

MARTA EUNICE DA SILVA COSTA

**SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS**

Orientadora: Susana Bento Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2012

MARTA EUNICE DA SILVA COSTA

**SÍNDROME DE *BURNOUT* EM PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Psicologia do Trabalho em contextos Internacionais e Interculturais conferida pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Susana Bento Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2012

“ Apercebi-me, ao longo do meu exercício diário, que por vezes as pessoas são vítimas de incêndio tal como os edifícios; sujeitas ao efeito da tensão produzida pelo nosso mundo complexo, os seus recursos internos consomem-se, como sob ação das chamas, não deixando senão um imenso vazio, ainda que o invólucro exterior pareça mais ou menos intacto.”

Herbert Freudenberg (1980)

Agradecimentos

Pretendo, em primeiro lugar, agradecer aos meus pais por todo o carinho e apoio prestado, que tornaram possível todo o meu percurso académico e a concretização de um sonho.

Em segundo lugar, quero agradecer ao meu namorado Pedro, pelo apoio incondicional e as palavras amigas nos momentos mais difíceis.

Não posso, igualmente, deixar de referir todos aqueles que tornaram possível a presente dissertação de mestrado.

Naturalmente que este trabalho não teria sido possível sem a preciosa ajuda da minha Orientadora de Tese, Professora Doutora Susana Bento Martins, pela sua sábia orientação e, sobretudo, pela oportunidade de crescimento pessoal que me proporcionou.

Todo este trabalho não teria sido possível sem o importantíssimo contributo dos Professores Universitários, que participaram ativamente nesta investigação, com investimento do seu tempo pessoal.

Um profundo obrigada a todos!

Resumo

A presente investigação teve como objetivo conhecer a Síndrome de *Burnout* em Professores do Ensino Superior, bem como identificar qual a influência das variáveis sociodemográficas, situacionais e de interação social, como sendo determinantes do fenómeno de *Burnout* relativamente às suas três dimensões, no modelo proposto por Maslach.

Foram preenchidos 127 questionários, distribuídos por várias faculdades a nível nacional, tendo sido utilizado para este estudo o inventário de *Burnout* de Maslach (*Maslach Burnout Inventory* - *MBI*). Destes 127 professores, 58 são do sexo feminino (45,7 %) e 69 do sexo masculino (54,3 %) com idade mínima de 26 e máxima de 76, cuja média se situa nos 45,5 (M= 45,54; DP= 8,708).

Constatou-se que no grupo das variáveis sociodemográficas, apenas a variável “habilitações literárias”, apresenta diferenças estatisticamente significativas. No grupo das variáveis situacionais, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas variáveis “leciona em horário diurno e/ou noturno”, “número de horas despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos” e na variável “têm outra atividade profissional para além da atividade docente”. Também apresenta diferenças estatisticamente significativas a variável de interação social, “horas dedicadas a atividades de lazer e convívio”.

Palavras-chave: *Burnout*; professores universitários; *MBI*

Abstract

The present investigation aimed at knowing about the Burnout Syndrome among Higher Education Teachers, as well as at identifying what kind of influence have the sociodemographic, situational and social interaction variables as a cause of the Burnout phenomenon in relation to its three dimensions, on the model proposed by Maslach.

127 questionnaires have been filled in, distributed by several universities all over the country. The Maslach Burnout Inventory has been used for the purpose of this study. Concerning these 127 teachers, 58 are female (45,7%) and 69 are male (54,3%), aged from 26 to 76. The arithmetic mean of the ages is about 45,5 (arithmetic mean= 45,54; standard deviation= 8,708).

On the sociodemographic variables group, it has been noticed that only the academic qualifications variable shows statistically significant differences. On the situational variables group, statistically significant differences have been noticed on the following variables: “teaching hours”, “time consumed on class preparation/test marking” and “having another professional activity beyond teaching”. The social interaction variable also shows statistically significant differences in relation to leisure/social intercourse activities.

Key words: Burnout; Higher Education Teachers; MBI

Índice Geral

Introdução	11
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	13
1.1. Ser Professor: Uma profissão de impacto emocional	13
Capítulo 2 – Definição de <i>Stress</i>	16
2.1. Modelos para compreensão do <i>Stress</i>	18
Capítulo 3 - Conceito de <i>stress</i> ocupacional	22
3.1. Modelos teóricos de <i>stress</i> ocupacional	28
3.2. Fatores de <i>Stress</i> Ocupacional	30
3.2.1. Fatores Intrínsecos ao Trabalho	31
3.2.2. Papel do Indivíduo na Organização	31
3.2.3. Progressão na Carreira	32
3.2.4. Relacionamento Interpessoal	32
3.2.5. Estrutura e Clima Organizacional	33
Capítulo 4 - <i>Burnout</i>	33
4.1. Modelos Teóricos do <i>Burnout</i>	42
4.1.1. Modelo de Edelwich e Brodsky (1980)	42
4.1.2. Modelo de Cherniss (1980)	43
4.1.3. Modelo de Meier (1983)	44
4.1.4. Modelo de Golembiewski e colaboradores (1988)	44
4.1.5. Modelo de Leiter (1988/1989)	44
4.1.6. Modelo Existencial de Pines (1993)	45
4.1.7. Modelo de Maslach e Leiter (1997)	45
4.1.8. Modelo de Gil-Monte Peiró (1998)	46
4.2. Consequência do <i>Burnout</i>	46
4.2.1. Para Organização	46
4.2.2. Para o Indivíduo	47
4.2.3. Para a Sociedade	47
4.3. <i>Burnout</i> e as variáveis demográficas	48
Capítulo 5 - Prevenção e Intervenção no <i>Burnout</i>	52
Capítulo 6 – Objetivos e Método	56

6.1. Objetivo de estudo	56
6.2. Participantes	57
6.3- Medidas e Instrumentos	58
6.3.1. Questionário de dados demográficos	58
6.3.2. MBI- <i>Maslach Burnout Inventory</i>	58
6.4. Procedimento metodológico	61
Capítulo 7 – Resultados	61
7.1. <i>Alphas</i> de <i>Cronbach</i>	61
7.2. Média das três dimensões de <i>Burnout</i>	62
7.3. Relação entre as dimensões do <i>Burnout</i>	62
7.4. Comparação de médias	63
7.4.1. Influência das Variáveis Sociodemográficas	63
7.4.1.1. Sexo	63
7.4.1.2. Idade	63
7.4.1.3. Estado Civil	64
7.4.1.4. Filhos	64
7.4.1.5. Habilitações Literárias	65
7.4.2. Influência das Variáveis Situacionais	65
7.4.2.1. Anos de Serviço	65
7.4.2.2. Horas de trabalho semanal docente	66
7.4.2.3. Leciona em horário diurno e/ou noturno	66
7.4.2.4. Número de horas semanais despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos	67
7.4.2.5. Acumulação do serviço docente em mais que uma instituição universitária .	68
7.4.2.6. Tem outra atividade profissional para além da atividade docente	68
7.4.3. Influência da variável de Interação Social	69
7.4.3.1. Horas dedicadas a atividades de lazer e convívio.....	69
Capítulo 8 - Conclusão/Discussão	70
Referências Bibliográficas	81
Apêndice	I
Apêndice I - Pedido de Autorização ao Diretor da Faculdade de Psicologia.....	II

Apêndice II - Email enviado aos Professores Universitários.....	IV
Apêndice III - Descrição Estatística das Variáveis.....	VI
Anexo I I	
Anexo 1 - Inventário do M.B.I - Maslach <i>Burnout</i> Inventory	II

Índice Geral de Tabelas

Tabela 1 - <i>Alphas de Cronbach</i>	62
Tabela 2 – Médias e desvio padrão para as três dimensões de <i>Burnout</i>	62
Tabela 3 – Correlação entre as três dimensões do <i>Burnout</i>	62
Tabela 4 - Diferenças entre sexos em relação às três dimensões do <i>Burnout</i>	63
Tabela 5 - Diferenças entre os vários grupos de faixa etária em relação às três dimensões do <i>Burnout</i>	64
Tabela 6 – Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “estado civil” em função às três dimensões do <i>Burnout</i>	64
Tabela 7 - Diferenças entre ter filhos ou não em relação às dimensões do <i>Burnout</i>	65
Tabela 8 – Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “habilitações literárias” em função às três dimensões do <i>Burnout</i>	65
Tabela 9 – Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “anos de serviço” em função às três dimensões do <i>Burnout</i>	66
Tabela 10 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “horas de trabalho semanal docente” em função às três dimensões do <i>Burnout</i>	66
Tabela 11 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “leciona em horário diurno e/ou noturno” em função às três dimensões do <i>Burnout</i>	67
Tabela 12 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “número de horas semanais despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos” em função às três dimensões do <i>Burnout</i>	68
Tabela 13 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “acumulação do serviço docente em mais que uma instituição universitária” em função às três dimensões do <i>Burnout</i>	68
Tabela 14 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “tem outra atividade profissional para além da atividade docente” em função às três dimensões do <i>Burnout</i>	69
Tabela 15 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “horas de atividades de lazer e convívio” em função às três dimensões do <i>Burnout</i>	70

Introdução

Hoje em dia é muito comum falar-se em *stress* associado a acontecimentos de vida diários e ao ritmo alucinante que impera na nossa sociedade. De facto, são-nos exigidas mudanças profundas nos nossos comportamentos, atitudes e valores, sendo-nos impostos estilos de vida que nos conduzem frequentemente a sentimentos de instabilidade em relação ao presente e de grande incerteza em relação ao futuro (Correia, Gomes & Moreira 2010).

É importante referir um aspeto preocupante, que se prende pelo fato das mudanças verificadas no mercado de trabalho aludirem para um progressivo aumento das fontes de tensão profissionais, manifestadas pela crescente sobrecarga de trabalho associada com a precariedade das contratações e a limitação das regalias dos trabalhadores (Maslach & Leiter, 1997).

Frequentemente confundido com o *stress*, o *Burnout* é uma resposta de um *stress* crónico, que afeta diariamente o desempenho do trabalhador, o relacionamento interpessoal, a produtividade e até mesmo a qualidade de vida do indivíduo e da organização (Pinto, 2008a).

O aumento da competitividade e instabilidade do mercado de trabalho e o aumento da produtividade que as organizações impõem aos seus colaboradores fazem com que o *Burnout* não seja um fenómeno restrito das profissões “que cuidam dos outros”, para ser uma realidade ampliada que atinge hoje proporções desmesuradas (Maslach & Leiter, 1997).

O ensino em Portugal e na Europa tem passado nos últimos anos por um processo acelerado de mudanças profundas. As transformações sociais, políticas e económicas foram rápidas e acentuadas, lançando novos reptos aos sistemas de ensino em geral e o aos professores em particular, à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global. Essa situação levou a que muitos professores sintam cada vez mais a necessidade de se ajustarem às novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais com que são confrontados no seu dia-a-dia (Picado, 2009). A este nível, o ensino é considerado como das profissões de elevado risco para os problemas de *stress* ocupacional e de *Burnout* (Aronsson, Svensson & Gustafsson in Correia, Gomes & Moreira 2010).

A prevalência da síndrome de *Burnout* ainda é incerta. Para facilitar o seu entendimento, têm sido realizadas investigações a nível mundial em vários profissionais, no entanto, é necessário mais pesquisas para que ocorram mudanças positivas nas organizações de trabalho (Pinto, A., 2008). A acompanhar esta tendência, o crescente aumento de investigações sobre o *stress* e saúde ocupacional, tem contribuído para uma maior

compreensão, tratamento e prevenção das desordens psicológicas nos mais variados contextos profissionais (Keita & Jones, 1990 *in* Gomes & Cruz, 2004).

A síndrome de *Burnout* não é um problema produzido exclusivamente nos contextos de trabalho e das sociedades consideradas de primeiro mundo, apesar de serem nesses contextos que se encontrem a maior concentração de estudos. Pelo contrário, esta síndrome é uma patologia geográfica e culturalmente mais ampla, que emerge em vários países e culturas, podendo-se, dessa forma, considerá-la como uma ocorrência transcultural (Monte, 2008 *in* Dias, Queirós & Carlotto, 2010).

A síndrome de *Burnout* não é um fenómeno novo, o que seja talvez novo é o desafio dos profissionais em identificar e declarar o *stress* e o *Burnout* sentidos (Carlotto, 2002).

A presente investigação tem como objetivo dar um importante e pertinente contributo no conhecimento de uma classe profissional, que exerce uma profissão altamente exigente, e que se encontra propensa a fenómenos como o *stress* e *Burnout* que dificultam fortemente o desempenho das suas funções enquanto Professores Universitários.

Desta forma foi realizado um estudo para identificar a relação que as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, estado civil, filhos, habilitações literárias), situacionais (anos de serviço, horas de trabalho semanal docente, leciona em horário diurno e/ou noturno, número de horas despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos, tem outra atividade para além da atividade docente, acumulação do serviço docente em mais do que uma instituição universitária) e de interação social (horas dedicadas a atividade de lazer e convívio), como a síndrome *Burnout* em Professores universitários no exercício da sua profissão.

Além da parte introdutória, a presente investigação é constituída pelo capítulo do enquadramento teórico, onde se aborda a temática de ser professor e o seu papel.

O segundo capítulo aborda o conceito de *stress* e os seus modelos de compreensão; o terceiro capítulo o conceito de *stress* ocupacional e os seus respetivos modelos teóricos e os fatores de *stress* ocupacional.

O quarto capítulo é constituído pelo conceito de *Burnout* e os seus modelos teóricos, as consequências do *Burnout*; o *Burnout* e sua relação com as variáveis sociodemográficas; o quinto capítulo aborda-se a prevenção e intervenção da síndrome de *Burnout*.

O sexto capítulo é constituído pelos objetivos e métodos, organizado pelos participantes, pelos instrumentos utilizados para a recolha de dado, e pelo procedimento. O sétimo capítulo destina-se aos resultados da presente investigação. Esses mesmos dados, serão

analisados no oitavo capítulo constituído pela conclusão/discussão. Por fim, a presente investigação é acompanhada por sugestões, limitações e aspetos a aperfeiçoar.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1.1. Ser Professor: Uma profissão de impacto emocional

Os desafios educativos colocados pela sociedade atual e pelo trabalho docente são cada vez mais exigentes e permanentes. Nos últimos trinta anos assistiu-se a mudanças sociais profundas que tiveram repercussões nos comportamentos, nos estilos de vida, nas atitudes e nos valores de todos nós e, inerentemente, com forte impacto na vida escolar e na profissão docente (Heckert et al., 2001 *in* Picado, 2009).

Assim, é, num contexto de incerteza face a mudanças educativas constantes, que os professores da “escola de hoje” trabalham para além da educação de crianças e dos jovens na sua ação direta junto destes, mas também despendem o seu tempo e energia na preparação das aulas, das avaliações, no encontrar estratégias para os alunos difíceis, necessitando de estabilidade e responder à mudança que atualidade exige. Deste modo, ser professor implica assumir uma profissão que na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos, se tornou uma atividade de grande impacto emocional, potencialmente geradoras de emoções negativas, tais como o *stress*, a ansiedade e o *Burnout* (Martinez, Valles, Kohen, 1997; Barros, 2000 *in* Picado, 2009).

O professor, neste processo, depara-se com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, e que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Exige-se que simultaneamente seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas adotando um papel de crítica ao longo do curso, contrário ao anterior. O docente tem um papel importante, pois deve estimular a autonomia do aluno (Merazzi, 1983 *in* Carlotto, 2002).

O docente hoje em dia tem menos tempo para cumprir o seu trabalho, menos tempo para formação e atualização profissional, para atividades de lazer, convívio social e vê reduzidas as suas possibilidades de trabalho criativo. Há uma maior diversificação de responsabilidade com distanciamento entre execução, realizada pelos professores, e as políticas educativas que organizam e estruturam o seu trabalho, geralmente elaborados por outros e que, muitas vezes, não são docentes (Kelchtermans, 1999).

Poucas profissões exigem tanto e a todos os níveis do profissional, como a profissão docente, pois além de desempenhar a função técnica específica exigida pelo seu trabalho, que

é a de transmitir conhecimentos, deve estar atento às inúmeras características subjetivas dos seus alunos e de todo o contexto escolar. Deste profissional é requerida sensibilidade e habilidade para lidar com todo o processo escolar (Vieira, 2007).

O professor é um dos principais personagens do processo educativo, onde a sua principal tarefa é, não só ensinar, mas também motivar o conhecimento numa sociedade em constante transformação. Quando nos referimos a produção do conhecimento, estamos a falar do seu sinónimo, isto é, a investigação. O professor do ensino superior vive neste binómio entre o ensino e investigação. O professor, enquanto alguém comprometido com a expansão do conhecimento, em todos os níveis de ensino, deve ser, também, um produtor de conhecimento (Santos, 2004).

