TIC nas escolas têm um impacto muito importante no ensino das várias disciplinas sendo que, de uma forma gradual, se constata grande adesão às TIC, tanto por parte dos docentes como dos discentes. Os docentes e a comunidade escolar manifestam-se cada vez mais empenhados na formação actualizada nestas áreas e no apetrechamento das escolas. Consideram muito pertinente a utilização das novas tecnologias na sua prática lectiva pelo seu carácter motivador e pelas possibilidades de grandes aprendizagens: as novas tecnologias constituem um meio privilegiado para pensar, criar, comunicar e intervir, sendo uma ferramenta para o trabalho colaborativo; um suporte para o desenvolvimento humano nas dimensões pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional, (Ponte, Oliveira & Varandas, 2001).

Apesar de haver poucos estudos metodológicos e abrangentes sobre o uso das tecnologias educativas, a investigação neste domínio tem constatado que tem havido pouca mudança nas práticas quotidianas de professores e alunos ao nível da sala de aula (Peralta & Costa, 2007).

Um estudo nacional realizado por Paiva (2002a, 2002b) sobre a utilização das Novas Tecnologias pelos professores portugueses do ensino básico e secundário, das redes pública e privada, nos contextos pessoal e educativo/pedagógico, indicou a pouca utilização do computador em situações de ensino-aprendizagem e nos poucos casos em que este era usado a forma pouco sistemática, planificada e pedagogicamente cuidada utilizada.

Um estudo de caso múltiplo, de natureza qualitativa, sobre a competência e a confiança dos professores do ensino básico no uso das TIC nas práticas educativas, realizado por Peralta e Costa, (2007), evidencia algumas percepções de diferentes professores sobre o efeito das TIC nas actividades de aprendizagem e a sua relação com o currículo. Segundo esse estudo a maioria dos professores relaciona as TIC com a melhoria do processo de ensino e

aprendizagem e com o melhor aproveitamento dos alunos, considerando que as TIC favorecem a motivação dos alunos para aprender.

Também, segundo Pelgrum (2001), Pelgrum e Law, (2004), Plomp e Pelgrum, (1991) e Walker, (1994) a utilização das Novas tecnologias no ensino tem resultados positivos na aprendizagem, apesar de moderados.

Pesquisas efectuadas por Grégoire e colaboradores (1996) comprovaram que as novas tecnologias de informação e comunicação têm efeitos positivos na educação. O relatório entregue por estes investigadores salienta que, apesar de importante para a educação, as novas tecnologias por si só não mudam directamente o ensino ou a aprendizagem, dependem da forma como a utilizamos e da finalidade com que está sendo usada. O computador traz informações e recursos mas o professor tem de saber programar a aplicação dos mesmos na sala de aula (Grégoire et al., 1996).

A tarefa de explorar o potencial das novas tecnologias no ensino-aprendizagem é benéfica não só para os alunos como também para os docentes (Coscarelli, 1998).

Contrariamente, outros estudos efectuados sobre esta temática consideram que não existem diferenças significativas na aprendizagem dos alunos com ou sem recurso às tecnologias (Russell, 1999).

O estudo realizado por Grégoire e colaboradores (1996) refere que o uso das novas tecnologias tem como vantagens para os alunos: (i) o desenvolvimento de habilidades intelectuais; (ii) um maior interesse em aprender e maior concentração; (iii) incentivo para a pesquisa de mais informação sobre determinados assuntos e maior relação entre as informações recolhidas; (iv) uma maior cooperação entre os estudantes. E como vantagens para os docentes: (i) obter informação sobre recursos pedagógicos de uma forma mais rápida; (ii) maior interacção entre professor e alunos; (iii) conhecimento percebido pelos docentes como um processo contínuo de pesquisa; (iv) possibilidade de poderem detectar com mais facilidade os pontos fortes e as dificuldades específicas do aluno, aprendizagens incorrectas ou pouco apreendidas.

As Novas Tecnologias são utilizadas no ensino em contextos muito distintos, com objectivos e formas de exploração diferentes. O contexto mais usual é o de sala de aula como suporte às actividades de ensino: recurso às apresentações electrónicas como suporte das exposições do professor e/ou dos alunos; acesso nas aulas a recursos disponíveis na Internet; potenciação de trabalhos de grupo e debates entre alunos-professores e alunos-alunos.

## **Atitudes dos professores face às TIC e implicações para a prática pedagógica**

A evolução tecnológica esteve sempre presente na escola, através de diferentes tecnologias de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, as Novas Tecnologias, linguagem e instrumento de trabalho indispensáveis no século XXI, têm um papel cada vez mais relevante na aprendizagem em geral. Neste contexto, importa compreender o uso pessoal/ pedagógico efectivo que os professores fazem das TIC, os factores potenciadores dessa utilização, os constrangimentos na base de uma potencial não utilização e as possíveis formas de fomentar esse uso (Alves, 2006).