O professor é um trabalhador, útil para a sociedade, inserido no processo produtivo, sendo o produto do seu trabalho o processo ensino-aprendizagem. Para isso vende sua força de trabalho, dita intelectual, modificando a realidade da sociedade e do meio ambiente (Carneiro, 2010). Cruz & Lemos (2005, p. 65 in Carneiro, 2010), no que se refere à importância do trabalho docente diz:

“Trabalho, Educação, Saúde. Trata-se de um trinómio que fundamenta a construção e desenvolvimento de uma sociedade e de uma nação, enfatizada geralmente, nos projetos de governo e nos discursos políticos, mas nem sempre bem cuidados. As Universidades são centros de produção e difusão do conhecimento, que fundamenta a formação profissional e pessoal dos futuros trabalhadores, e, por conseguinte, o desenvolvimento da organização social”.

Christophoro & Waidman (2002) afirmam que o trabalho docente é uma atividade de natureza intelectual, exigindo destes profissionais contante buscas de novos saberes e inovações, impostos pelo avanço técnico científico.

O trabalho em educação não é somente uma prática técnica, estruturado, com conhecimentos estruturados, mas sobretudo é a prática de relações, um trabalho que se constrói num processo dinâmico, de interações entre as pessoas e as condições do meio em que se inserem (Carneiro, 2010). Para Gasparini et al., (2005, p.191)

“Na atualidade, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado. Ampliou-se a missão do profissional par além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planeamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade”.

Para Cruz & Lemos (2005 *in* Carneiro, 2010), os professores são contratados para realizarem atividades prescritas como dar aulas, orientações de pesquisas e leituras e acompanhar o desenvolvimento dos alunos com o objetivo de os avaliar em momento oportuno. Para isso os professores são obrigados a desenvolverem certas competências que envolvem a crítica, a autocrítica e a responsabilidades. O trabalho do professor requer habilidades intelectuais e físicas.

Nas instituições de ensino superior, esse profissional deve conciliar atividades de ensino superior e pesquisa, atendendo questões relacionadas à produção científica (Carlotto & Câmara, 2007).

Segundo Franco (2001 *in* Carlotto et al., 2007), o professor do ensino superior está permanentemente sobre o crivo crítico, desde o ingresso na carreira, através de avaliações sistemáticas para a ascensão profissional, até à apresentação de projetos e de relatórios de atividades e pesquisa.

As características de uma sociedade em permanente mudança implicam que, ao ensino superior, comporte o comprometimento de preparar jovens adultos, não só com conhecimentos científicos e tecnológicos atuais, mas também de adaptação do saber profissionais e sociais que lhes permitam a integração na vida social, bem como a competência constante de atualização (Santos, 2004). Entre o professor e o aluno deverá existir uma unidade, cuja estrutura afetiva, emocional e intelectual seja composta de factos de natureza consciente e inconsciente. A interação resultante fornecerá vitalidade, ritmo e aceleração à vida intelectual, à afetividade, sendo um alicerce essencial de toda a progressão e eficácia intelectual do professor e do aluno (Woolfolk, 2000 *in* Ferreira, 2009).

O papel atual do professor do ensino superior deve passar pela criação de saberes, a difusão desses mesmos saberes, a interação com a sociedade e a revolução de atitudes, passando a universidade, cada vez mais, a ser um centro de discussão de ideias e de contribuição para o progresso social e humano (Ferreira, 2009). Em contrapartida, poucas investigações têm sido efetuadas com professores do ensino superior, o que pode dever-se ao facto de serem apreciados como profissionais de elite da educação, e portanto, com boas condições institucionais e ambientais de trabalho. Contudo, as transformações que surgiram durante os últimos 20 anos na organização do trabalho das universidades conduziram como consequência, uma maior carga psicológica para os docentes, com exigências laborais distintas, tanto aquelas inerentes à própria docência, quanto outras relativas à competitividade e reconhecimento no meio académico. A patologia do professor ultrapassa ao conhecido

Burnout e aos aspetos psicossociais, pois há uma diversidade de riscos a que os docentes estão expostos, tais como os problemas de postura, o uso excessivo da voz, problemas provenientes do uso exagerado do computador, problemas circulatórios e a exposição a agentes físicos e químicos, entre outros (González, 2009).

Capítulo 2 – Definição de Stress

O termo *stress* provém de uma palavra inglesa que significa “pressão”, “tensão”, e cuja genealogia se iniciou com os termos latinos *strictus* (“esticado”, “tenso”, “restrito”, “estreito”, “apertado”), tendo continuado com as palavras que exprimiam os conceitos de “estreiteza”, “aperto” e “opressão” em francês antigo *estrece*, e de “dificuldade” e “opressão” em inglês médio - *stress* (Rosch, 1998 *in* Ramos, 2001). Apenas no século XIX o conceito se alargou para passar a significar também as pressões que incidem sobre o órgão corporal ou sobre a mente humana (Shaffer, 1982 *in* Serra, 1999).

Segundo Ramos (2001, p.1) “*o stress é uma invariante da condição humana. De acordo com o seu conceito-relação desajustada com o mundo, na qual sentimos que nos é pedido mais do que temos para dar- o stress existiu sempre*”.

De acordo com Eriksen e Ursin (2006 *in* Gomes, 2008), o *stress* deve ser considerado como uma resposta necessária e adaptativa observando-se em todas às espécies que têm cérebro, em todas as culturas humanas, em todas as idades e ambos os gêneros. Se o *stress* não fosse adaptativo e necessário, não teria sobrevivido à evolução do ser humano, ou seja, perdura no tempo e ao longo de várias gerações, tornando-se em condições específicas, numa fonte potencial de doença.

De acordo com Lazarus (1993 e 1999 *in* Serra, 1999), o *stress* representa a relação que se estabelece entre a “carga” sentida pelo ser humano e a resposta psicofisiológica que perante a mesma o indivíduo desencadeia. Considera-se, então, que o *stress* pode representar uma resposta psicológica que origina a incapacidade de lidar com os problemas, bem como, uma resposta frequente a alterações do ambiente (Serra, 1999).

Desta forma, o *stress* constitui uma ameaça grave para a vida ou segurança da pessoa e ultrapassa em intensidade as experiências comuns. Afetam, não só o sujeito que está diretamente envolvida na circunstância, mas podem igualmente afetar um observador que testemunhe a ocorrência. Se o acontecimento traumático for precoce e repetitivo, a circunstância pode ter repercussões a longo prazo (Serra, 2003).

O termo *stress* caiu no domínio corrente. Usa-se tanto para mencionar mal-estar, como para alegar sobrecargas, quase sempre com uma conotação negativa e na expectativa de o suprimir “acabar com o *stress*” (Frasquilho & Guerreiro, 2009).

O *stress* sempre acompanhou a história da humanidade, em virtude do seu significado. Todavia, é agora mais visível, mais palpável e mais real, em resultado da combinação de diferentes conjunturas de ordem social, económica e cultural, que fizeram manifestar-se com maior veemência (Ramos, 2001).

Sendo o *stress* uma temática científica moderna, está longe de ser um fenómeno novo. Como se compreende, estímulos que constroem e obrigam a adaptações humanas são inerentes à própria vida. Sempre que a pessoa interage com o ambiente físico ou social está sujeito a pressões deste, nomeadamente ruídos, conflitos, privações, desafios e um infinito número de possibilidades de confrontos, face às adversidades do quotidiano. O *stress* é, de fato, tão antigo quanto a existência humana e está intrinsecamente ligado à sobrevivência da espécie (Frasquilho & Guerreiro, 2009).

Desse modo o *stress* é o desafio capital da vida, porque viver implica enfrentar, superar e vencer todo o possível espectro de situações de *stress*, elas mesmas desafios da própria vida à nossa capacidade de resistência e renovação pessoal, com vista ao usufruto de uma existência com qualidade de vida, pleno bem-estar e felicidade (Ramos, 2001).

Lazarus (1999) refere que os acontecimentos representativos de dano ou ameaça são sentidos como mais nocivos e, por isso mesmo, têm maior probabilidade, do que outro tipo de ocorrência, de afetarem psicologicamente as pessoas. Contudo, salienta o mesmo autor, o grau e o tipo de resposta de *stress* que induzem varia muito de pessoa para pessoa. De tal forma que a presença de um dado estímulo, só por si, é insuficiente para definir o *stress*. Lazarus no mesmo ano, diz-nos que as reações ao *stress* não podem predizer sem termos em conta os traços de personalidade e os processos que explicam as diferenças individuais da forma como as pessoas respondem a um dado estímulo desagradável (Serra, 1999).

Podemos referir que o que determina a variabilidade das reações é a avaliação que cada pessoa faz das circunstâncias e do meio em que se encontra. Está dependente da maneira como foi educada, das experiências da vida que tenha atravessado, da aprendizagem sobre a forma de lidar com circunstâncias desagradáveis, dos valores e das crenças (psicológicas) desenvolvidas, em suma, das aptidões e recursos pessoais e sociais de que possa dispor (Serra, 1999).

Devemos também ter em conta que, as circunstâncias indutoras de *stress* não variam só de indivíduo para indivíduo. No mesmo ser humano, aquilo que é suscetível de constituir uma ocorrência de *stress* em dada altura da vida, pode não ser noutra etapa diferente (Serra, 1999).

De acordo com Frاسquilho (2005, p.67):

“O stress é uma construção mental que representa a relação do sujeito com as circunstâncias exigentes do seu viver. Em si mesmo a situação de stress é natural, é geral, não se pode anulá-la, provoca uma resposta fisiológica universal mas não é uma doença e não implica só por si mal-estar, embora possa causar ambas caso os stressores estejam presentes em demasia, sejam desadequados, sejam prolongados ou se a situação de stress é incontrolável ou mal gerida pelo próprio, tomando nesse caso a designação de stress ou stress negativo”.

2.1. Modelos para compreensão do Stress

No Século XIX foram dados os primeiros passos na aplicação do conceito *stress* à medicina, pelo fisiologista Claude Bernard, considerado pioneiro da Biologia Moderna, ao defender que a estabilidade do meio era a condição indispensável à vida livre e independente. Com esta afirmação, Bernard salientava que o meio interno de um organismo vivo deveria permanecer relativamente estável diante das transformações do meio envolvente e que os organismos que se mostrassem mais adaptados para caucionar esta condição seriam também os que teriam também os que teriam melhores hipóteses de continuidade. O que caracteriza a vida seria a capacidade de adaptação à mudança (Serra, 2007).

O conceito de *stress* foi utilizado pelo médico de origem austro-húngara, Hans Selye, para representar a propensão do organismo para reagir de forma idêntica a estímulos muito diversos (Selye, 1980, *in* Pina e Cunha, et al., 2007). Quando confrontado com exigências que ameaçam ultrapassar as capacidades individuais para lidar com elas, o sistema psicofisiológico dos indivíduos responde de uma forma geral e não específica. O organismo reage de forma idêntica a estímulos muito diversos. Esta tendência recebeu a designação de Síndrome Geral de Adaptação. O *stress* é, assim, uma abstração muito difícil de observar, porque se baseia em respostas não específicas do organismo, como por exemplo, a diminuição da motivação e do apetite, a fadiga, a ansiedade, que se manteriam constantes, apesar da natureza da fonte de pressão seguir um padrão universal (Pina e Cunha, et al., 2007).

Um dos primeiros modelos de *stress* foi desenvolvido por Cannon (1932) e era denominado por “modelo de luta ou fuga”, o qual sugeria, precisamente, que as ameaças

externas suscitavam a resposta de luta ou fuga, envolvendo uma maior taxa de atividade e excitação. Este autor sugeriu que estas mudanças fisiológicas permitem ao indivíduo escapar à fonte de *stress* ou então lutar. Dentro do modelo de Cannon, o *stress* foi definido como uma resposta a *stressores* externos considerados predominantemente fisiológicos (Ogden, 2004).

A síndrome geral de adaptação de Selye foi desenvolvida em 1956 e descrevia três fases no processo de *stress*. A fase inicial, denominada de “alarme”, descrevia um aumento na atividade e ocorria imediatamente após a exposição do indivíduo a uma situação *stressante*. A segunda fase foi designada de “resistência” e envolvia *coping* e tentativas de inverter os efeitos do estado de alarme. A terceira fase foi chamada de “exaustão”, alcançada na altura em que o indivíduo, repetidamente exposto a uma situação *stressante*, se tornou incapaz de mostrar mais resistência (Ogden, 2004).

Tanto o primeiro modelo de Cannon de luta/fuga como o de síndrome geral de adaptação de Selye consideravam o indivíduo a responder automaticamente a um *stressor* externo e descreviam o *stress* num simples enquadramento estímulo-resposta. Sugeriram uma resposta aos *stressores* e apenas deram um pequeno papel aos fatores psicológicos. Portanto, estes dois modelos descreveram os indivíduos como passivos, respondendo automaticamente ao seu mundo externo (Ogden, 2004).

O *stress* não deve ser sempre considerado como prejudicial. O que faz mal ao ser humano é localizar-se num dos dois extremos: viver o dia-a-dia de forma demasiado monótona, sem estímulos que o enriqueçam ou, no oposto, viver uma vida com um número demasiado elevado de exigências desgastantes e repetitivas, com as quais o indivíduo não consegue lidar adequadamente, por falta de recursos pessoais ou sociais. Em situações intermédias, o *stress* é útil porque se torna propulsivo, ou seja, constitui uma fonte de impulso que faz com que o indivíduo tome decisões e resolva problemas, ajudando-o a melhorar o seu funcionamento e as suas aptidões (Ogden, 2004).

De encontro com o parágrafo anterior, Selye referiu que nem sempre as reações ao *stress* são más, sendo mesmo necessário um certo nível de *stress* para a motivação, o crescimento e para o desenvolvimento individual. Fez, por isso, a distinção entre *distress* (*stress* desagradável) e o *eustress* (que é agradável e curativo) (Ramos, 2001). Como anteriormente referido, os primeiros modelos de Cannon e Selye, conceptualizavam o *stress* como uma resposta automática a um *stressor* externo. Esta perspetiva também se reflete em versões da teoria dos acontecimentos de vida sugerindo que os indivíduos respondem às experiências de vida com uma resposta de *stress* que está, portanto, relacionada com o seu

estado de saúde. No entanto, as críticas anteriormente referidas à teoria dos acontecimentos de vida sugerem uma abordagem diferente ao *stress*, que considera um indivíduo que não responde só passivamente aos *stressores*, mas que interage ativamente com eles. Esta abordagem proporciona um papel do estado psicológico do indivíduo e, na teoria de Lazarus, resume-se num modelo transacional de *stress* (Ogden, 2004).

Lazarus afirmou que o *stress* envolvia uma transação entre os indivíduos e o seu mundo externo e que suscitava uma resposta de *stress*, caso o indivíduo avaliasse um acontecimento potencialmente stressante, como realmente causador de *stress*. O modelo de Lazarus descrevia, portanto, os indivíduos como seres psicológicos que avaliam o mundo exterior e não, como respondendo simplesmente a ele. Lazarus definiu duas formas de o fazer: primária e secundária. De acordo com autor, o indivíduo avalia inicialmente o acontecimento propriamente dito - avaliação primária. Existem três modos possíveis de o fazer: 1) irrelevante; 2) benigno e positivo; 3) nocivo e negativo. Lazarus descreveu depois a avaliação secundária, que implica a apreciação dos prós e contras das diferentes estratégias de *coping*. Portanto, a avaliação primária envolve uma avaliação do mundo exterior e a secundária a do próprio indivíduo. O modelo de avaliação de Lazarus e a transação entre o indivíduo e o ambiente indicam um novo modo de olhar para a resposta de *stress*, o indivíduo já não responde passivamente ao seu mundo exterior, antes interage com ele. (Ogden, 2004).

Lazarus enunciou ainda, um terceiro tipo de avaliação denominada por reavaliação, que não é mais do que o balanço que no interior do indivíduo se estabelece entre as exigências criadas pela situação (avaliação primária) e os seus recursos e capacidade de resposta (avaliação secundária) (Serra, 1999).

Há que referir que nem todas as pessoas são igualmente vulneráveis ao *stress*, pois uma mesma ocorrência poderá afetar muito uma pessoa e não afetar outra, ou vice-versa. Existem vulnerabilidades físicas e psicológicas que irão determinar a reação ao *stress*, de acordo também com a vulnerabilidade de cada indivíduo perante o estímulo (Lipp, 2000 in Ramos & Neme, 2008).