Segundo um estudo de Paiva (2002a, 2002b), (i) a maior parte dos professores inquiridos (88%) possuía computador pessoal e tinha ligação à Internet; (ii) fizeram auto-formação e frequentaram acções de formação para iniciarem o uso das Novas Tecnologias; (iii) 91,5% dos professores usavam o computador como ferramenta pessoal de trabalho e, destes, cerca de 53% usam-no para múltiplas tarefas; (iv) Esta utilização do computador para múltiplas tarefas, para fins pessoais, dependia do género, idade, formação inicial e níveis de ensino; (v) os professores do sexo masculino, mais jovens, com curso universitário e a leccionar o 3º ciclo e o secundário referiram usar mais os computadores para várias tarefas. Os professores estagiários também indicaram utilizar mais o computador para múltiplas tarefas; (vi) apenas 13% dos professores referiram passar mais de 10 horas por semana no computador, sendo os professores do 3º ciclo e secundário os que referiram trabalhar com o computador mais vezes por semana; (vii) 65% dos professores (especialmente os mais jovens, do sexo masculino) disseram utilizar muitas vezes a internet e em especial o e-mail – neste caso a maior parte dos docentes eram professores do 3º ciclo e ensino secundário. A maior parte dos professores que usavam a Internet, faziam-no em casa (74%), e 45% na escola. Apenas 10% dos professores disseram utilizar o e-mail para comunicar com os alunos e 8% para comunicar com a escola; (viii) (81%) dos professores referiram usar bastante o computador na preparação das aulas especialmente para preparar fichas/testes mas também para realizarem pesquisas na Internet e fazerem apresentações (*PowerPoint*); (ix) apenas 26% dos professores disseram utilizar o computador na sala de aula ou em clubes e em aulas de apoio; (x) foram os professores de 1º ciclo que disseram utilizar mais o computador em interacção directa com os alunos (42%), seguidos dos professores de 3º ciclo e secundário (24%). Dos inquiridos 61% dos professores não usaram nenhuma vez o computador com os alunos, no ano lectivo de 2000/2001. Verificou-se uma maior utilização do computador com os alunos por parte dos professores do sexo masculino, dos professores mais novos (a idade,

no entanto, não foi factor determinante), especialmente estagiários e não profissionalizados, e dos professores que tiveram auto-formação ou frequentaram acções de formação; (xi) as aplicações mais utilizadas com os alunos, referidas neste estudo pelos docentes, foram o processamento de texto (32%), para a produção e edição de informação; a Internet (23%), para consulta e pesquisa de informação; e o Multimédia/CD-ROM (18%), para actividades recreativas/jogos; (xii) todos os docentes do estudo referiram necessitar de mais informação em TIC; (xiii) a maioria dos docentes revela atitudes positivas face às TIC, especialmente os do sexo masculino; (xiv) 85,3% afirmaram não se assustar com os computadores e 54,7% consideraram-se motivados para usar as TIC com os alunos; (xv) O principal obstáculo referido pela grande maioria destes professores para a integração das TIC na escola foi a falta de meios técnicos (43%), seguido de falta de recursos humanos (29%), de formação específica (20%) e de motivação dos professores (10%); 7% dos inquiridos referiram a falta de *software* e 7% consideraram que existe outro motivo.

Na educação tradicional o professor tinha um papel activo, era o único detentor do saber perante alunos passivos. A revolução da tecnologia - rádio, televisão, computador e internet - transformou a forma de ensinar e de formar futuros cidadãos. As novas tecnologias de informação, quando bem acompanhadas e orientadas, proporcionam um vasto conhecimento em diversas áreas do saber e diferentes visões do mundo, possibilitam uma aprendizagem rápida e eficaz, tornando-se grandes aliadas da educação. A escola deixou de ser a única fonte de transmissão de conhecimento, os alunos levam para a sala de aula informações e novidades pesquisadas na Internet, sendo por isso importante que o professor conheça e entenda o funcionamento dessas novas tecnologias para poder auxiliar os alunos a utilizarem essas ferramentas da melhor forma possível, (Lima et al., 2007). As fronteiras geográficas deixaram de constituir obstáculos para a pesquisa do conhecimento, (Kerckhove, 1997).

As novas tecnologias proporcionam uma grande interacção na pesquisa do conhecimento, que passa a ser participativa e cooperativa, promovendo a autonomia e a responsabilidade do aluno na construção do processo ensino-aprendizagem (Lima et al., 2007).

Neste sentido, para que toda essa aprendizagem digital seja útil e de qualidade é necessário que o professor tenha uma boa formação nessa área, se disponibilize a ouvir/aceitar opiniões/informações dos alunos, servindo assim de mediador e catalisador de habilidades e competências diferenciadas dos discentes, colaborando para uma globalização justa,

responsável e que propicie o saber para todo e qualquer cidadão sem distinções étnicas ou sociais (Silva, Peres & Pereira, 2006).

Estas novas estratégias e metodologias pedagógicas impostas pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, integradas numa política constante de revisões e reformas curriculares, podem acentuar o grau de instabilidade, incerteza e insegurança dos docentes (Jesus, 2002).

Mosquera e Stobaus (1996), Nunes e Teixeira (2000) e Volpi (1994) consideram que as novas tecnologias também podem constituir um dos factores geradores de mal-estar docente.

O elevado ritmo de desenvolvimento das novas tecnologias tem conduzido ao desaparecimento, criação ou substituição de determinadas funções por outras. Um novo paradigma está a surgir na educação, e o professor tem um novo papel: precisa saber orientar os alunos sobre onde colher informação, como tratá-la e utilizá-la. O professor será mais um orientador de construção do conhecimento do que um mero transmissor do mesmo.