Hoje em dia considera-se que a pessoa é mais do que um mero ser passivo e que dá meras respostas a estímulos biológicas/ambientais. O que é para um indivíduo fator *stressante*, para outro pode ser um agradável desafio. Por conseguinte, o conceito atual de *stress* elege a pessoa e a sua constituição psicológica como elemento decisivo, central, na definição de *stress*. Há que ter uma perspetiva de interação entre a pessoa e aquilo que lhe é pedido pelo ambiente e ainda o que ela própria é. Em concomitância a pessoa tem

capacidades de aprendizagem, ou seja, não está limitada pelos seus traços de personalidade, pode desenvolver competências para gerir situações exigentes (Frasquilho & Guerreiro, 2009).

Quando uma resposta de *stress* se desencadeia, determina a nível biológico, alterações no funcionamento dos sistemas nervoso vegetativo, endócrino e imunitário. Isto é, dá origem a largo número de modificações metabólicas, altera funções biológicas fundamentais e torna o organismo propício ao assalto de infeções. A situação é tanto mais grave quanto mais prolongada e intensa é a vivência de *stress*. Para além da componente biológica, há ainda que atender às alterações importantes que ocorrem a nível psicológico e ao nível do comportamento observável (Serra, 1999).

O *stress* não é apenas um termo que se relaciona vagamente com alguma situação incomodativa. A sua ocorrência é suscetível de determinar consequências preocupantes que podem prejudicar o bem-estar e a saúde (física e psíquica) do indivíduo (Serra, 1999).

Quando se discute o *stress* temos que refletir nas intervenções que visam reduzir ou eliminar as suas causas ou ajudar as pessoas a lidar o mais adequadamente com as situações de *stress*. A nível da organização, essas intervenções podem ser direcionadas para a implementação de novos modelos organizativos, para a realização de uma formação e de um seleção de profissionais adequadas e para a melhoria das características físicas do local do trabalho e do próprio trabalho. A nível da relação indivíduo-organização, essas intervenções podem ser direcionadas para as relações no trabalho, para os papéis dos profissionais e para a participação e a autonomia laborais. Por fim, essas intervenções podem também ocorrer a nível do próprio indivíduo, através de diversas atividades que visam prevenir e reduzir o *stress*, como por exemplo: a monitorização constante pelo indivíduo da quantidade de *stress* e seus efeitos em si próprio; a abertura e ajuda dos outros, através da participação em grupos de apoio, tanto a nível privado como profissional; a psicoterapia; as técnicas de relaxamento e o apoio médico (Guardado, 2000, Schwab, 1995, Thornett, 2000 & *American Family Physician*, 2000 in Hespahol, 2005).

Deste modo, podemos falar das estratégias ou estilos de *coping*, que desempenham um papel importante no bem-estar físico e psicológico de um indivíduo, quando este é confrontado com acontecimentos de vida negativos ou causadores de *stress* (Endler & Parker, 1990 in Stroebe & Stroebe 1999).

Existem diversas definições de *coping*, como por exemplo, para Monat & Lazarus (1985 in Serra, 2007), *coping* relaciona-se com os esforços feitos para lidar com as situações

de prejuízo, de ameaça e de desafio quando o indivíduo não tem disponível, no seu repertório de comportamentos, uma rotina ou uma resposta automática para confrontar a situação.

Segundo Snyder & Dinoff (1999 *in* Serra, 2007) as estratégias de *coping* correspondem às respostas emitidas pelo indivíduo e têm por finalidade diminuir a “carga” física, emocional e psicológica ligada aos acontecimentos indutores de *stress*.

De acordo com Stroebe & Stroebe (1999) quando se fala de *coping* é necessário ter em conta os recursos do *coping* que se encontram disponíveis para o sujeito que é confrontado com uma situação de *stress*. Moos & Schaefer (1993 *in* Serra 2007) afirmam que os recursos de *coping* se referem aos fatores pessoais e sociais relativamente estáveis, que influenciam a forma como os indivíduos tentam lidar com as transições e com as crises de vida. Os recursos que a pessoa possui são relativos a diversos aspetos, entre os quais se incluem a experiência da pessoa, as características da sua maneira de ser, a sua capacidade económica ou, simplesmente a possibilidade de apoio por parte da rede social onde está inserida.

Apesar das diversas definições que existem sobre o *coping*, persiste um consenso global de que *coping* é um conceito que surge extremamente associado ao *stress*, referindo-se a ações e reações cognitivas e comportamentais que são apresentadas num indivíduo que esteja com problemas (Payne, 1988).

Capítulo 3 - Conceito de *stress* ocupacional

O trabalho é uma das principais fontes das vivências de *stress*, tanto por significação como por ocupação. As pessoas trabalham cerca de um terço do tempo total de cada dia, de segunda a sexta-feira, envolvendo-se em atividades significativas e ultrapassando dificuldades. Deste modo, o trabalho define o ritmo da vida das pessoas (Ramos, 2001).

O *stress* no trabalho define relações de discrepância entre o indivíduo e o seu trabalho, porquanto seja este último um ambiente de relevante significado para o primeiro (Ramos, 2001).

O *stress* no trabalho assume-se como uma causa de consideráveis disfuncionamentos e elevados custos, tanto a nível do indivíduo e das empresas, como ainda dos Estados. Tanto assim é que a Organização Internacional do Trabalho das Nações Unidas o classificou como uma epidemia global. A implicação óbvia e direta deste fenómeno faz com que sejam urgentes as ações que previnam, controlem e reduzam o *stress* ocupacional, para que o trabalho seja um lugar de satisfação e realização pessoal e profissional e de criação de riqueza e não seja lugar de mal-estar, *stress*, doenças e prejuízos financeiros (Pina e Cunha et al., 2007).

O *stress* vinculado ao trabalho, chamado de *stress* ocupacional, refere-se à incapacidade do indivíduo de trabalhar e de se readaptar às muitas exigências no trabalho. O *stress* ocupacional ou laboral pode, ainda, reportar-se ao conjunto de perturbações de foro psicológico e ao sofrimento psíquico associados às experiências de trabalho, cujas exigências excedem as competências físicas ou psíquicas do sujeito para enfrentar as solicitações do meio ambiente profissional. Os principais fatores que desencadeiam o *stress* no ambiente de trabalho envolvem os aspetos da organização, da administração, do sistema de trabalho e da qualidade das relações humanas (Costa et al., 2003).

As repercussões do *stress* são muito significativas no mundo do trabalho. No plano organizacional, refletem-se diretamente no comportamento do indivíduo e, indiretamente, no clima da organização, na insatisfação com o desempenho das tarefas, na baixa adesão aos objetivos organizacionais, nos atrasos de produção, no absentismo, nos acidentes com máquinas, nas mudanças de emprego e nas reformas antecipadas (Serra, 1999).

McGrath (1976 *in* Melo & Cruz, 1997) ao considerar as relações entre *stress* e comportamento nas organizações, sugere seis classes de *stress* ou fontes de situações “stressantes”, sendo estas: o *stress* baseado na tarefa (dificuldade, ambiguidade, sobrecarga, etc.); o *stress* baseado no papel (conflito, ambiguidade, sobrecarga etc.); o *stress* intrínseco ao contexto do comportamento; o *stress* proveniente do próprio meio-ambiente físico (ex: ruído ou frio excessivo, forças hostis, etc.); o *stress* proveniente do ambiente social (ex: dificuldades e desacordos interpessoais, privacidade e isolamento. Etc.); o *stress* pessoal, que o próprio indivíduo “traz consigo” para a situação (ex: traços de ansiedade, estilos percetivos e cognitivos, etc.).

Ross e Altmaier (1994, p. 12 *in* Serra, 1999) definem o *stress* no trabalho como “*a interação das condições de trabalho com características do trabalhador de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a sua capacidade de lidar com elas*”. Siegrist (1996 *in* Gomes, R. 2008) acrescentou ainda, que o *stress* ocupacional resulta da insatisfação por parte dos indivíduos quando reconhecem que o trabalho não satisfaz as suas necessidades de realização profissional, quando este não vai de encontro aos seus valores, ou quando percecionam que o seu esforço não foi adequadamente recompensado.

Segundo a Comissão Europeia (1999), esta define *stress* ocupacional como:

“Um padrão de reações emocionais, cognitivas, comportamentais e psicológicas a aspetos adversos e nocivos relacionados com o conteúdo, a organização e o ambiente de trabalho (...) O stress é causado pelo desajustamento entre nós e o nosso trabalho, pelos conflitos entre os nossos papéis relacionados com o trabalho

e outros papéis que lhe são exteriores, e pela ausência de um razoável grau de controlo sobre o nosso próprio trabalho e a nossa vida.”

O *stress* já é percebido pelas organizações internacionais como “enfermidade profissional”, cujos efeitos afetam o ambiente escolar. É apreciado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), não apenas como um fenómeno isolado, mas “um risco ocupacional significativo da profissão”. Nessa medida a OIT (1984, p.123) concluiu que:

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

O *stress* relacionado com o trabalho, também designado como “*stress* profissional” ou “*stress* ocupacional”, é definido por Uva (2000), como uma consequência da desarmonia ou desequilíbrio entre as exigências do trabalho, as capacidades e recursos ou necessidades do trabalhador. É caracterizada como uma reação emocional cognitiva, comportamental e fisiológica a componentes adversas do conteúdo do trabalho, da organização do trabalho e do ambiente do trabalho.

Stress e *Burnout* são conceitos muito próximos e de difícil distinção. Schaufeli (1999 *in* Oliveira, 2008) e Schaufeli e Buunk (2003 *in* Oliveira, 2008) referem que o *stress* ocupacional reporta-se a um processo transitório de adaptação que é acompanhado de sintomas mentais e físicos, enquanto o *Burnout* pode ser visto como a fase final do fracasso nessa adaptação, que é resultante de um desequilíbrio prolongado entre exigências e recursos. Para Maslach e Schaufeli (1993) o *Burnout* é apreciado como uma continuação do *stress* profissional, decorrendo de um processo de longa duração, em que o trabalhador sente que os seus recursos para lidar com as exigências estão esgotados. Deste modo, *stress* e *Burnout* partilhariam sintomas semelhantes e só seriam distinguidos como base no processo (Maslach & Schaufeli 1993). Maslach (2006) reformula que enquanto a resposta aguda de *stress* aparece como reação a ocorrência de acontecimentos críticos, o *Burnout* é uma reação cumulativa a stressores laborais contínuos.

Deste modo, *stress* e *Burnout* apresentam diferenças qualitativas, principalmente pelo facto de o *stress* poder ocultar-se mediante um determinado período de repouso, enquanto o *Burnout* é relativamente estável ao longo do tempo (Maslach, 2006).

No entanto, este *stress* pode ser atenuado se o indivíduo, ao sair do trabalho, encontrar no seu meio familiar e social, um ambiente acolhedor, agradável e que o apoie. Caso contrário, os níveis de *stress* aumentam ainda mais (Serra, 1999).

A temática do *stress* ocupacional tem vindo a assumir-se como uma área cada vez mais conhecida em termos de investigação, sendo o contexto educacional um dos domínios que mais tem despertado o interesse por parte dos autores. De uma forma geral, os resultados das investigações têm vindo a salientar a natureza exigente e stressante da profissão de professor, sendo interessante verificar que o conjunto de tensões exercidas sobre estes profissionais é bastante variado e distinto (Kyriacou, 1998 *in* Correia, Gomes & Moreira 2010).

Neste seguimento, Kyriacou e Sutcliffe (1979 *in* Mota-Cardoso et al., 2002, p.12) realçam o *stress* ocupacional nos docentes:

“Como uma síndrome de afetos negativos como a raiva ou depressão, habitualmente associado a mudanças fisiológicas potencialmente patogénicas como o aumento do ritmo cardíaco em resposta a aspetos do trabalho do professor e mediado quer pela perceção de que as exigências como que se confronta constituem uma ameaça ao seu bem-estar e auto-estima, quer pelos mecanismos de coping tendentes a reduzir a ameaça percebidas”

Estudos efetuados em diferentes países indicam que uma significativa percentagem de professores experienciam moderados ou elevados níveis de *stress* no processo de ensino e sugerem a natureza crónica do *stress* nos professores. Paralelamente, os sinais de tal *stress* a curto prazo (ex. absentismo) e a longo prazo (ex. esgotamento) são evidentes em todos os níveis do sistema educativo. Três razões principais parecem fundamentar a necessidade de uma melhor compreensão do *stress* nos professores. São elas, as posições-chave que os professores ocupam na vida dos jovens, afetando não só a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mas também o bem-estar dos seus estudantes; enquanto grupo profissional, os professores encontram-se claramente entre as profissões de alto risco de *stress* e a pouca atenção dada pelos investigadores ao modo como os professores lidam e se confrontam com o *stress* (Melo & Cruz, 1997).

Diversos estudos têm também evidenciado a elevada incidência e prevalência de *stress* nos professores. Em Portugal, alguns estudos realizados, envolvendo centenas de professores do ensino preparatório e secundário de cinco distritos da zona norte do país, mostraram que cerca de 45% dos professores assinalaram que a profissão era muito ou

extremamente “stressante”, apenas cerca de 3% referiram que não experienciavam nenhum “stress”. Os dados existentes sobre a incidência de *stress* e ansiedade nos professores sugerem, assim, que estes experienciam uma considerável tensão, pressão ou ansiedade na sala de aula, e apontam para o carácter demasiado sério de que se podem revestir os seus possíveis efeitos negativos junto dos alunos (Cruz, 1990 *in* Melo & Cruz, 1997).

Marques Pinto (2000 *in* Nieto, 2009) averiguou nos seus estudos que provavelmente mais de metade dos docentes abordados (54%), realçam que a sua profissão é originadora de um elevado *stress*.

Deste modo, Cavaco (1993 *in* Nieto, 2009, pp. 9 e 10) destacam que o descontentamento dos professores portugueses, quanto à sua atividade profissional, encontra-se ligado:

“Com a crescente desvalorização da imagem do professor, os baixos níveis de remuneração, o facto de se tratar de uma profissão cuja ação é muito limitada, por exemplo, pelo Ministério da Educação e pelos pais e encarregados de educação, que exigem o cumprimento de excessivas normas regulamentares. Outros dos fatores apontados e dos quais mais preocupa os docentes é a quase inexistência de comunicação entre pais e professores. São também apontados como geradores de stress as más condições de trabalho, a existência de um elevado número de alunos por turnos, a indisciplina dos alunos e a falta de colaboração destes nas atividades o que dificulta a avaliação e o cumprimento do programa”

Alguns aspetos negativos do exercício da profissão, como é o caso dos problemas disciplinares, o excessivo número de alunos por turma, a apatia dos alunos, as transferências involuntárias, a docência longe da zona de residência dos familiares, o excesso de trabalho, a falta de condições e recursos materiais, são alguns dos fatores de *stress* com que se defrontam os professores (Melo & Cruz, 1997).

Os estudos realizados no nosso país (Cruz, 1990 *in* Melo & Cruz, 1997) relativamente às fontes de *stress*, o “demasiado trabalho para fazer”, as “turmas difíceis”, o “nível de barulho normalmente bastante elevado”, os “alunos pouco motivados”, o “salário inadequado”, a “pouca vontade dos alunos para o trabalho”, o “ritmo demasiado rápido do período letivo diário”, a “responsabilidade pelos alunos”, e o “comportamento indecente ou descarado dos alunos” parecem ser as principais fontes de *stress* dos professores. No entanto, refira-se que são evidentes algumas diferenças no *stress* experienciado em função do sexo, da idade, da qualificação profissional e da experiência de ensino.

O *stress* docente é uma temática complexa que considera um conjunto de respostas cognitivas, afetivas e comportamentais que surgem em situações de trabalho e nas quais, os professores interpretam as condições ambientais como exigências que excedem os seus recursos pessoais. Os efeitos sobre o desempenho envolvem, entre outros, problemas de atenção, interferência de pensamentos disfuncionais, diminuição das competências pedagógicas e interpessoais (Lazarus et al., 1984). O *stress* surge de processos perceptivos e cognitivos, que produzem sequelas físicas e psicológicas. De acordo com Lazarus (1966 *in* Picado, 2009), a interação entre os agentes stressores e o ser humano resulta da apreciação e avaliação realizada pelos sujeitos. Deste ponto de vista, a condição de *stress* só existe quando o indivíduo a percebe como tal.

O estudo das consequências do *stress* nos docentes, tem sido enquadrado de acordo com uma dupla abordagem: a análise das alterações na saúde/doença dos professores caracterizadas por sintomatologia somática e psicológica diversa e as alterações motivacionais e comportamentais, como por exemplo, a perda de satisfação profissional (Pinto, 2008). Os resultados apontados na literatura internacional, relativamente às consequências do *stress* nos docentes são de complexa interpretação, reportando-se às consequências de diferentes indicadores de *stress* nos docentes e partem de indicadores diversos e épocas distintas. Por exemplo, a OIT (1981) indica que 33% das baixas médicas nos EUA se devem ao *stress* ou tensão; Esteves (1991), aponta valores de taxas de absentismo nos professores franceses dos anos setenta e oitenta entre os 4,5% e os 6,5%, e valores mais elevados nos anos noventa, que rondaram os 21,3% nos casos dos docentes do ensino básico e 9,5% nos docentes do ensino secundário. Em Portugal, existem alguns estudos centrados nas consequências do *stress* profissional dos professores: Fraga, Rodrigues, Fernandes e Rosas (1983) referem que mais de 50% das consultas se reportam a queixas de *stress* e tensão de origem profissional; o estudo de Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988), apresenta o principal resultado, que mais de 36% dos professores entrevistados declaram que se tivessem oportunidade deixariam de ser professores; Marques Pinto (2000) constata na sua investigação que mais de metade dos professores inquiridos (54%) percecionam a sua profissão como uma atividade muito ou extremamente geradora de *stress* (Picado, 2009).

Neste mesmo sentido, Kyriacou e Sutcliffe (1978 *in* Gomes et al., 2006) salientam a natureza desgastante desta profissão, apresentando dados de uma investigação realizada com 700 professores ingleses, onde 25% dos participantes descreveram a sua profissão como muito stressante, constatando-se efeitos negativos ao nível do rendimento profissional e em

certas variáveis psicológicas, como a depressão e o "*Burnout*". E a partir deste tipo de resultados que Kyriacou (1987 *in* Gomes et al., 2006) afirma que a experiência de *stress* no professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, autoestima e valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação que, na prática, se manifestam pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula. O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores se refletem na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. No entanto, para além da importância das fontes de *stress* e das suas consequências negativas, o autor também nos alerta para a necessidade de observarmos as percepções que os professores desenvolvem relativamente às exigências que lhes são colocadas pelos contextos de trabalho, caracterizadas essencialmente pela capacidade ou dificuldade em corresponder às várias solicitações profissionais e possíveis efeitos sobre o seu bem-estar físico e/ou mental. Neste sentido, as reações disfuncionais por parte do professor relativamente à sua ocupação tendem a ocorrer sempre que este se sente incapaz de controlar as condições de trabalho; quando não possui estratégias de confronto adequadas e adaptadas a situação e quando não dispõe de qualquer fonte de apoio social que o ajude a enfrentar os problemas colocados pela docência.

3.1. Modelos teóricos de *stress* ocupacional

Os potenciais resultados de longo prazo do *stress* ocupacional e a necessidade de criar programas com vista à sua gestão e redução, levaram muitos investigadores a desenvolver modelos teóricos de *stress* ocupacional (Pina e Cunha et al., 2007).

A primeira abordagem é a que concerne aos acontecimentos de vida “mais *stressantes*”. Holmes e Rahe (1967) concluíram, numa investigação levado a cabo na Universidade de Washington, que certos acontecimentos exigem mudança na forma normal de ajustamento à vida e estão significativamente associados com o tempo de aparecimento de doenças. Elaboraram uma lista de 43 acontecimentos de vida, a Escala de Reajustamento Social, ordenados pelas suas unidades de mudanças de vida, que refletem o esforço de adaptação (“o custo”) exigido ao indivíduo. Alguns exemplos destes acontecimentos são a morte de um parente, o nascimento de um filho ou problemas financeiros. Segundo Holmes e Rahe, o desenvolvimento de sintomas físicos de *stress* será diretamente proporcional ao número e severidade de unidades de mudanças de vida vividas num determinado período de

tempo. A ideia basilar é a de que os esforços requeridos ao indivíduo, para se ajustar às mudanças significativas na sua vida, suscitam um desgaste que, se atingir determinados níveis, pode provocar danos sérios na saúde (Pina e Cunha et al., 2007).

McGrath (1976) desenvolveu um modelo conceptual que permite compreender em que medida o *stress* no trabalho afeta o rendimento dos indivíduos nas organizações. De acordo com o modelo dos processos do *stress* no trabalho (*Process Model of Work Stress*), os indivíduos podem perceber um desequilíbrio entre as situações do trabalho e da organização e as suas capacidades de resposta face às mesmas, isto é, julgam que determinada condição do trabalho lhes cause *stress*. Deste modo, decidem o que fazer para tentar alterar tal condição. Se as respostas comportamentais escolhidas forem negativas, estaremos na presença de consequências negativas do *stress* (*strains*), que ao nível organizacional podem, com efeito, concorrer para a redução do rendimento (Ramos, 2001).

O modelo de McGrath permite-nos compreender como o rendimento no trabalho pode ser influenciado pelo *stress*, focalizando na pessoa, nas suas decisões e ações, mais do que nos seus estados de saúde/doença, a razão de tal influência (Ramos, 2001). O modelo de McGrath adianta uma sólida explicação para a etiologia do *stress* no trabalho, a qual concretiza a mais citada definição de *stress* no trabalho (Baker, 1988 in Ramos, 2001), “*desequilíbrio substancial (percebido) entre exigências e capacidades de resposta, nas condições em que o insucesso na satisfação dessas exigências acarreta importantes consequências (percebidas)*”.

As teorias do ajustamento pessoa-ambiente fazem referência à correspondência entre as características do indivíduo e as do ambiente. A falta de ajustamento entre estas duas categorias gerais dará origem ao *stress*. Dois grandes tipos de ajustamento foram conceptualizados. O primeiro envolve a discrepância entre (a) valores e motivações para o trabalho da pessoa e (b) a satisfação que lhes proporciona. De acordo com French, Caplan e Harrison (1984), existe um ajustamento quando os recursos motivacionais do trabalho (dinheiro, oportunidades de carreira, boas relações de trabalho) são suficientes para satisfazer os valores e motivações do indivíduo. O modelo prevê uma relação causal entre o desajustamento e o *strain*, segundo a qual as dimensões de *strain* (por exemplo, baixa satisfação com realizações e carreira) são comensuráveis ao desajustamento (falta de oportunidades de promoção e de realização) e aumentam com o incremento da insuficiência desses motivadores (Pina e Cunha et al., 2007).

Karasek (1979) desenvolveu um modelo de conteúdo denominado modelo de exigência controlo, que enfatiza o papel da capacidade individual de controlo (ou latitude de decisão) como moderadora na relação entre as exigências do trabalho e o *strain*. De acordo com este modelo, há dois fatores envolvidos na experiência de *stress*. O primeiro diz respeito às exigências psicológicas do trabalho, como sobrecarga de trabalho ou exigências conflitantes. O segundo fator relaciona-se com o grau de controlo que a pessoa tem sobre o seu trabalho (latitude decisão) e que inclui a autoridade para decidir e a autoridade para utilizar uma variedade de competências no trabalho (Pina e Cunha et al., 2007).

A principal hipótese de Karasek é que o *strain* resulta da combinação de elevadas exigências de trabalho e baixa latitude de decisão, uma vez que esta restringe as probabilidades de indivíduo cumprir as exigências funcionais, originando consequências psicológicas negativas. A combinação de elevadas exigências de trabalho e a elevada latitude de decisão, pelo contrário, provoca resultados psicológicos positivos, como a motivação e o desenvolvimento pessoal, porque o indivíduo tem a possibilidade de enfrentar com sucesso as fontes de *stress* através da ação pessoal (Pina e Cunha et al., 2007).

3.2. Fatores de Stress Ocupacional

O conceito de *stress* ocupacional analisa não só fatores exclusivos da ocupação, mas também os fatores relacionados com a pessoa (Cartwright, Cooper & Murphy, 1995; Hespanhol, 2005; Serra, 2007).

A adaptação do indivíduo à sua tarefa remete não só para as tarefas que tem de cumprir mas também com a sua convivência com os outros, tanto com os seus pares como com os seus superiores hierárquicos ou até mesmo com os clientes. A adaptação depende de diversos fatores, sendo um deles a personalidade do indivíduo, que influencia o mesmo na sua decisão de como reagir a acontecimentos e perante outros (Serra, 2007). Deste modo, para além do tipo de personalidade, considerando a sua individualidade (padrões de comportamento, competências, motivações e interesses pessoais e familiares), o indivíduo é influenciado pelas características da sua ocupação, como por exemplo a tipologia e número de tarefas que tem de desempenhar e circunstâncias em que são realizadas, quer pela estrutura organizacional (normas e supervisão), quer pela relação dentro (colegas) e fora (forma como as exigências ocupacionais interferem com a família ou interesses pessoais) desse ambiente ocupacional, quer pelas expectativas que constrói em relação a carreira bem como o futuro, estabilidade e ambição (Cooper & Marshall, 1982; Greenberg, 1987; Lundberg, 2000; Serra, 2007 in Gomes, 2008).

3.2.1. Fatores Intrínsecos ao Trabalho

Os fatores intrínsecos ao trabalho compreendem as condições físicas do trabalho, bem como e as características próprias das tarefas a realizar. No que diz respeito às condições físicas do trabalho, podemos citar aspetos importantes, tais como a iluminação, a temperatura e ventilação, o ruído e o espaço. No que diz respeito às características da tarefa, podemos referir a sobrecarga quantitativa, que está relacionada com a falta de tempo para cumprir as tarefas, ou a sobrecarga qualitativa, quando o indivíduo não possui os conhecimentos e as competências apropriadas para desempenhar determinadas tarefas; as características do trabalho a desempenhar e as horas, com horários de trabalho alargados; a monotonia das tarefas (trabalho repetitivo), ao trabalho por turnos, a exposição a riscos, a meio e recursos de trabalho (novas tecnologias), a responsabilidade por outras vidas e as viagens e deslocações (Cartwright e Cooper, 1997; Hespanhol, 2005 & Ramos, 2001).

3.2.2. Papel do Indivíduo na Organização

As organizações, enquanto unidades sociais, são constituídas por indivíduos que estabelecem relações entre si. Na medida em que estes se distribuem por grupos formais dentro da organização, existem normas que definem essas relações. Assim sendo, o conceito de papel assume particular relevância para entender o funcionamento social das organizações. Segundo Robbins (1998 *in* Ramos, 2001), o papel define o padrão comportamental esperado pelos outros, atribuído a alguém de acordo com a sua posição na organização.

Idealmente cada papel organizacional deveria estar claramente definido e percebido por todos os elementos da organização. No entanto, isso não acontece, facto que gera ambiguidade, conflito e sobrecarga de papéis (Ramos, 2001). O conflito de papéis acontece quando o indivíduo se vê confrontado com expectativas divergentes sobre o seu papel (Robbins, 1998 *in* Gomes 2008). A ambiguidade de papel refere-se à falta de clareza sobre as tarefas do trabalho (Hespanhol, 2005), o que faz com que o indivíduo não tenha uma correta representação dos objetivos do seu trabalho, das expectativas dos seus colegas em relação a ele ou das suas responsabilidades (Jex, 1998; Cartwright & Cooper, 1997 *in* Ramos, 2001). Uma das maneiras de aliviar o *stress* potencialmente causado pela ambiguidade de papéis, de modo a servir como um moderador, está na atribuição de responsabilidade aos indivíduos, que se refere à liberdade de ação e à autonomia dos empregados nas suas tomadas de decisão, os quais podem ser responsáveis por instalações, equipamentos ou pessoas (Hespanhol, 2005).

3.2.3. Progressão na Carreira

A carreira profissional representa a história de trabalho de uma pessoa. Deste modo, a carreira define-se como a sequência de experiências de trabalho de uma pessoa ao longo da sua vida (Robbins, 1998 *in* Ramos, 2001). Dada a sua importância para os indivíduos e organizações, a carreira profissional causa variadas situações indutoras de *stress* motivadas também pela incerteza, mudança e flexibilidade do mundo do trabalho (Ramos, 2001).

Para Ramos (2001 p. 102), *“a progressão na carreira é um dos fatores mais valorizados por quem trabalha, traduzindo-se habitualmente em promoções que sinalizam a ascensão do indivíduo no seu trabalho e lhe garantem maiores rendimentos e benefícios, melhores estatutos e prestígio”*.

A progressão na carreira está dividida em diferentes fases (início, progressão e manutenção), podendo referir-se três grandes causas de *stress*: promoção excessiva ou insuficiente, falta de segurança no local de trabalho (o medo de perder o posto de trabalho) e estatuto na carreira profissional (frustração das aspirações individuais na carreira profissional) (Hespanhol, 2005).

3.2.4. Relacionamento Interpessoal

A relação entre as pessoas é um dos fatores com maior influência no *stress*. As relações interpessoais, por definição, são potencialmente indutoras de *stress*, no trabalho e fora dele, na medida em que tomam lugar na contextura as diferenças individuais. Segundo Ramos (2001, p. 96):

“A diferença em si não é a problemática, revelando-se até um valioso catalisador do desenvolvimento pessoal; no entanto, por vezes as diferentes características dos indivíduos dificultam o relacionamento interpessoal, convertendo-o em adversidade e constrangimento que originam a incómodos, ansiedades, insatisfações e mal-estares”.

De acordo com Serra (2007), as relações interpessoais estabelecidas com superiores, subordinados e colegas de trabalho tanto podem funcionar como uma fonte de apoio e ajuda no trabalho, como podem constituir uma fonte potencial de pressão e *stress*, diminuindo o grau de satisfação, a motivação para o trabalho e o seu próprio desempenho. Aprender a viver com os outros é um dos aspetos da vida de cada indivíduo que mais *stress* causa (Selye, 1980 *in* Ramos, 2001).

3.2.5. Estrutura e Clima Organizacional

Hartley (1995 *in* Serra 1999) assinala que as pessoas e as empresas lidam atualmente com níveis de mudança sem precedentes no local de trabalho. De acordo com este autor há quatro situações indutoras de *stress*, que podem afetar a saúde física e mental do trabalhador, que vêm a ser a incerteza, os avanços tecnológicos, a distribuição do trabalho e as taxas usuais de desemprego.

Para Hespanhol (2005) as causas de *stress* identificadas são a falta de participação no processo de tomada de decisões, falta de consulta e comunicação efetivas, restrições injustificadas de comportamentos, políticas da organização, ausência de sentimentos de integração na organização e estilos de liderança.

Cooper e Marshall (1978 *in* Serra, 1999) referem que o clima de uma organização induz *stress* num indivíduo desde que lhe crie limitações para a sua liberdade, autonomia e identidade. Estes aspetos são sentidos pelo trabalhador como indicativos da forma como a empresa o trata.

A falta de participação no processo de tomada de decisão, a inexistência de uma comunicação e consultas efetivas e as restrições injustificadas ao comportamento do indivíduo são fatores potenciais de *stress* (Sutherland e Cooper, 1990 *in* Serra, 1999).

Capítulo 4 - *Burnout*

A interação entre o indivíduo e o trabalho, bem como a manifestação de dificuldades inerentes a essa interação, têm sido amplamente descritos como um fenómeno expressivo da sociedade moderna (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

No início da década de 1970, Freudenberger era médico de uma representação comunitária que focava o abuso de drogas, na cidade de Nova Iorque (EUA). Naquela época, os toxicodependentes eram frequentemente chamados de “*Burnouts*” na gíria local. Ser chamado de *Burnout* significava que a pessoa não ligava mais a qualquer coisa, exceto as drogas. Como consequência de um lento processo de erosão da motivação e competência, a pessoa não era capaz de muita coisa e, por essa razão, tornava-se um “*Burnout*”. Em 1974 Freudenberger publicou um artigo numa revista de psicologia e utilizou a palavra *Burnout* pela primeira vez (Skovholt, 2001 *in* Ferenhol et al., 2002).

Burnout é um termo inglês, constituído através da composição de *burn*, que em português significa “queimar”, e *out*, que significa “fora”, isto é, “perder o fogo”, “perder a

energia”, acentuando que o indivíduo em *Burnout* consome-se e desgasta-se tanto ao nível físico como emocional (Santos, 2010).

O termo *Burnout*, segundo um jargão inglês, é aquilo que deixou de funcionar por absoluta falta de energia. Metaforicamente é aquilo, ou aquele, que chegou ao seu limite, com grande prejuízo no seu desempenho físico ou mental (Trigo et al., 2007).