Neste sentido, apesar da informática na educação ser já uma realidade ainda está longe de ser uma totalidade pois a maior parte dos professores não possuem conhecimentos e preparação para aulas de interacção, suficientes para a utilização correcta dessas tecnologias e algumas escolas deparam também com a falta desses recursos, (Lima, et al., 2007). A par destes factores surge também resiliência a estas mudanças por parte de alguns docentes.

Assim, torna-se imprescindível continuar a sensibilizar os docentes menos receptivos a estas novas metodologias de ensino para a importância da sua utilização e para a necessidade de mudança de paradigma no ensino. Não basta aderir às novas tecnologias de comunicação pois, mesmo aderindo, se os docentes continuarem a desempenhar um papel de apenas transmissores de conteúdos, se não as rentabilizarem e operacionalizarem de uma forma dinâmica, o insucesso escolar continuará a revelar índices preocupantes (Costa, 2004; Grégoire et al., 1996).

Actualmente o professor tem de fazer uma actualização e renovação constante da sua aprendizagem não só para ele mas, também, para e com o aluno. Tal situação apesar de ser benéfica por aproximar o professor do aluno, é também muitas vezes constrangedora para o docente, pois dá-lhe a sensação de constante aprendizagem e de saber muito pouco (Lima et al., 2007).

O professor que resiste a estas mudanças no ensino e pretende continuar como mero transmissor de conhecimentos tem maiores probabilidades de ser questionado e desenvolver sentimentos de mal-estar e inferioridade perante o aluno (Esteve, 1999), o que poderá levar a

uma situação de stress crónico (*burnout*). Não obstante, os indicadores relativos ao uso e atitudes dos docentes face às TIC na escola, parecem indicar uma abertura para uma mudança de paradigma de ensino. E neste sentido, pode ocorrer que estas novas práticas fomentem no professor sentimentos de bem-estar e realização pessoal e profissional pelo sucesso das aprendizagens adquiridas pelos alunos, o que vai ao encontro dos objectivos e expectativas colocadas no início de cada ano lectivo. Nesta perspectiva, e de acordo com os resultados que até aqui têm vindo a ser apresentados, as TIC no ensino podem constituir-se como um factor protector de *burnout* na classe docente.

### **Apresentação dos instrumentos utilizados no estudo**

#### *Maslach Burnout Inventory (MBI)- ED*

O MBI-ED, é a versão para professores do *Maslach Burnout Inventory* (Maslach et. al., 1996, traduzida e adaptada por Marques-Pinto, 2000) que permite avaliar a síndrome de *burnout* de acordo com as três componentes ou dimensões. Esta escala é constituída por 22 itens (com uma escala de resposta de tipo Likert que varia entre 0 “nunca” e 6 “muito frequentemente”), relativos à frequência com que os professores têm determinados sentimentos, pensamentos ou atitudes em relação ao trabalho e aos seus alunos, divididos pelas três dimensões/subescalas do *burnout*: a de exaustão emocional (nove itens), revela sentimentos de esgotamento emocional e exaustão com o trabalho (ex: “sinto-me esgotada(o) com o meu trabalho”); despersonalização (cinco itens), descreve respostas impessoais e insensibilidade para com os utentes dos serviços (ex: “Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente”) e a subescala Realização Pessoal integrada por oito itens que descrevem sentimentos ao nível da competência e satisfação em relação ao trabalho com pessoas (ex: “Estou entusiasmada(o) com o meu trabalho”). Esta última dimensão está inversamente correlacionada com a síndrome.

O *burnout* é conceptualizado como variável contínua, variando entre níveis classificados de baixo, médio e alto. São consideradas como pontuações baixas as que indicam valores abaixo dos 34 rondando a fiabilidade da escala 0,9 (Maslach et al., 1996). Um nível baixo de *burnout* reproduz-se em pontuações baixas nas sub-escalas de exaustão emocional e despersonalização e resultados elevados na realização pessoal. Valores médios nas pontuações das três sub-escalas representam um nível médio de *burnout*. Um nível alto de *burnout* manifesta-se em resultados altos para as sub-escalas de exaustão emocional e

despersonalização e baixos na realização pessoal, isto é, para a cotação das três dimensões do teste estão determinados os intervalos rácios que correspondem a atribuições qualitativas.

### *Questionário de Atitudes Face às Novas Tecnologias (ANT/25)*

A ANT/25 (Martini, Zornoza, Marti, Prieto & Peiró, 1990, adaptada para a Pop. Portuguesa por Carochinho, 1999), é constituída por 25 itens que correspondem a afirmações relativas às novas tecnologias e incidem, principalmente, na utilização de computadores em contexto laboral. Para cada afirmação é utilizada uma escala de resposta tipo Likert com cinco alternativas de resposta que variam desde 1 (muito em desacordo) até 5 (muito de acordo). Os itens 2, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 18, 20, 23 e 25 estão formulados de maneira que a atitude favorável necessita de uma inversão na sua pontuação.