Christine Maslach, professora universitária de Psicologia na Califórnia, é considerada uma das líderes da pesquisa da síndrome de *Burnout* no mundo. O *Maslach Burnout Inventory* (MBI) tornou-se uma ferramenta de pesquisa de *Burnout* (Maslach & Leiter, 1997). No seu livro *The Truth About Burnout*, explica a definição: “*Burnout é o índice do deslocamento entre o que as pessoas são e o que elas têm de fazer. Isto representa uma erosão em valores, dignidade, espírito e força de vontade. Uma erosão da lama humana*” (Maslach & Leiter, 1997, p.17).

No mesmo livro, os autores citam que o *Burnout* não é particularmente um problema intrínseco à pessoa mas é, principalmente, resultante das características da esfera social da organização em que o trabalhador desempenha as suas funções profissionais, pelo que existe uma forte relação entre o clima da organização e o *Burnout* (Maslach & Leiter, 1997).

As investigações de Maslach foram um importante contributo para a divulgação do conceito de *Burnout*, destacando-o como uma problemática cada vez mais presente no ambiente dos trabalhadores dos serviços sociais e humanos que, ao dedicarem extensas temporadas ao trabalho, acabavam em situação de *Burnout*, conduzindo a uma diminuição de qualidade dos serviços prestados (Maslach e Jackson, 1981).

Ao longo dos anos, esta síndrome tem sido relacionada com o *stress* laboral crónico, perceptível em atitudes e sentimentos negativos. Todavia, não existe uma definição unânime sobre o *Burnout*, mas verifica-se um consenso ao considerar-se que aparece no indivíduo como uma resposta ao *stress* laboral crónico. Trata-se de uma experiência interna subjetiva que agrupa sentimentos e atitudes e que tem um significado negativo para o indivíduo, dado que implica alterações, problemas e disfunções psicofisiológicas com consequências prejudiciais para a pessoa e para a organização (Picado, 2010).

Foi com Maslach que apareceu a definição mais reconhecida de *Burnout*, que consiste numa resposta prolongada a indutores de *stress* interpessoais crónicos da atividade profissional, sendo constituída por três dimensões que estão inter-relacionadas: a exaustão emocional, a despersonalização e a redução de realização pessoal (Maslach, 1993, 1998). A exaustão emocional é considerada por Maslach (1993, 1999) como a dimensão mais próxima

do *stress*, caracterizando-se por sentimentos de tormento e esgotamento dos recursos emocionais. É um sentimento de que nada se pode oferecer aos outros. A mesma autora diz-nos que a exaustão emocional representa uma resposta fundamental de *stress*, manifestando-se por um estado de extenuação emocional/psicológico e físico (Maslach, 2006). Os indivíduos sentem-se cansados, exaustos, desprovidos das suas capacidades emocionais e físicas, para enfrentar as exigências da atividade laboral e sem fontes de recompensa profissional. É o primeiro indício da reação ao *stress* causado pelas exigências do trabalho ou grandes modificações ocorridas (Maslach e Leiter, 1997).

A dimensão despersonalização diz respeito a um sentimento de frieza emocional, insensibilidade, perda da capacidade de contato e a adoção de comportamentos negativos, frios e distanciados para com as pessoas (Maslach 1993, 1999). Desempenha a componente interpessoal do *Burnout* (Maslach 1998, 2006). Caracteriza-se por uma atitude fria, excessivamente distante com o trabalho e com os colegas de trabalho. As pessoas minimizam o seu envolvimento na profissão e abandonam aos seus ideais (Maslach e Leiter, 1997). Sentem que já não têm recursos emocionais (Ramos, 2001), reagem de forma negativa ou com afastamento e frieza aos colegas e ao trabalho (Maslach, 2003, 2006).

E, por fim, a diminuição da realização pessoal, que corresponde ao aparecimento de sentimentos negativos de inadequação, falta de competência e eficácia profissional, diminuição das expectativas pessoais, o que ocasiona uma autoavaliação negativa de onde pode desenvolver-se um sentimento de repulsa de si mesmo para realizações pessoais, bem como sentimentos de fracasso e baixa autoestima (Maslach 1993, 1999). Representa um elemento de autoavaliação do *Burnout* (Maslach, 2006). É caracterizada por uma sensação crescente de incapacidade profissional, onde cada novo desafio é encarado como excessivamente exigente (Maslach, 2006, Maslach & Leiter, 1997). Estes sentimentos podem conduzir a uma imagem negativa, de si próprio e dos outros (Maslach, 2006, Maslach & Leiter, 1997).

De acordo com Maslach e Leiter (1998), a dimensão exaustão emocional é a primeira a apresentar-se, visto que é a resposta imediata aos indutores de *stress*. Após o surgimento desta dimensão, o indivíduo poderá tentar lidar com a situação afastando-se dos outros e desenvolvendo uma atitude despersonalizada para com eles. Desta forma, considera-se que a dimensão exaustão emocional é um preditor da despersonalização. Após o aparecimento da despersonalização, surge a dimensão denominada de reduzida realização pessoal, onde o sujeito se autoavalia, encontrando mais aspetos negativos do que positivos. Em síntese, a

presença da exaustão emocional só orienta à falta de realização pessoal se ocorrer a despersonalização como variável intermediária.

De certo modo, parece existir uma sequência lógica no aparecimento da síndrome de *Burnout*, pois a presença da dimensão exaustão emocional indicia uma reduzida realização pessoal, se se verificar a dimensão despersonalização, como sendo a dimensão mediadora (Silvério, 1995).

Freudenberger e Maslach, durante os anos 70, pretenderam chamar a atenção para o facto do fenómeno de *Burnout* não dizer respeito a comportamentos “aberrantes” de alguns indivíduos considerados “desviantes”, mas constituir um fenómeno mais comum, caracterizado por esgotamento emocional e perda de motivação e comprometimento (Freudenberger, 1974, 1975 & Maslach, 1976 in Melo et al., 1999).

Apesar de ambos estudarem o mesmo fenómeno, desenvolveram independentemente a sua própria perspetiva sobre o *Burnout*. Freudenberger empenhou-se na perspetiva clínica, enquanto Maslach se dedicou à perspetiva social (Schaufeli, 1999 in Oliveira, 2008).

Deste modo, Freudenberger focou-se nos aspetos pessoais, dando ênfase à avaliação, à evolução clínica, à prevenção e tratamento, enquanto Maslach se focou no ambiente profissional, empenhando-se na investigação, bem como à teoria, apontando o ambiente laboral como fator predominante na experiência de *Burnout* (Schaufeli & Bunk, 2003 in Oliveira, 2008).

A investigação que até agora tem sido realizada tem levantado a questão de saber se o *Burnout* pode ou não ser entendido como um conceito distinto dos conceitos de *stress* (ou *stress* ocupacional), depressão ou insatisfação com o trabalho. Relativamente à sua diferenciação do *stress*, para Maslach e Schaufeli (1993), o *Burnout* deve ser considerado como um prolongamento do *stress* ocupacional, sendo o resultado de um processo de longa duração, em que o trabalhador sente que os seus recursos para lidar com as exigências colocadas pela situação já estão “esgotados” (Melo et al., 1999).

Na verdade, o *Burnout* é a fase final de um processo que parte da primeira fase positiva do *eustresse*, com o idealismo, com entusiasmo, dedicação à profissão, elevada produtividade e cooperação interpessoal, posturas positivas e construtivas. Como essas mesmas expectativas não são correspondidas conforme o esperado pelo indivíduo, surge a fase da insatisfação. Nesta fase, são visíveis a desilusão, o cinismo, a desmotivação, a fadiga física e mental, o tédio, o pessimismo e uma diversidade de sintomas não específicos. A qualidade de produção ressaente-se. Posteriormente, entra-se nas fases a que usualmente se dá

o nome de *Burnout*, instala-se o alheamento, aparece o desânimo, a desesperança, a irritabilidade, o isolamento, a fuga a contatos intraprofissionais, o criticismo fácil, o conflito, o negativismo, o *distress* espontâneo, com toda a diversidade de sintomas e sinais notáveis de sofrimento físico e mental. Em termos profissionais há um sentimento de inadequação, produz-se menos e os erros são mais frequentes. Por fim, ocorre o corte por exaustão que se caracteriza pelo distanciamento de tudo e todos que se relacionam com o seu local de trabalho, pelo “não querer saber”, pela sensação de traição, de que se errou no investimento feito, de que mais nada há para fazer, com um grave problema de valores, da dignidade e do autoconceito. Instala-se a improdutividade, o absentismo e o caos com a potencial retirada do local de trabalho ou até mesmo da profissão (Maslach & Leiter, 1997).

Ironicamente, o *Burnout* atinge precisamente os indivíduos mais idealistas e entusiastas na sua profissão, aqueles que vão para a profissão com um forte desejo de se dar aos outros e sentem que realmente podem ajudar (Pines & Aronson, 1989 in Vara et al., 2009). Estes professores são empenhados com a sua atividade profissional e envolvem-se intensamente, sentindo-se dececionados quando não recompensados pelos seus esforços. Idealizações em relação ao trabalho e à organização propiciam o princípio do *Burnout* (Maslach & Jackson, 1984).

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001, p.407) referem o termo *Burnout* da seguinte forma: “*Burnout is an individual experience that is specific to the work context*”.

Segundo Maslach, Jackson e Leiter (1997, p. 192) “*For the person who works continuously with people under such circumstances, the chronic stress can be emotionally draining and lead to Burnout*”. Os mesmos autores mencionam que “*Burnout is a psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with other people in some capacity*” (Maslach et al., 1997, p. 192).

Salientando o conceito anteriormente mencionado de *Burnout*, Maslach, C. e Jackson, S. (1981, p. 99) reforçam que “*Burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do people-work of some kind*”

O *Burnout* é um processo de resposta ao *stress* laboral crónico, apresentando consequências negativas ao nível individual, profissional, familiar e social (Rainho, 2005).

Para Maslach e Goldberg (1998), o *Burnout* é consequência da exposição continuada a situações de *stress* de origem laboral. É percecionado com mais frequência em profissionais

que mantêm uma relação constante e direta com outras pessoas, como, por exemplo, profissionais de ajuda, enfermeiros, médicos e professores.

Reforçando a ideia anterior, Maslach e Leiter (1997, p.1) ressaltam que:

“O local de trabalho hoje é um ambiente frio, hostil, que exige muito, econômica e psicologicamente. As pessoas estão emocional, física e espiritualmente exaustas. As exigências diárias do trabalho, da família e de tudo o resto corroem a energia e o entusiasmo dos indivíduos. A alegria do sucesso e a emoção da conquista estão cada vez mais difíceis de alcançar. A dedicação ao trabalho e o compromisso para com ele estão a diminuir. As pessoas vão ficando descrentes, mantendo-se distantes e tentando não se envolver demais”.

Ramos (2001, p.159) considera o *Burnout* como “*metaforizando uma vela que se apaga ou uma bateria descarregada*”, “*a mais insidiosa e trágica consequência do stress do trabalho*” (Freitas, 1999, p.101) e “*um importante barômetro de uma grande disfunção no local de trabalho*” (Maslach & Leiter, 1997, p. 21)

Para Harrison (1999 in Carlotto et al., 2006), o *Burnout* é um tipo de *stress* de caráter duradouro vinculado às situações de trabalho, sendo resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Em 1922 Thomas Mann publicou o livro *Bruddenbrooks*, o qual é citado por Maslach e Schaufeli (1993, p.3) para definir uma situação de *Burnout* como “*... fadiga extrema e perda de idealismo e paixão pelo trabalho...*” (Pinto, 2008b).

Segundo Maslach, Jackson e Leiter (1996), o *Burnout* é uma resposta ao *stress* crônico que ocorre nos profissionais que têm como atividade os “serviços humanos”, devendo ser percebido como um “*síndrome de exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal, que pode ocorrer nos indivíduos que fazem qualquer trabalho com pessoas*”(p.1). Seja qual for a definição e conceptualização defendida relativamente ao *Burnout*, deve ficar sempre claro que ele se refere à fase final de um longo processo, que é resultado de uma exposição do indivíduo a tensões e pressões de natureza profissional ou ocupacional (Melo et al., 1999).

Freudenberger (1974 in Silva, 2000) afirma que o *Burnout* é a consequência de esgotamento, deceção e perda de interesse pela atividade profissional que surge nas profissões que atuam em contato direto com pessoas em prestação de serviços.

Reforçando o conceito anterior, o mesmo autor (1974 in Picado, 2010, p. 2) designou o *Burnout* como um:

“Conjunto de sintomas médico-biológicos e psicossociais inespecíficos, resultantes de uma exigência excessiva do trabalho e que se verifica especialmente nas profissões que envolvem relação de ajuda. É frequente a desproporção entre os esforços realizados e os resultados obtidos que não compensam as expectativas do profissional”

Uns anos mais tarde Freudenberg (1980 in Picado, 2010, p.2) complementou a definição acima citada, acrescentando que o *Burnout* é como um:

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

O *Burnout* tem afetado as mais variadas profissões, com especial interesse no estudo vinculado à área de ensino e serviços de saúde por serem profissões que envolvem intenso contato com pessoas (Maslach & Jackson, 1985; Maslach & Leiter, 1997). No caso da sua ocorrência em professores, esse fenómeno afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando os professores a um processo de alienação, cinismo, apatia, problemas de saúde e intenção de abandonar a profissão (Guglielmi & Tatrow, 1998 in Carlotto, 2002).

A saúde do docente vem sendo origem de preocupação em vários contextos da sociedade. Reconhecida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma profissão de alto risco, é considerada a segunda categoria profissional, a nível mundial, a conduzir a doenças de carácter ocupacional (Carlotto, 2002).

O *Burnout* em professores caracteriza-se por uma reação extrema ao *stress* profissional cumulativo e prolongado, a qual afeta o bem-estar físico e psicológico do docente, influencia de forma negativa o seu relacionamento com os alunos e a qualidade de ensino (Huberman & Vandenberghe, 1999; Schwab, 1995 in Pinto, 2008a).

Em circunstâncias de *stress* profissional, em que as tentativas de *coping* desenvolvidas pelos docentes se revelam frequentemente inconsequentes, o *Burnout* profissional apresenta-se assim como uma reação extrema ao *stress* profissional cumulativo e prolongado, que afeta o bem-estar físico e psicológico dos docentes, influencia negativamente o seu relacionamento com os alunos e a qualidade do seu ensino e se associa a fenómenos

como o absentismo ou a intenção de abandono da profissão (Capel, 1987, Huberman & Vandenberghe, 1999, Kyriacou, 1987, Pierce & Molly, 1990, Schwab, Jackson & Schuler, 1986, Schwab, 1995 *in* Pinto & Chambel, 2008).

Para Sousa et al., (2009), a síndrome acomete professores, tendo em vista ser a docência uma atividade intelectual que exige inovações constantes. A concorrência do mercado implica um maior comprometimento com a organização e uma maior capacidade de lhe dar novas formas didáticas de ensino. As exigências de qualificação impostas pelas autoridades públicas e o elevado número de criação de universidades aumentam ainda mais a cobrança pelo aprimoramento intelectual. O baixo investimento em educação ocasiona situações conflituosas, pois além da baixa remuneração eles ainda têm de empregar parte dela em materiais para o exercício da função.

Segundo Edelwich e Brodsky (1980 *in* Carlotto, 2002), os professores apresentam *Burnout* quando gastam muito tempo do seu intervalo a denegrir os alunos, a reclamar da administração, arrependendo-se da sua escolha profissional e planeando seriamente em abandoná-la.

Em pesquisas realizadas por Silva e Fogaça (2005) sobre docentes universitários, revela-se que os professores que manifestam indícios da síndrome de *Burnout*, demonstram alto índice de sobrecarga de trabalho afetando a sua vida pessoal e familiar, o cansaço físico e existência de conflitos no relacionamento professor/aluno. A tendência é esta síndrome exteriorizar-se em professores altamente motivados e comprometidos com o trabalho.

É importante referir que diversos estudos empíricos demonstram que o *stress* e a insatisfação profissional dos professores diminuem à medida que aumentam os níveis de ensino (Cooper e Kelly, 1993, Travers e Cooper, 1996, Troman e Woods, 2001 *in* Pinto & Chambel, 2008). Os índices de saúde mental diminuem de forma significativa do ensino superior para o ensino básico (Cooper & Kelly, 1993 *in* Pinto & Chambel, 2008). Efetivamente, é mais provável encontrar satisfação profissional entre os professores universitários do que nos professores do ensino básico (Pinto & Chambel, 2008).

Numa pesquisa com 2108 professores de todo o país, constatou-se a existência de 34.8% dos docentes com exaustão emocional, 84.2% com falta de realização pessoal e 6.3% com despersonalização. Também se verificou que as variáveis sociodemográficas e socioprofissionais se mostram independentes do fenómeno de *Burnout* (Cardoso et al., 2002).