Para adaptação da escala à população portuguesa, Carochinho (1999) constituiu uma amostra de 340 indivíduos pertencentes ao mercado de Recursos Humanos aplicado. Os resultados obtidos remetem-nos para um instrumento com uma boa capacidade para discriminar os sujeitos, assim como para uma boa consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach = 0.90), e uma estrutura tetra-factorial da escala. Procedeu-se à análise factorial de componentes principais com rotação varimax para determinar a estrutura factorial da escala. Para definir o resultado factorial final consideraram-se os seguintes critérios, conforme Martini et al., (1990): (i) factores com valor próprio superior à unidade; (ii) factores com saturações consideráveis em pelo menos três itens; (iii) factores com uma estrutura interpretável.

O primeiro factor designado Atitudes face à Aprendizagem e ao uso das Novas Tecnologias de Informação no local de trabalho, faz referência ao uso e aprendizagem de computadores e outras novas tecnologias no local de trabalho e integra 12 itens (ex: “Creio que ter um computador no meu local de trabalho facilitar-me-ia a realização das minhas tarefas”); o segundo factor, constituído por 7 itens, alude às consequências e atributos das Novas Tecnologias e experiências vivenciadas pelo seu uso, designando-se de Atitudes face aos atributos, consequências e expectativas relativamente ao uso de novas tecnologias de informação (ex: “Trabalhar com computadores e outras novas tecnologias causam-me ansiedade e frustração”); o terceiro factor inclui 3 itens e remete para as atitudes face às implicações das novas tecnologias de informação no local de trabalho (ex: “Os computadores e outras novas tecnologias são impessoais e desumanizantes”); o quarto factor, que integra também 3 itens, refere-se às atitudes face aos computadores e às novas tecnologias de

informação como ferramentas de trabalho (ex: “É interessante aprender a trabalhar com os computadores e outros equipamentos informáticos”).

## Referências

- Alvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruiz, A., Cabaço, A., Sánchez, T., Alonso, C., e Bernabé, J. (1993). Revisión teórica del burnout o desgaste Profesional en trabajadores de la docência. *Caesura*, 2, (2), 47-65.
- Alves, F.C. (1994). *Burnout* docente: A fadiga-exaustão dos professores “queimados” ou professores desgastados. *O Professor*, 39, 15-19.
- Alves, J.D.O.F. (2006). As Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino-aprendizagem do Inglês: Potencialidades, Práticas e Constrangimentos. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Especialização em Informática Educacional. Retirado em 10 de Outubro de 2008 de <http://dited.bn.pt/31620/index.html>.
- Amorim, C. Turbay, J. (1998). Qualidade de vida no trabalho e síndrome de burnout. Anais do VII Encontro Regional Sul da ABRAPSO. Curitiba. 18-20 de Setembro, 70.
- Bakker A.B, Kilmer C.H, Siegrist J, Schaufeli W.B (2000a). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *J Adv Nurs*, 20, 31, 884-91.
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Demerouti, E., Janssen, P.M.P., Van der Hulst, R. e Brouwer, J. (2000b). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety Stress Coping* 13, 247-68.
- Bonilla, M.H.S. (2002). “As tecnologias e as transformações das práticas educativas”. VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Vigo, Espanha.
- Byrne, B. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education*, 7, 197-209.
- Capel, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.
- Carlotto, S.M. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7, (1), 21-29. Retirado em 2 de Maio de 2009 de [www.psicologado.com/.../a-saudo-em-questao-a-sindrome-de-burnout-e-o-trabalho-docente](http://www.psicologado.com/.../a-saudo-em-questao-a-sindrome-de-burnout-e-o-trabalho-docente).
- Carlotto, M.S. e Palazzo, L.S. (2006). Síndrome de *burnout* e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores *Cad. Saúde Pública*, 22, (5), 1017-1026.

- Carochinho, A.J. (1999). Atitudes face às novas tecnologias de informação: Adaptação e validação da escala ANT/25. In Soares, P. A., Araújo, S. e Caires, S. (Org.) Actas da VIII Conferência Internacional de Avaliação Pedagógica: Formas e contextos, Braga, Agosto 2000.
- Chagas, I. (2001). *Trabalho Colaborativo. Condição necessária para a sustentabilidade das redes de aprendizagem*. Lisboa: Centro de Competência Nónio e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Retirado em 5 de Outubro de 2008 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/ticc/cnetrabalhocolaborativo.pdf>.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout*. New York: Routledge.
- Coscarelli, C.V. (1998). O uso da informática como instrumento de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, mar./abr., 36-45.
- Costa, F. (2004). "O que justifica o fraco uso dos computadores na escola". *Polifonia*, 7, 19-32.
- CRIE, Ministério da Educação (2006). Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola retirado em 10 de Maio de 2008 de <http://www.crie.min-edu.pt/index.htm>.
- Doménech, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519-539.
- Durán, M.A., Extremera, N., e Rey, L. (2001). El síndrome de burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19, 251-262.
- Esteve, J.M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Etzion, D. (1987). Burning out in management: a comparison of woman and men in matched organizational positions. *Israel Social Science Research*, 5, 1 e 2, 147-163.
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Farber, P. (1995). Síndrome de Burnout. Conceitos. Retirado em 24 de Fevereiro de 2009 de [www.fesppr.br/.../7-S%CDNDROME%20DE%20BURNOUT.doc](http://www.fesppr.br/.../7-S%CDNDROME%20DE%20BURNOUT.doc).
- Ferenhof, I.A. e Ferenhof, E.A. (2002). Burnot em professores. *Eccos Revista Científica - Avaliação e Mudanças*, 4, (1), 131-151.
- Figueiredo, A.D. (1999). "O papel do ensino secundário na cultura tecnológica dos jovens". Ciclo de Conferências - comunicações; orga. Fernandes, D. e Mendes, M.R. (O ensino

secundário em debate) ed. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 1ª ed.

- Fraga, Z.B., Rodrigues, M., Fernandes, V., e Rosas, S. (1983). O stress no professor. *Revista do Sindicato de Professores da Grande Lisboa*, Maio, 25-26.
- Freudenberger, H.J. (1975). The staff *burn-out* syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 73-82.
- Friedman, I.A. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Education Research*, 84, 6, 325-333.
- Gallego, A.E. e Rios, F.L. (1991). El síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional. Revisión de Estudios - *Revista Assoc. Esp. Neuropsiquiatria*. Retirado em 15 de Agosto de 2008 de [www2.uel.br/ccb/psicologia/.../textov2n15.htm](http://www2.uel.br/ccb/psicologia/.../textov2n15.htm).
- Gomes, R.A., Silva, J. M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. e Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, (1), 67-93.
- Grégoire, R., Bracewell, R. e Laferrière, T. (1996). *The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools: Documentary review*. Laval University and McGill University.
- Guglielmi RS, Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61-9.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., e Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hannafin e Savenye (1993, citado por Machado & Freitas, 1999)
- Jesus, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora. (versão reduzida da obra vencedora do prémio Grácio de 1996).
- Jesus, S.N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente - Uma lição de síntese*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Jesus, S.N., e Abreu, M.V. (1994). Projecto profissional e expectativas de realização dos professores. Um estudo exploratório. *Inovação*, 7, 215-221.
- Kerckhove, D. (1997). *A Pele da Cultura. Uma investigação sobre a nova realidade electrónica*. Lisboa: Relógio D`água.

- Lau, P.S.Y., Yuen, M.T., e Chan, R.M.C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Lima, V.C.V., Aita, C. C. e Andres, D. P. (2007). A influência das Novas Tecnologias no Processo de Ensino: Vantagens e Desvantagens. Retirado em 12 de Maio de 2009 de [Br:official&hs=LYV&Q=related:guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2007/artigos/pedagogia/268](http://Br:official&hs=LYV&Q=related:guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2007/artigos/pedagogia/268).
- Machado, M.J. e Freitas, C.V. (1999). “A caracterização de professores utilizadores das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) através do estudo das suas atitudes e do seu perfil comportamental”. In Dias, P. e Freitas C.V. de (Orgs.) *Actas do Challenges 1999 - I Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 419-434.
- Marques-Pinto, A., Silva, L.A., e Lima, L.M. (2000). Burnout profissional em professores portugueses. Actas do congresso: V Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. IX Congresso de la sociedad española de Psicología. III Jornadas de la Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Marques-Pinto, A., Lima, M.L. e Silva, A.L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Marques-Pinto, A., Lima, M.L. e Silva, A. M. (2005). Como lidam os professores com o stress profissional? Coping e burnout profissional em professores portugueses. *Proform@ronline* [revista online], 7 (1). Retirado em 24 de Maio de 2008 de [http://www.proformar.org/revista/edicao\\_7/copingProfsF.pdf](http://www.proformar.org/revista/edicao_7/copingProfsF.pdf).
- Marujo, H., Neto, L. e Perloiro, M.F. (2007). *Educar para o optimismo: Guia para educadores e pais*. 16ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Maslach. C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. e Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: News perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach C, Jackson S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. e Jackson, S.E. (1984a). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health Resources Administration*, 7, 189-212.
- Maslach, C. e Jackson, S. (1984b). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.

- Maslach, C. e Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2ª ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C, Jackson S.E, Leiter M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. e Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout – How organizations cause personal stress and what do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Maslach, C. e Schaufeli, W.B. (1993). *Historical and conceptual development of burnout*. In Schaufeli, W.B., Maslach, C. e Marek, T. (Eds.), *Professional burnout* (pp. 1-16). Washington: Taylor e Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. e Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Moreira, V.C. (2001). “As novas tecnologias para uma escola de sedução: a cultura de coabitação no ciberespaço”. In P. Dias e C. Varela de Freitas (Orgs.). *Actas do Challenges 2001 - II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 207-228.
- Moreno-Jimenez, B. (2002). A avaliação do Burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em estudo*, 7, 1.
- Mosquera, J. M. e Stobäus, C.D. (1996). O mal-estar na docência: causas e consequências. *Educação*, 31, 139-146. Retirado em 22 de Março de 2009 de [www.humanas.unisinos.br/.../STOBAUS\\_MOSQUEIRA.doc](http://www.humanas.unisinos.br/.../STOBAUS_MOSQUEIRA.doc).
- Nagy, S. e Nagy, M.C. (1992). Longitudinal examination of teachers` burnout in a school district. *Psychological Reports*, 71, 523-531.
- Nunes, M.L. e Teixeira, R.P. (2000). Burnout na carreira acadêmica. *Educação*, 41, 147-164.
- Organização Internacional do Trabalho (1981). *Emploi et conditions de travail dès enseignments*. Genève: Bureau International du Travail dès enseignants.
- Otero-López, J.M., Mariño, M.J.S. e Bolaño, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. Universidad de Oviedo. *Psicothema*, 20, 4, 766-772. Red de Revistas Científicas de América Latins y el Caribe, Espanã y Portugal. Retirado em 12 de Janeiro de 2009 de [redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72720439.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/727/72720439.pdf).
- Otero-López, J.M., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., e Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, (2), 259-270.