Apesar das contrariedades presentes para determinar os níveis de *Burnout* na docência, dada a ausência de critérios clínicos ou de normas estatísticas representativas, é

possível fazer uma estimativa da incidência relativa do *Burnout* mediante a comparação com níveis registados noutros grupos profissionais e em outros países (Schaufeli & Enzman, 1998 *in* Picado, 2010). Assim, constatamos que o *Burnout* dos professores parece fazer-se sentir de forma consistente em diversos países e culturas, nomeadamente, entre professores australianos (Pierce & Molly, 1989), jordanos e dos Emiratos Árabes Unidos (AbuHilal, 1995), dos EUA (Maslach, Jackson, Leiter, 1996), holandeses (Schaufeli e Enzman, 1998) e portugueses (Marques Pinto, 2000, Marques Pinto, Lim & Lopes da Silva, 2003, Picado, 2008). Estudos comparativos deste tipo, realizados nos EUA (Maslach et al., 1996) e na Holanda (Schaufeli & Enzmann, 1998), revelam que os professores apresentam os níveis de exaustão emocional e de despersonalização mais elevados, enquanto a perda de realização pessoal no trabalho não é tão acentuada como noutros profissionais (Picado, 2010). Um estudo similar realizado em Espanha por Gil-Monte e Peiró (2000) veio, contudo, sugerir um panorama mais otimista, uma vez que os professores apresentam o mais baixo nível de despersonalização e valores de exaustão emocional inferiores aos encontrados noutros grupos profissionais (Pinto & Chambel, 2008).

O *Burnout* em professores é um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspetos individuais e o ambiente do trabalho (Carlotto, 2002).

Vários autores e modelos têm tentado explicar o *Burnout* em professores a partir de diversas perspetivas. Woods (1999 *in* Carlotto, 2002) aborda o *Burnout* do professor partindo de um modelo sociológico e aludindo a fatores em níveis micro, meso e macro. Fatores micro são os que se situam dentro da biografia pessoal e profissional do professor (comprometimento, valores, carreira e papéis desenvolvidos). Os fatores meso ou intermediários são os institucionais (tipo de escola, aspetos éticos da escola, aspetos culturais do professor e do aluno) e os macro são todas as forças derivadas das tendências globais e políticas governamentais. Estes níveis em interação desencadeiam o processo de “desprofissionalização” do trabalho do professor. Kelchtermans (1999 *in* Carlotto, 2002) acredita que este modelo está vinculado à conceção da escola como “empresa”, com critérios de avaliação e controlo baseados nos valores de eficiência burocrática e medidas padronizadas dos seus resultados.

Farber (1999 *in* Carlotto, 2002) partilha, em muitos aspetos, da visão sociológica de Woods (1999) para explicar *Burnout*, mas acredita que a chave do entendimento deste fenómeno está na abordagem psicológica, mais especificamente no sentimento do professor de que o seu trabalho é pouco significativo. Segundo Farber, os professores, como todas as

peçoas, necessitam de se sentir valorizados, estimados e de alguma forma especiais. Eles precisam de ter estas necessidades afirmadas por quem com eles vive e trabalha. Sem se preocupar com a fonte de onde vêm os stressores, para o autor, *Burnout* ocorre quando o professor sente que os seus esforços não são proporcionais às recompensas obtidas e que futuros esforços não serão justificados ou suportados (Carlotto, 2002).

Keltchtermans (1999 *in* Carlotto, 2002) aborda o *Burnout* de professores a partir de uma outra perspectiva, a biográfica. Neste modelo, as percepções e interpretações das situações dos stressores de trabalho dependem fortemente de características individuais e da história de vida profissional, ou seja, o *Burnout* pode também ser entendido como base no desenvolvimento da carreira do professor. Segundo o mesmo, o progresso profissional não afeta apenas a maneira do professor lidar com as exigências do seu trabalho, mas também o seu entendimento e representação de escola e ensino.

Desenvolvendo algumas apreciações sobre este fenómeno em professores, Slegers (1999 *in* Carlotto, 2002) acredita que o *Burnout* deve ser analisado a partir das três perspectivas. Deste modo, o *Burnout* em professores pode ser definido dentro de uma abordagem interacional e considerado o resultado da interação entre intenções e ações individuais do professor e as suas condições de trabalho.

4.1. Modelos Teóricos do *Burnout*

O *Burnout* é um fenómeno complexo e que tem suscitado grande polémica quanto à definição da sua natureza e limites relativamente a outros conceitos, e em especial ao conceito de *stress* profissional (Pinto et al., 2008).

À medida que a investigação sobre o *Burnout* evolui, surgem modelos, resultantes do ponto de vista de alguns investigadores na procura da explicação da síndrome, das suas manifestações, dos seus antecedentes e dos seus precedentes (Pinto, 2008b). Como acontece com a generalidade dos conceitos estudados pela Psicologia, não existe uma teoria única do *Burnout* mas uma diversidade de propostas de explicação, em certa medida complementares (Schaufeli, Maslach & Marek, 1993; Gil-Monte & Peiró, 1997; Schaufeli & Enzmann, 1998 *in* Pinto et al., 2008). Em seguida serão apresentadas as principais abordagens teóricas utilizadas na compreensão do *Burnout*.

4.1.1. Modelo de Edelwich e Brodsky (1980)

Estes autores, que foram pioneiros na formulação de um modelo processual do *Burnout*, propõem um modelo de *Burnout* progressivo. Segundo este modelo, a progressão é

cíclica, pode repetir-se várias vezes, podendo desta forma a pessoa completar o ciclo em épocas e locais de trabalho diferentes. Os mesmos investigadores consideram quatro etapas: a primeira etapa consiste no idealismo e entusiasmo, sentimentos positivos, expectativas irreais do que se pode atingir; a segunda etapa baseia-se na estagnação, caracterizada pela paralisação face às expectativas irreais, perda de idealismo e entusiasmos iniciais. Pode surgir fadiga intensa, sinais psicossomáticos e irritabilidade; a terceira etapa consiste na frustração, que constitui o núcleo central da síndrome. Está associado a culpabilidade e sentimentos de desgaste; por fim a última etapa, a desmoralização, constituída por sentimentos de indiferença, falta de interesse, vazio. Além destas fases, Vega (2000 *in* Pinto, 2008b) refere uma quinta fase, a fase do queimado, na qual ocorre o colapso emocional e cognitivo, com graves consequências para a saúde. O trabalhador pode ser obrigado a deixar o emprego, levando à frustração e a uma vida profissional insatisfatória (Pinto, 2008b).

De acordo com a proposta destes autores, o *Burnout* é entendido como um processo dinâmico de desilusão progressiva, resultante do desajustamento entre as expectativas iniciais dos profissionais de ajuda e a realidade nua e crua das suas vidas profissionais:

“...Burn-out é uma terapia de problemas de toxicodependência a trabalhar em excesso e mal remunerada... que bebe no trabalho até ter de se demitir por causa do seu problema de alcoolismo. Burn-out são os professores do secundário no intervalo das aulas a falar com desprezo e malevolência sobre os seus alunos... Podemos usar o termo burn-out para designar uma perda gradual de idealismo, energia e objetivo experienciada pelos profissionais de ajuda como resultado de... diversas fontes de frustração...” (Edelwich & Brodsky, 1980. pp. 14-15 *in* Pinto et al., 2008).

4.1.2. Modelo de Cherniss (1980)

Cherniss considera o *Burnout* como um processo caracterizado por diferentes estados que ocorrem num período de tempo e representa uma forma de adaptação ou *coping* às causas de *stress*. Este modelo baseia-se num estudo de dois anos, que caracterizou profissionais de quatro áreas propensas ao *Burnout* (saúde mental, enfermagem, ensino e direito). Segundo este modelo, as características organizacionais e os fatores pessoais influenciam a experiência de *stress* no trabalho e as estratégias de *coping* utilizadas pelos profissionais. O investigador refere que o *stress* pode ser enfrentado de duas formas distintas: através da utilização de técnicas e estratégias que permitem a solução de problemas e apresentando mudanças de atitudes e comportamentos negativos (Cherniss, 1980 *in* Pinto, 2008b).

4.1.3. Modelo de Meier (1983)

O modelo proposto por Meier conceptualiza o *Burnout* como sendo um estado resultante de experiências de trabalho repetidas, nas quais o indivíduo possui: expectativas diminuídas para a presença de reforços positivos e expectativas elevadas sobre a presença de punições no ambiente de trabalho; expectativas diminuídas sobre as formas de controlar as formas de reforço presentes e, por fim, expectativas diminuídas da competência pessoal para o desempenho de ações e/ou comportamentos necessários para controlar o reforço (Pinteus, 2001).

Os indivíduos que possuem estas expectativas nestes níveis tão baixos frequentemente experimentam sentimentos negativos como ansiedade e medo, adotando comportamentos improdutivos, evitando o trabalho e apresentando falta de pertinência (Pinteus, 2001).

Este modelo é interacionista pois assume influências ambientais e individuais no processo de *Burnout*. Portanto, neste modelo, as causas de *Burnout* não residem apenas no indivíduo ou no meio, mas serão influências, quer ambientais, quer individuais (Pinteus, 2001).

4.1.4. Modelo de Golembiewski e colaboradores (1988)

O modelo de Golembiewski foi desenvolvido a partir dos resultados do MBI. Este modelo foi estruturado com base nas pontuações das três subescalas do MBI (despersonalização, exaustão emocional e realização pessoal). É constituído por oito fases evolutivas, onde os indivíduos são classificados como tendo valores altos ou baixos nas três subescalas, tendo por base as médias obtidas na população. O autor considera como primeira etapa a despersonalização, que classifica como a menos grave. Níveis altos de despersonalização podem ter efeitos negativos na realização pessoal e o aumento de sintomas anteriores pode desencadear níveis altos de exaustão emocional (Pinto, 2008b).

4.1.5. Modelo de Leiter (1988/1989)

Este autor aborda que os profissionais, ao experienciarem a exaustão emocional no decurso da exposição a situações de *stress* no trabalho, reagem, alheando-se, através da despersonalização. Perdem o compromisso emocional com a profissão, mantêm a exaustão emocional e realizam uma avaliação negativa da sua realização pessoal, surgindo a síndrome de *Burnout*. A exaustão emocional ocupa a posição central, associada a elevados níveis de

despersonalização e baixa realização pessoal. A despersonalização funciona como uma forma desadequada de lidar com a exaustão (Seabra, 2008).

4.1.6. Modelo Existencial de Pines (1993)

Para o autor, a característica que diferencia o *Burnout* de outros conceitos, como o *stress* no trabalho, alienação, fadiga, depressão e crise existencial, é que aquele é sempre o resultado de um processo gradual da desilusão na busca de um significado existencial através do trabalho (Silvério, 1995).

Se antigamente a religião dava esse sentido à vida, agora, para muitos, o trabalho eleva-se a esse sentido. Assim, quando há um sentimento de falha entra-se em *Burnout*. Este é o pressuposto do modelo de Pines, acreditar que a vida tem sentido (modelo existencial) e mediante algum tipo de motivação (modelo motivacional) poder-se-á entrar ou não em *Burnout*, ou seja, se existir um ambiente provocador de *stress*, sem características positivas, com características negativas onde as expectativas e os objetivos não foram atingidos, levando ao insucesso, temos o aparecimento de *Burnout*. Em contrapartida, com ambiente de suporte correto, com presença das características positivas (autonomia, recursos de apoio), atingem-se os objetivos, obtém-se o sucesso e consequentemente significado existencial (Cavaleiro, 2010).

4.1.7. Modelo de Maslach e Leiter (1997)

Maslach e Leiter destacam o desajustamento pessoa-trabalho como a sobrecarga de trabalho, a falta de controlo, de recompensa, de um sentido de comunidade e de justiça, e o conflito de valores, na etiologia do *Burnout* (Pinto et al., 2008).

Este modelo, segundo Garcia (1990 in Parreira, 1998), parte também das suas subescalas do MBI, argumentando que os indivíduos estão sujeitos à exaustão emocional devido à exposição a situações de *stress* no trabalho, reagindo através da despersonalização.

O modelo de Leiter e Maslach (1998) considera que o *Burnout* prossegue de uma exaustão emocional a uma despersonalização até à falta de realização pessoal.

Neste modelo, a exaustão emocional é o aspeto central do *Burnout*, pois está associada ao aumento da despersonalização, baixa na realização pessoal e outros aspetos como o aumento do absentismo. A despersonalização é descrita por Leiter (1988) como uma tentativa de um indivíduo lidar com sentimentos de esgotamento. Esta tentativa revela-se ineficaz no relacionamento interpessoal. Um aspeto interessante prende-se ao facto de Leiter

(1988) considerar que, se a despersonalização fosse uma resposta adequada, estaria correlacionada negativamente com a exaustão emocional, o que não acontece (Parreira, 1998).

4.1.8. Modelo de Gil-Monte Peiró (1998)

Estes autores propõem um modelo em que o *Burnout* emerge como resposta ao *stress* laboral percebido e no seguimento de uma reavaliação cognitiva, quando as estratégias de *coping* do indivíduo não são eficazes na redução desse *stress* percebido. O insucesso das estratégias de *coping* utilizadas pelo indivíduo leva ao aparecimento em simultâneo de sentimentos de baixa realização profissional e elevados níveis de esgotamento emocional. A vivência crónica destes dois aspetos força uma reavaliação cognitiva e leva ao aparecimento da despersonalização como estratégia de *coping*. Essa reavaliação é medida por um conjunto de variáveis relativas a cognições e emoções do indivíduo, tais como a competência profissional percebida, a autoconfiança, apoio social e variáveis sociodemográficas e organizacionais. Para estes autores a despersonalização é uma estratégia de *coping* cognitivo orientada para o problema (Gil-Monte & Peiró, 1999).

4.2. Consequência do *Burnout*

Muitos pontos permanecem não esclarecidos, mas os autores, de uma forma geral, concordam que o *Burnout* interfere em diversos níveis. Nível institucional, social e pessoal (Trigo et al., 2007).

4.2.1. Para Organização

O abandono psicológico e físico do trabalho pelo indivíduo acometido por *Burnout* leva a prejuízos de tempo e dinheiro para o próprio indivíduo e para a instituição que tem a sua produção comprometida (Constable & Russel, 1986; Gil-Monte, 1997; Maslach & Leiter, 1997; Maslach et., al, 2001; Ross & Russel, 1989; Schaufeli, 1999 in Trigo et al., 2007).

A nível organizacional, este fenómeno traduz-se em elevados custos para as organizações pelo aumento do número de horas extraordinárias e pelos períodos de trabalho improdutivo originado pelos sucessivos períodos de absentismo (Loureiro et al., 2008).

Reforçando a ideia anterior, os autores Cartwright e Cooper (1997 in Oliveira, 2009) demonstram que sintomas individuais derivados do *stress* podem trazer consequências negativas a nível das organizações. Tais manifestações incluem elevado absentismo, elevada rotação laboral, relações industriais difíceis e controlo deficitário de qualidade, bem como na realização de greves prolongadas, acidentes frequentes e fraco desempenho laboral.

Segundo Maslach e Leiter (1997 in Trigo et al., 2007, p. 230):

“Os indivíduos que estão neste processo de desgaste estão sujeitos a largar o emprego, tanto psicológica quanto fisicamente. Eles investem menos tempo e energia no trabalho, fazendo somente o que é absolutamente necessário e faltam com mais frequência. Além de trabalharem menos, não trabalham tão bem. Trabalho de qualidade requer tempo e esforço, compromisso e criatividade, mas o indivíduo desgastado já não está disposto a oferecer isto espontaneamente. A queda na qualidade de trabalho produzido é o resultado profissional do desgaste”.

4.2.2. Para o Indivíduo

Hespanhol (2005) menciona que as consequências potencialmente negativas do *Burnout* para o indivíduo podem repercutir-se a três níveis distintos. A nível físico, com a ocorrência de uma grande variedade de sintomatologias como dores de cabeça, ranger dos dentes e dores nos maxilares, dores nos ombros, pescoço e dorso, ganho ou perda de peso, indigestão, náuseas, úlceras, impotência, diarreia ou obstipação, falta de ar, palpitações cardíacas e o aumento da tensão arterial. A nível psicológico, com a ocorrência de ansiedade, depressão e insónias e ao nível do comportamento com o aparecimento de tiques nervosos, falar rapidamente, incapacidade de relaxar, chorar, indecisão, perda de eficiência no trabalho, negligência, fumar e beber em excesso.