- Paiva, J. (2002a). As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores. Lisboa: DAPP/Ministério da Educação. Retirado em 16 de Julho de 2009 de [http://www.giase.min-edu.pt/nonio/pdf/utilizacao\\_tic\\_profs.pdf](http://www.giase.min-edu.pt/nonio/pdf/utilizacao_tic_profs.pdf).
- Paiva, J. (2002b). As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores – Complemento ao relatório final. Lisboa: DAPP/Ministério da Educação. Retirado em 16 de Julho de 2009 de <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>.
- Paiva, J., Mendes, T., e Canavarro, J. (2003). “A transversalidade do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na escola: exigências e entreves”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (19), 2038-2050.
- Patrocínio, J.T.V. (2004). Tornar-se pessoa e cidadão digital. Aprender e formar-se dentro e fora da escola na sociedade tecnológica globalizada. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Tese de Doutoramento. Retirado em 18 de Junho de 2008 de [http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/tese\\_jtpv1.pdf](http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/tese_jtpv1.pdf).
- Pedro, N. e Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24, 2, 247-262.
- Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 37, 163-178.
- Pelgrum, W.J. e Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde: tendances, enjeux et perspectives*. Paris, UNESCO.
- Peralta, H. e Costa, A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. Sísifo: *Revista de Ciências da Educação*. ISSN 1649-4990, Nº 3, pp. 77-86. Retirado em 11 de Outubro de 2008 de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=77>.
- Picado, L. (2007). Ansiedade, Burnout e Engagement nos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: O Papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar e no Bem-Estar dos Professores. Tese de Doutoramento em Psicologia da Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Picado, L. (2009). Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. O Portal do Psicólogo. Retirado em 20 de Maio de [www.Psicologia.com.pt](http://www.Psicologia.com.pt).
- Pierce, C.M. e Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Education Psychology*, 60, 37-51.
- Plomp, T. e Pelgrum, W. (1991). Introduction of computers in education: state of art in eight countries. *Computers and Education*, 19, 249-258.

- Ponte, J.P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. *In Educação Matemática: Temas de Investigação* (pp. 185-239). Lisboa: IIE.
- Ponte, J.P., Oliveira H. e Varandas, J.M. (2001). O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Programa Nónio-século XXI/Ministério da Educação (2002). *Currículo Básico em TIC para professores*. Lisboa: Programa Nónio-século XXI/Ministério da Educação.
- Punch, K.F. e Tuettemann, E. (1990). Correlates of Psychological Distress among Secondary School Teachers. *British Educational Research Journal*, 16, 369-382.
- Reis, E.J.F.B., Araújo, T.M., Carvalho, F.M., Barbalho, L. e Silva, M.O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*. Campinas, 27, 94, 229-253.
- Resolução de Conselho de Ministros, 137 (2007). Diário da República, 180, I Série de 18 de Setembro. Retirado em 10 de Fevereiro de 2008 de [www.escola.gov.pt/.../pte\\_RCM\\_n137\\_2007\\_DRn180\\_20070918.pdf](http://www.escola.gov.pt/.../pte_RCM_n137_2007_DRn180_20070918.pdf)
- Reviriego, I.L. e Carreras, J.S. (2009). Análisis del *burnout* en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público *versus* concertado. *Anales de psicología*, 25, 1, 86-92. Retirado em 23 de Maio de 2009 de <http://revistas.um.es/analesps>.
- Romero, Z., e Silva, B.D. (2003). “TICE – factor de mudança na organização educativa?: Um estudo de caso sobre a integração das TICE numa escola Nónio”. *In* Dias, P. e Freitas C. (Orgs.) *Actas do Challenges 2003 - III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação e 5º Simpósio Internacional em Informática Educativa*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 427-434.
- Russel, D.W., Altmaier, E. e Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 2, 269-273.
- Russell, T.L. (1999). *The no significant difference phenomenon*. North Carolina State University: Raleigh, NC, USA.
- Santini, J. e Molina, N.V. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19, 3, 209-222.
- Schmitz, N., Neumann, W. e Oppermann, R. (2000). Stress, Burnout and locus of control in german nurses. *International Journal of Nursing Studies*, 37, 95-99. Retirado em 20 de Junho de 2008 de <http://www.elsevier.com/locate/ijnurstu>.

- Silva, M.M., Peres, P. e Pereira, R.H. (2006). b-learning: potenciador de estratégias de combate ao insucesso escolar. Retirado em 22 de Abril de 2008 de *grace.tech-x-pert.org/.../e-learning-potenciador-de-combate-ao-insucesso* *caldas moodle.pdf*
- Silva, G.N. e Carlotto, M.S. (2003). Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7, 2.
- uARTE (2001). Programa Internet na escola. Retirado em 14 de Abril de 2009 de <http://www.uarte.rcts.pt/>.
- Vanderberghe, R. e Huberman, M.A. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp. 247-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Viseu, S. (2007). *A utilização das TIC nas escolas portuguesas: alguns indicadores e tendências*. In Costa, F.A., Peralta, H. e Viseu, S., (Orgs.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas* (pp. 37-59). Editora: Porto Editora.
- Volpi, M. (1994). Testemunho de professores sobre sua acção profissional e a responsabilidade social da universidade: docentes da PUCRS pensam sua universidade. Tese de doutoramento não-publicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Retirado em 15 de Março de 2009 de [www.sinpro-rs.org.br/cepep/palestraSimproburnout.doc](http://www.sinpro-rs.org.br/cepep/palestraSimproburnout.doc).
- Walker, D. (1994). New information technology and the curriculum. In Husen, T. e Postlethwaite, N.T. (eds.), *The Encyclopedia of Education*, 7. Oxford, Pergamon Press, 4081-4088.
- Wisniewshi, L. e Garginho, R.M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31, 3, 325-349.

## Anexo II

Autorização para utilização da escala MBI – Educators Survey

----- Original Message -----

From: "Maria Alexandra Penedo Marques Pinto" <mapmp@fpce.ul.pt>

To: "ROSA AFONSO" <rmafonso@ubi.pt>

Sent: Wednesday, January 14, 2009 11:45 AM

Subject: RE: Maslach Burnout Inventory

Cara colega, tenho todo o gosto em que utilizem a versão do MBI - Educators Survey que adaptei e estudei e a que poderão aceder nos anexos da minha tese de doutoramento. As informações mais relevantes sobre a forma como a escala se "comportou" nesse meu estudo estão igualmente no corpo da tese. Bom trabalho! Alexandra

Prof. Doutora Alexandra Marques Pinto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,  
Universidade de Lisboa

Alameda da Universidade  
1649-013 LISBOA

telef: 217 943600 fax.: 217 933 40

a.marquespinto@fpce.ul.pt



## Anexo III

Carta de esclarecimento sobre o tema do projecto a desenvolver e solicitação de participação aos colegas seleccionados para a amostra à recolha



Universidade da Beira Interior  
Departamento de Psicologia e Educação

Caro(a) Colega

Estou a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, e no âmbito da minha tese de mestrado, estou a desenvolver um projecto de investigação quantitativa sobre **«Burnout e Atitudes em relação ao uso de novas tecnologias em docentes do 2º e 3º ciclos e ensino Secundário de escolas do Concelho da Covilhã»**, orientado pela Professora Doutora Rosa Marina Afonso.

Deste modo, venho por este meio solicitar a sua colaboração no preenchimento dos Questionários que lhe apresento, os quais se destinam à recolha de dados indispensáveis à consecução da investigação que estou a realizar.

Asseguro, desde já, o completo anonimato e confidencialidade em todas as informações prestadas, procedendo-se apenas a um tratamento estatístico ao conteúdo das mesmas.

Saliento a importância da participação do(a) colega na resposta ao Questionário, sendo esta decisiva para a concretização deste projecto.

Agradecendo desde já a sua atenção para o solicitado, apresento os meus melhores cumprimentos.

Covilhã, 10 de Fevereiro de 2009

---

(Maria do Céu Curado Fernandes Moreira da Cruz Alexandre)



## Anexo IV

### UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

#### Departamento de Psicologia e Educação

Este questionário faz parte de uma investigação que estamos a realizar, cujo tema é o bem-estar nos docentes e o uso de novas tecnologias. Pedimos que responda de forma espontânea a todas as questões. Não há respostas correctas ou erradas, o que nos interessa é a sua opinião. O questionário é anónimo e confidencial, destinando-se apenas à investigação científica.

1. Sexo: Masculino  Feminino
2. Idade (em anos): \_\_\_\_\_
3. Estado civil: Solteiro  Casado  Viúvo  Divorciado
4. Número de filhos: \_\_\_\_\_
5. Tempo de serviço (em anos): \_\_\_\_\_
6. Vinculação ao ensino:  
PQND  Quadro de Zona Pedagógica  Contratado  Outro: \_\_\_\_\_
8. Níveis de ensino que lecciona: 2º Ciclo  3º Ciclo  Secundário
9. Número de turmas leccionadas: \_\_\_\_\_
10. Número médio de alunos por turma: \_\_\_\_\_
11. É director de turma? Sim  Não   
Se sim, considera que as horas atribuídas ao cargo são:  
Insuficientes  Suficientes  Excessivas
12. Considera que o tempo que gasta em trabalhos administrativos da escola é:  
Escasso  Adequado  Excessivo

**Antes de entregar verifique, por favor, se respondeu a todas as questões, pois para o sucesso da investigação, é muito importante que o faça.**

**Obrigado pela sua colaboração**



## Anexo V

### Inventário de Burnout de Maslach - ED

(Maslach et al., 1996, traduzida e adaptada por Marques Pinto, 2000)

O objectivo deste questionário é compreender como os professores encaram o seu trabalho e as pessoas com quem trabalham mais de perto.

Na página seguinte encontram-se 22 itens que se referem a sentimentos, crenças e comportamentos relacionados com a sua experiência como professor(a) do ensino básico/secundário. Por favor responda a cada um dos itens de acordo com a escala de respostas que se segue, cujos valores variam entre **0** (se nunca teve esse sentimento ou crença) e **6** (se o tem sempre).