Em relação ao psiquismo, pode apresentar falta de concentração, alterações de memória (evocativa e de fixação), lentificação do pensamento, sentimentos de solidão, impaciência, sentimento de impotência, labilidade emocional, baixa autoestima, desânimo. Pode também ocorrer o surgimento de agressividade, dificuldade para relaxar e aceitar mudanças, perda de iniciativa, consumo de substâncias (álcool, café, tabaco, tranquilizantes, substâncias ilícitas), comportamento de alto risco até ao suicídio (Araújo et al., 1998; Pereira, 2001; Donatella & Hawkins, 1989; Freudemberger, 1974 in Trigo et al., 2007).

4.2.3. Para a Sociedade

O indivíduo acometido por *Burnout* pode provocar distanciamento dos familiares, até filhos e cônjuge (Constable & Russel, 1986; Dejours, 1992; Ross & Russel, 1989; Schaufeli in Trigo et al., 2007). Já os clientes mal atendidos arcam com prejuízos emocionais, físicos e financeiros que podem estender aos seus familiares e até ao seu ambiente de trabalho (Dejours, 1992; Maslach & Leiter, 1997 in Trigo et al., 2007).

4.3. *Burnout* e as variáveis demográficas

Como podemos explicar que as mesmas situações de *stress* predisponham maiores níveis de *Burnout* nuns indivíduos do que outros? Bolger (et al., 1989 in Parreira, 2006) estudaram os efeitos cruzados da emoção negativa e do *stress* diário sobre o comportamento da pessoa e concluíram que os efeitos dos acontecimentos criadores de *stress* sobre o estado emocional têm a ver também com o modo como o indivíduo os avalia e sente. Para reforçar a ideia anterior, Arvey, Renz e Watson (1998 in Parreira, 2006) explicitaram o modo como as diferenças individuais interagem com as exigências emocionais das situações de trabalho, influenciando o modo como os sujeitos reagem a essas situações. O *Burnout* é uma consequência de fatores stressantes a nível laboral, mas não pode prescindir-se da interferência moderadora das características individuais. Contudo, apesar do empenho em identificar as variáveis individuais fundamentais na predição do *Burnout*, (Maslach, 1998) cita que nenhuma das variáveis teve resultados consistentes ao longo de várias investigações, bem como as variáveis situacionais não possuem correlações fortes com a síndrome de *Burnout*, o que nos sugere que estamos perante um fenómeno mais de cariz social do que individual (Maslach et al., 2001).

A literatura tem exposto fatores de risco para o desenvolvimento de *Burnout* entre os quais se encontram indivíduos jovens, mulheres, solteiros ou sem companheiro estável, trabalhadores de turnos laborais de maior duração, assim como características da personalidade como pessoas idealistas, otimistas, com expetativas altruístas elevadas, desejo de prestígio e maiores ganhos económicos (Guevara, Henao & Herrera, 2004). Numa revisão de literatura, Eaddy (1997 in Oliveira, 2008) realça diferenças significativas na ocorrência do *Burnout* relativamente ao sexo e à idade, sendo mais vulneráveis os trabalhadores mais jovens, solteiros e indivíduos sem filhos, em relação a indivíduos mais velhos, casados e com filhos. Maslach (2003) menciona que existe uma maior tendência da síndrome de *Burnout* em indivíduos solteiros, comparativamente a casados, e em jovens profissionais, relativamente a profissionais experientes.

Por outro lado, e relativamente às variáveis sociodemográficas, Moreno-Jiménez e Fuertes (1999 in Oliveira, 2008) referem que a maior parte das investigações revela uma inexistência de relação destas variáveis com o *Burnout*, em qualquer das suas dimensões específicas. Fatores como a idade, estado civil, anos de profissão, turno de trabalho e outras variáveis semelhantes não teriam influências no *Burnout*. Outros autores destacam que a idade e a experiência no trabalho parecem constituir um período sensível de incubação do *Burnout*,

sendo quase consensual que a maior vulnerabilidade ao *Burnout* aparece nos primeiros anos de carreira profissional, onde acontece uma transição das expectativas idealistas desenvolvidas durante a formação para o mundo real da prática quotidiana, de forma que o jovem profissional começa a tomar consciência de que as recompensas pessoais, profissionais e económicas que recebe não são as esperadas.

Relativamente ao sexo, importa ressaltar o conflito de papéis como um dos aspetos causadores de *stress* nas mulheres na tentativa de conciliação da vida profissional e familiar. Este conflito dá-lhes a ideia de que estão a falhar nos dois domínios e, para algumas mulheres, torna-se a principal causa de *Burnout* (Pines & Aronson, 1981 *in* Oliveira, 2008). Reforçando a ideia dos autores anteriores, Gomes (2004) revela outro dado interessante, que se prende com o número de oportunidades de envolvimento em distintos papéis da vida que a mulher pode realizar (ex. profissional, esposa, mãe, etc.). Neste caso, mais importante do que a quantidade de funções é a qualidade com que ela desempenha essas diferentes facetas do seu dia-a-dia, existindo, no entanto, dados que apontam para a possibilidade das pressões de tempo, a baixa perceção de controlo sobre as tarefas e as constantes mudanças nas rotinas diárias poderem provocar um efeito contraproducente caracterizado por menores níveis de saúde física e mental (Waldron & Jacobs, 1989 *in* Gomes, 2008). Estes autores referem vários estudos que apoiam a tese de que as mulheres experienciam maiores níveis de *Burnout* do que os homens. As mulheres tendem a trabalhar mais em casa do que os homens, a sentir-se mais esgotadas emocionalmente e a experienciar mais culpa e ansiedade por não cumprirem os seus deveres como desejariam. Mallar e Capitão (2004) e Bauer (2006) comprovaram estas diferenças de género em estudos com professores do ensino especial e do secundário, assim como Magalhães e Glina (2006) em médicos de um hospital público (Gomes, 2008).

Maslach e Jackson (1981) citam que as mulheres propendem a manifestar *scores* mais altos comparativamente aos homens na subescala de exaustão emocional em frequência e intensidade, enquanto os homens apresentam maiores níveis de despersonalização. Asseguram que essa diferença pode estar relacionada com a responsabilidade familiar, com o tipo de ocupação e com o processo de socialização, sendo a socialização considerada a mais importante, uma vez que as mulheres estão mais envolvidas com as atividades do lar e com a preocupação do bem-estar da família, aspetos completamente diferentes em relação aos homens. No que se refere à dimensão exaustão emocional, as autoras salientam que as mulheres apresentam valores mais elevados, justificando-se com a emocionalidade vinculada às mulheres. E, por fim, as autoras citam a maior insatisfação profissional por parte dos

homens, devido a estes estarem vinculados a sentimentos de êxito, competição e progresso que são elementos mais característicos com o papel masculino (Maslach e Jackson, 1985). Gomes e Cruz (2004) salientam que as mulheres estão expostas às mesmas fontes de *stress* que os homens, mas também descrevem fontes específicas e únicas de pressão relativamente aos seus colegas de trabalho (por exemplo, preconceitos profissionais, discriminação nas políticas administrativas e na progressão de carreira, isolamento social e conflitos entre carreira profissional e doméstica). No entanto, os níveis de satisfação das mulheres na sua atividade laboral seriam geralmente mais elevados do que nos colegas de trabalho homens (Moreno-Jiménez & Puente, 1999 *in* Oliveira, 2008). Esta diferença é a única encontrada de forma mais ou menos consistente nos vários estudos, mas pode estar relacionada com as diferenças de género (os homens seriam mais instrumentais e as mulheres mais emocionais) (Agust et al., 2000 *in* Oliveira, 2008).

Numa investigação que comparava variáveis sociodemográficas com o *Burnout*, Maslach e Jackson (1985 *in* Oliveira, 2008) obtiveram dados que contrariam a hipótese de que as mulheres seriam mais propensas ao *Burnout* do que os homens. De facto, as mulheres obtiveram melhores resultados, ainda que a diferença não fosse significativa, o que sugeriu às autoras que o sexo do indivíduo não seria um aspeto central no desenvolvimento do *Burnout*. Várias investigações encontram resultados semelhantes, outros resultados contrários e outras ainda não encontram diferenças (Maslach et al., 2001).

Segundo Maslach e Jackson (1985), as mulheres são mais vulneráveis à síndrome de *Burnout* do que os homens. No entanto, sugerem que essa diferença é mínima, fundamentando que o fator género não é expressivo, acentuando o fator estado civil e o fator de ter ou não ter filhos, como fatores mais importantes no estudo de *Burnout* entre os dois géneros.

Farber (1991 *in* Carlotto, 2003) afirma que os professores são mais vulneráveis ao *Burnout* do que as professoras, defendendo a hipótese de que as mulheres são mais flexíveis e resistentes, para enfrentarem as diversas pressões existentes na atividade docente.

Byrne (1991), Pierce e Molly (1990) citado por Picado (2010), aludem serem os professores a apresentarem valores de despersonalização mais elevados do que as professoras enquanto estas apresentam maior satisfação profissional e recebem maior suporte social e apoio dos colegas do que os homens.

Outra variável indicada como diferenciadora do *Burnout* é o estado civil. Maslach e Jackson, Guevara e colaboradores e Bauer (1981, 2004, 2006 *in* Oliveira, 2008) constataram

que profissionais solteiros e divorciados experienciavam maiores níveis de *Burnout* do que os casados, particularmente na escala de exaustão emocional. Além disso, os indivíduos solteiros propendem a manifestar resultados mais elevados que os indivíduos divorciados (Maslach et al., 2001). Maslach e Jackson (1985) apuraram que os indivíduos casados e com filhos experienciavam menores índices de *Burnout*. A “qualidade” do casamento consiste num aspeto importante a ter em conta, já que, quando o casamento é percebido como feliz e apoiante, os indivíduos tendem a lidar melhor com situações de *stress* no trabalho, estando mais amparados do *Burnout*, da mesma forma que casamentos em rutura provocam níveis de *stress* que têm uma repercussão negativa que se manifesta no trabalho (Pines & Aronson, 1981 in Oliveira, 2008).

O casamento parece propiciar segurança suficiente, capaz de neutralizar a tendência para uma sobre implicação no trabalho e no *Burnout* (Pinteus, 2001).

As evidências empíricas revelam que os trabalhadores casados possuem níveis de *Burnout* mais baixos comparativamente aos trabalhadores solteiros (Golembiewski e All, 1986, Maslach, 1982, Numerof e Seltzer, 1988 in Pinteus, 2001).

Outros estudos apontam como essencial a variável estado civil, uma vez que são os docentes casados que manifestam valores menos expressivos para o aparecimento do *Burnout*, presumivelmente devido ao efeito que o apoio social possui sobre o *stress* (Garcia-Villmisas, Freixas-Guinjoan, 2003 in Silva et al., 2008 in Santos, 2010).

Pinto (2001 in Picado, 2010) refere que os docentes solteiros apresentam valores expressivamente mais elevados de despersonalização comparativamente aos docentes casados ou divorciados e não apresentam níveis significativamente mais elevados de exaustão emocional e despersonalização.

De todas as variáveis sociodemográficas acima apresentadas, a idade é a variável que se correlaciona de forma mais concisa com o *Burnout* (Maslach, 2006, Maslach et al., 2001). Maslach e Jackson (1981) verificaram que os indivíduos mais novos apresentam níveis de *Burnout* mais elevados que os indivíduos mais velhos. As autoras fundamentam-se em investigações anteriores, e expõem como possível justificação para este dado a maior probabilidade do *Burnout* ocorrer nos primeiros anos de atividade profissional, o que pode indicar que, se os sujeitos não conseguirem ultrapassar estes obstáculos, poderão vir a abdicar da profissão. Desse modo, podemos dizer que os indivíduos mais velhos presumivelmente serão os que enfrentam estas dificuldades com mais êxito nos primeiros anos das suas carreiras (Maslach e Jackson, 1981, Maslach, 2006, Maslach et al., 2001).

A idade tem apresentado relações contraditórias com o *Burnout*. Alguns autores concluem que os indivíduos mais velhos são menos suscetíveis ao *Burnout* (Maslach e Leiter, 1996), enquanto outros investigadores concluíram o aumento do *Burnout* com a idade (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2002 *in* Tecedeiro, 2010).

Maslach (1982) refere que a variável idade aparece como um antecedente do *Burnout*, destacando que a maior prevalência desta síndrome incide em docentes tanto do sexo feminino como masculinos mais novos, provavelmente por estarem no início de carreira e por se encontrarem inseguros quando confrontados com as contrariedades presentes na sua atividade laboral. Nesta perspetiva, a autora prefere comparar o *Burnout* com a variável antiguidade, ou seja, o tempo de serviço, em vez da variável idade, uma vez que a insegurança encontra-se ligada ao tempo de serviço.

Os piores anos da carreira docente sucedem no começo da vida profissional ou na etapa final da mesma. Os docentes mais novos apresentam níveis mais elevados de *stress* associados ao comportamento dos alunos, ao clima da escola e ao desenvolvimento da carreira. Por outro lado, os docentes mais velhos apresentam um maior desgaste face às exigências curriculares enquanto fonte de *stress* profissional (Borg & Riding, *in* Picado, 2010). Diversos estudos comprovam que os professores na fase inicial do percurso profissional apresentam valores mais elevados de exaustão emocional, de despersonalização e baixa realização profissional (Anderson & Iwaninski, 1984, Gold, 1985, Hart, 1987 *in* Picado, 2010).

Os professores principiantes são os mais vulneráveis a outras condicionantes emocionalmente desgastantes características da profissão docente, tais como: alterações na definição e no processo do papel profissional (novas políticas educativas, novos métodos pedagógicos, novas tarefas); distribuição dos professores (colocações); instabilidade na carreira (tipo de vínculo contratual) e problema de controlo disciplinar (Costa, 1989 & Esteve, 1991 *in* Picado, 2010).

Os autores Anderson e Iwanicki (1984 *in* Parreira, 1998) relatam que os indivíduos com mais experiência profissional apresentam níveis mais baixos nas dimensões exaustão emocional e despersonalização.

Capítulo 5 - Prevenção e Intervenção no *Burnout*

O *Burnout* tem sido abordado por muitos investigadores em vários programas de prevenção e intervenção. No entanto, a redução do *Burnout* depende da natureza e forma como se desenvolve. Assim, esses programas podem ou não ser eficazes (Pinto, 2008a).

Na avaliação da eficácia das diversas abordagens de prevenção e intervenção face ao *Burnout* são poucos os estudos empíricos realizados (Pinto, 2001 *in* Picado, 2010) e estes limitam-se a programas dirigidos ao indivíduo (Schaufeli & Buunk, 1996, Schaufeli & Enzmann, 1998 *in* Picado, 2010). Assim, enquanto a dimensão de exaustão emocional parece ser reduzida pelas técnicas cognitivo-comportamentais, a baixa realização pessoal e a despersonalização parecem ser mais resistentes à mudança.

As investigações que foram sendo realizadas sobre a síndrome de *Burnout* têm vindo a permitir estabelecer diferentes linhas de intervenção e prevenção deste fenómeno psicológico. Na atualidade, a execução dos programas preventivos dentro das organizações tem sido muito escassa, senão mesmo praticamente inexistente, prevalecendo na maior parte das vezes os programas do tipo interventivo (Pereira, 2002).

Para prevenir e intervir no *stress* profissional e no *Burnout*, a atitude principal é reconhecer que ela existe, devendo ser assumida tanto pelo profissional como pelos serviços de saúde que fornecem apoio aos indivíduos, pela organização, bem como pelos governos e as políticas neste âmbito (Seabra, 2008).

Em relação ao *stress* profissional, as diretrizes europeias e portuguesas, segundo a Agência Europeia para a Segurança no Trabalho (2002 *in* Seabra, 2008), tornam as entidades patronais responsáveis por assegurar o bem-estar dos trabalhadores e que estes não sejam lesados pelo *stress* profissional e, conseqüentemente, pelo *Burnout*, desenvolvendo a sua prevenção, através da avaliação de riscos de *stress*, identificando os profissionais que podem estar mais suscetíveis e atenuando ou até mesmo eliminando os riscos, através do desenvolvimento de estratégias adequadas à prevenção dos prejuízos.

Segundo Maslach e Leiter (1999 *in* Picado, 2009), os programas de prevenção e intervenção podem ser considerados preventivos e interventivos em função da fase de atuação, denominando-se prevenção primária, secundária e terciária ou tratamento. Caso o programa tenha por objetivo reduzir os fatores de risco do *Burnout*, ou seja, modificar a natureza do stressor, antes que seja percebido como tal, esta fase é denominada prevenção primária. Se a atuação do programa acorrer a resposta da pessoa e no contexto de trabalho, com percepção do *stress* pelo trabalhador, mas ainda com evidências de sintomatologia, a prevenção é considerada secundária. Caso já existam sintomas efetivos e a perda do bem-estar e da saúde estejam comprovadas por evidências, essa fase é denominada de prevenção terciária. Schaufeli e Enzman (1998 *in* Picado, 2009) incluem ainda a fase que implica a

preparação do profissional para o retorno ao trabalho com necessidade de adaptação e mudanças individuais, sendo denominada fase de reabilitação.