#### Exemplo:

**Afirmação:** O meu trabalho satisfaz-me

#### Com que frequência:

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

Se nunca se sente emocionalmente esgotada pelo seu trabalho, deve colocar uma cruz no quadrado correspondente ao número “0” (zero); Se raramente se sente emocionalmente esgotada (algumas vezes, ou menos, por ano), coloque a cruz no número “1”; e assim sucessivamente.

1. Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
2. Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
3. Sinto-me fatigada(o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
4. Posso compreender facilmente como os meus alunos se sentem em relação às coisas.	0	1	2	3	4	5	6
5. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais.	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente uma pressão para mim.	0	1	2	3	4	5	6
7. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
8. Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
9. Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas.	0	1	2	3	4	5	6
10. Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão.	0	1	2	3	4	5	6
11. Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente.	0	1	2	3	4	5	6
12. Sinto-me com muita energia.	0	1	2	3	4	5	6
13. Sinto-me frustrada(o) pelo meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
14. Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão.	0	1	2	3	4	5	6
15. Não me importo realmente com o que acontece a alguns alunos.	0	1	2	3	4	5	6
16. Trabalhar directamente com pessoas sujeita-me a demasiado stress.	0	1	2	3	4	5	6
17. Sou capaz de criar facilmente uma atmosfera descontraída com os meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
18. Sinto-me cheia(o) de alegria depois de trabalhar de perto com os meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
19. Realizei muitas coisas que valem a pena nesta profissão.	0	1	2	3	4	5	6
20. Sinto-me como se estivesse no limite da minha resistência.	0	1	2	3	4	5	6
21. No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas emocionais.	0	1	2	3	4	5	6
22. Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

## Anexo VI

### QUESTIONÁRIO DE ATITUDES FACE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

(Carochinho, 1999)

#### Instruções:

A lista que segue refere-se a um conjunto de afirmações, que representam possíveis opiniões que os diversos indivíduos possuem relativamente às novas tecnologias. Com o devido respeito para com a sua opinião, por favor indique o grau de concordância para com cada uma das afirmações que se seguem, assinalado a sua resposta com uma cruz no quadrado que melhor reflecta a sua opinião.

(1) As respostas a cada um dos 25 itens são assinaladas numa escala tipo Likert de 5 pontos assim definidos:

**Muito em desacordo (1); em desacordo (2); nem de acordo nem em desacordo (3); de acordo (4); muito de acordo (5)**

1. A Informática e as novas tecnologias são ferramentas necessárias para uma gestão eficiente das grandes empresas.	1	2	3	4	5
2. As novas tecnologias contribuem para gerar desemprego.	1	2	3	4	5
3. As novas tecnologias são extremamente precisas, exactas, fiáveis e eficazes.	1	2	3	4	5
4. Prefiro dactilografar um documento no computador que numa máquina de escrever.	1	2	3	4	5
5. Gosto de estar a par dos avanços tecnológicos.	1	2	3	4	5
6. Nunca compreenderei como funcionam os computadores e os equipamentos informatizados.	1	2	3	4	5
7. Perco demasiado tempo a utilizar o computador.	1	2	3	4	5
8. Creio que ter um computador no meu local de trabalho facilitar-me-ia a realização das minhas tarefas.	1	2	3	4	5
9. Posso realizar perfeitamente o meu trabalho sem computadores ou equipamentos informáticos.	1	2	3	4	5
10. As novas tecnologias podem melhorar a qualidade de vida no trabalho.	1	2	3	4	5
11. Prefiro não aprender a trabalhar com um computador.	1	2	3	4	5
12. Tenho tido más experiências com os computadores.	1	2	3	4	5
13. Penso que os computadores e outros avanços tecnológicos têm facilitado o nosso trabalho.	1	2	3	4	5
14. Trabalhar com computadores e outras novas tecnologias causam-me ansiedade e frustração.	1	2	3	4	5
15. Os computadores e outras novas tecnologias são impessoais e desumanizantes.	1	2	3	4	5
16. Agrada-me trabalhar com as novas tecnologias.	1	2	3	4	5
17. Os computadores e outras novas tecnologias são agradáveis, estimulantes e desafiantes.	1	2	3	4	5

18. É fatigante trabalhar com computadores e outros equipamentos informáticos.	1	2	3	4	5
19. É interessante aprender a trabalhar com os computadores e outros equipamentos informáticos.	1	2	3	4	5
20. Utilizar as novas tecnologias é aborrecido.	1	2	3	4	5
21. Recebi formação adequada para a utilização das novas tecnologias.	1	2	3	4	5
22. Pediram a minha opinião acerca das características que deveriam possuir as novas tecnologias a utilizar no meu trabalho.	1	2	3	4	5
23. Prefiro que não se introduzam novas tecnologias no meu local de trabalho.	1	2	3	4	5
24. Os computadores permitem aos homens realizar tipos de trabalho mais interessantes e imaginativos.	1	2	3	4	5
25. Os computadores e as novas tecnologias são difíceis de utilizar e compreender.	1	2	3	4	5

**Antes de entregar verifique, por favor, se respondeu a todas as questões, pois para o sucesso da investigação, é muito importante que o faça.**

**Obrigado pela sua colaboração**