Sendo a síndrome *Burnout* específica do contexto laboral, o preferível seria a intervenção e prevenção no contexto em que esta acontece. Maslach e Leiter (1999) salientam que é imprescindível ter em conta tanto o trabalhador como o seu ambiente de trabalho, realçando que as soluções para o problema devem ser fundamentadas no contexto social do local de trabalho, destacando ainda que o mesmo pode ter início tanto pelo indivíduo como pela organização.

O *Burnout* tem sido entendido como o resultado de um contexto laboral desfavorável, de características individuais, do tipo de enfrentamento utilizado, assim como da relação entre estes elementos. Cada uma destas variáveis desempenha um papel importante no processo de *Burnout*, de forma independente mas relacionada. As intervenções e os programas preventivos procuram enfocar três níveis. Programas centrados na resposta do indivíduo, consistindo na aprendizagem, por parte do profissional, de estratégias de enfrentamento adaptativas antes das situações stressantes, desta maneira conseguindo evitar as atitudes negativas associadas ao efeito do *stress*. Focaliza-se a intervenção na resposta do indivíduo diante dos acontecimentos negativos ou stressantes, sem entrar nos elementos pertencentes ao local de trabalho; programas centrados no contexto organizacional, onde o *stress* é consequência de um contexto laboral desfavorável e, desse ponto de vista, é imprescindível mudar a situação em que se desenvolvem as atividades, principalmente nos aspetos relativos à organização, tentando melhorar o ambiente e o clima organizacional; programas centrados na interação do contexto ocupacional e do indivíduo, em que se procuram combinar os dois programas anteriormente referidos, entendendo o *Burnout* como resultado da relação entre o sujeito e o meio laboral. Este programa visa modificar as condições ocupacionais, a perceção do trabalhador e a forma de enfrentamento perante as situações de *stress* laboral, tudo isto de modo integrado. (Pereira, 2002).

Maslach (1982) sugere um programa interventivo de *Burnout* aos níveis individual, indivíduo/organização e organizacional.

No plano individual, Maslach (1982) refere a importância de um modo de estilo de vida saudável, que permita o equilíbrio entre a atividade profissional e o bem-estar e lazer. Promove um conjunto de cuidados físicos com a prática de exercícios, alimentação equilibrada, respeito pelo sono, que podem contribuir para tornar a pessoa mais resistente aos desafios do *stress* profissional.

Pines (1993 *in* Picado, 2009) sustenta que as estratégias individuais também deverão ser dirigidas para a formação e capacitação profissional. É importante que os profissionais, para além de serem competentes no trabalho, criem parâmetros e objetivos realistas e participem em programas de combate ao *stress*. O docente deve ser realista nas suas expectativas e nos seus julgamentos. O autor promove o desenvolvimento de “estratégias de distração”, que consistem na participação em atividades agradáveis que afastem a mente dos problemas e aumentem a sensação de controlo ao invés das atitudes comuns provenientes das “estratégias de ruminação”, que se baseiam em falar ou pensar repetidamente sobre como as coisas são difíceis, e, por fim, as “estratégias negativas de enfrentamento da realidade”, que consistem na adoção de comportamentos de evitamento de riscos como bebida e drogas, agitação física ou agressividade.

No que se refere às estratégias dirigidas à *interface* indivíduo e organização, Maslach (1982) ressalva a importância dos aspetos interpessoais ligados ao aparecimento do *Burnout*, nos quais se destacam as estratégias de gestão de tempo e o treino de competências interpessoais, saber lidar com as diferenças individuais das pessoas ou abordar temas delicados. Assim, é de extrema importância que o professor aprenda a trabalhar de modo a alternar curtas pausas no ritmo da sua atividade. Os professores deverão saber gerir o seu tempo de acordo com a missão da instituição, na missão do serviço e da função. O aperfeiçoamento na capacidade de gestão do tempo poderá ajudar a equilibrar o trabalho e a vida pessoal de maneira a possibilitar ao indivíduo momentos de descompressão e recuperação dos recursos emocionais. A mesma autora, em 1982, refere a importância do uso da técnica de descompressão. É essencial que a passagem da vida profissional para a vida privada não seja feita de modo abrupto. Estes momentos deverão permitir ao profissional descontraírem-se antes de se envolver inteiramente na vida privada. São recomendadas técnicas de relaxamento para promover a descompressão como andar a pé, ver montras, praticar desporto.

O professor, enquanto líder que tem por objetivo conduzir os alunos à aprendizagem, deverá compreender a necessidade de dinamizar um conjunto de competências interpessoais, nomeadamente, o reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos, o reconhecimento da capacidade de punir ou recompensar, o reconhecimento de competências para ensinar, o reconhecimento de qualidades interpessoais apreciadas pelos alunos que lhes possibilitem desenvolver processos de identificação (Jesus, 1996 *in* Picado, 2009). Atualmente, o professor já não é somente um transmissor de conhecimento. Por isso, não pode esperar que os alunos

assumam o papel de mero recetor de conteúdos (Sampaio, 1996, Veiga, 1999 *in* Picado, 2009). A profissão de docente é, nos dias de hoje, uma profissão eminentemente relacional (Loughran & Russel, 2002 citado por Picado, 2009).

Por último, as estratégias dirigidas à organização (Carvalho, 1995 *in* Parreira, 1998) referem que a prevenção a nível da organização é um fator importante na prevenção do *Burnout*. É necessário criar condições para obter resultados desejáveis. É neste sentido que deverá fazer parte da prevenção do *stress* ocupacional o aperfeiçoamento de programas assentes em estratégias efetivas, que conduzam à prevenção ou à resolução dos problemas, ao invés de mudanças temporárias e ocasionais. A seleção e formação do pessoal, bom senso na tomada das decisões, promoção da cooperação, espírito de equipa, partilha de objetivos, criação de clima positivo, flexibilidade e adaptabilidade, profissionalização, responsabilização e harmonização, são aspetos importantes no desenvolvimento de todo este processo.

Maslach (1982) expõe um conjunto de medidas a serem promovidas e negociadas entre os professores e as equipas diretivas, particularmente a melhoria de conteúdos e do ambiente de trabalho e a diminuição da carga horário de trabalho em profissionais de ajuda que estão em contato direto e constante com alunos.

No caso particular do *Burnout* em professores portugueses, destaca-se o Programa de Formação para a Prevenção do Mal Estar Docente proposto por Jesus (1998, 2000 *in* Picado, 2009). Trata-se de um programa de formação contínua centrado no reconhecimento de fatores e sintomas de *stress*, no desenvolvimento de estratégias de *coping*, na substituição de crenças irracionais, na prática de relaxamento, no treino de competências de assertividade e de trabalho em equipa e na análise de estratégias para a gestão da desmotivação e da indisciplina dos alunos.

Capítulo 6 – Objetivos e Método

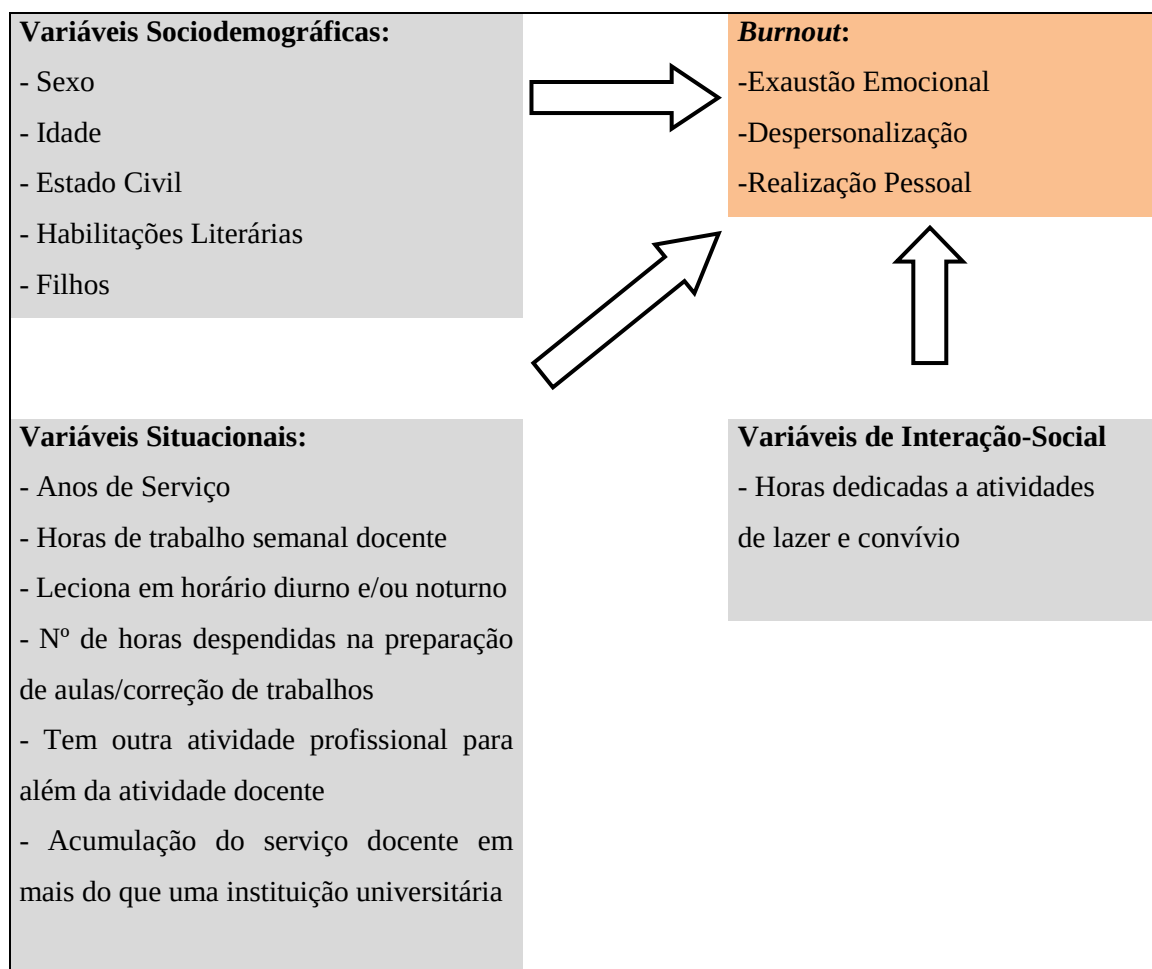
6.1. Objetivo de estudo

No presente estudo, pretende-se averiguar a Síndrome de *Burnout* proveniente do exercício da profissão docente no ensino superior.

O objetivo é a identificação da influência que as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, estado civil, filhos, habilitações literárias), situacionais (anos de serviço, horas de trabalho semanal docente, leciona em horário diurno e/ou noturno, número de horas despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos, tem outra atividade para além da atividade docente, acumulação do serviço docente em mais do que uma instituição

universitária) e de interação social (horas dedicadas a atividades de lazer e convívio), têm no fenómeno de *Burnout* nos Professores Universitários.

Figura 1. Modelo de análise - Relação entre as variáveis sociodemográficas, situacionais e de interação social na síndrome de *Burnout*.



6.2. Participantes

A amostra desta investigação é constituída por Professores Universitários de várias Faculdades a nível nacional.

Optou-se por uma amostra de conveniência constituída por 127 professores que se encontram a lecionar. Destes 127 professores, 58 são do sexo feminino (45.7 %) e 69 do sexo masculino (54,3 %) (apêndice III; tabela 1) com idade mínima de 26 e máxima de 76, cuja média se situa nos 45,5 ($M=45,54$; $DP=8,708$) (apêndice III; tabela 2). Relativamente ao estado civil, 80 são casados (63,0%), 24 solteiros (18.9%), 12 divorciados (9.4%), 9 em união de facto (7.1%) e 2 viúvos (1.6%) (apêndice III; tabela 3). Dos 127 participantes, 94 têm

filhos (74,0%) e 33 não têm (26,0%) (apêndice III; tabela 4). Quanto às habilitações literárias, 84 participantes possuem o doutoramento (66,1%), 23 têm mestrado (18,1%), 14 pós-doutoramento (11,0%) e 6 pós-graduação (4,7%) (apêndice III; tabela 6).

6.3- Medidas e Instrumentos

6.3.1. Questionário de dados demográficos

O questionário demográfico, para além de obter informações acerca das variáveis demográficas como o sexo, a idade e o estado civil, procura também recolher dados relativos à formação académica, às características e condições de trabalho (experiência profissional, horas de trabalho por semana, número médio de alunos em sala de aula, etc.) na atual situação profissional.

6.3.2. MBI- *Maslach Burnout Inventory*

Para a realização dos objetivos desta investigação, utilizaram-se dois instrumentos para o levantamento de dados. O questionário foi aplicado voluntariamente a todos os Professores Universitários. Trata-se de um instrumento individual elaborado especificamente para o estudo das variáveis demográficas e profissionais e teve-se como objetivo principal a literatura sobre o Síndrome de *Burnout*.

A escala de avaliação do *Burnout* mais conhecida, *Maslach Burnout Inventory*, foi criada por Christina Maslach (Maslach, Jackson e Leiter, 1996), estimando-se que seja utilizada em cerca de 90% dos trabalhos experimentais publicados sob a síndrome (Schaufeli, Bakker, Hoogdoin, Schaap & Kadler, 2001; Tecedor, 2005, in Maroco & Tecedor, 2009). Trata-se de uma escala de autoavaliação do tipo *lickert* em que é solicitado ao sujeito que avalie, em sete possibilidades, com que frequência sente um conjunto de sentimentos expresso em frases (Maslach, Jackson, Leiter, 1996). Atualmente existem três versões distintas em função da área profissional: uma versão com 22 itens para profissionais da área da saúde (MBI- HSS, de *Human Services Survey*), uma versão com o mesmo número de itens adequada a quem trabalha em contextos educacionais (MBI- ES) e uma terceira versão, o MBI-GS (*MBI-General Survey*), que é a mais genérica e é utilizada em diversas profissões, não apenas naquelas que lidam com pessoas (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Todas as versões possuem uma estrutura tri-fatorial em linha com a conceptualização do *Burnout* proposta por Christina Maslach, existindo correlações fracas a moderadas entre subescalas (Maslach, Jackson, Leiter, 1996).

O MBI é um inventário que tem como objetivo medir os sentimentos e atitudes dos profissionais em relação à atividade laboral que desempenham, tendo em conta três dimensões que são a exaustão emocional, a despersonalização e a realização no trabalho, que vão, deste modo, constituir o síndrome de *Burnout* (Maslach, C., Jackson, S., 1981).

Devido à necessidade de utilização deste questionário em outros países como Itália, Polónia, Espanha, França, Alemanha, Suécia, Japão, assim como também em Portugal, que são países cuja língua mãe não é a língua inglesa, foi fundamental traduzir este instrumento em várias línguas (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997). Embora traduzido para diferentes línguas, todas as versões destacam a mesma perspetiva, ou seja, a perspetiva dos indivíduos, em relação ao trabalho que realizam (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997).

Deste modo, e de acordo com as três dimensões que constituem o *Burnout*, cada dimensão será medida por uma subescala separada. O MBI é constituído por três subescalas, onde cada uma delas destaca diferentes aspetos e experiências da síndrome de *Burnout* (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997).

A primeira subescala designa-se por exaustão emocional e possui nove itens (item um “Sinto-me vazio/a emocionalmente, por causa do meu trabalho.”; item dois “no fim do dia de trabalho sinto-me exausto/a”; item três “sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho”; item seis “trabalhar com pessoas o dia todo é, de facto, um esforço para mim”; item oito “sinto-me esgotado/a devido ao meu trabalho”; item treze “sinto-me muito frustrado/a com o meu trabalho”; item catorze “sinto que estou a trabalhar demasiado no meu trabalho”; item dezasseis “trabalhar diretamente com pessoas coloca-me sob demasiada pressão”; item 20 “sinto que estou no meu limite (“no fim da linha”)) (Oliveira, M., 2008). É utilizada para avaliar os sentimentos e a capacidade de fazer face aos pedidos interpessoais no trabalho (Maslach, C., Jackson, S., 1981).

A subescala que se segue é denominada por Despersonalização e é composta por cinco itens (item cinco “Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais”; item dez “Tornei-me mais indiferente para com as pessoas desde que comecei a exercer as funções que atualmente desempenho”; item onze “Preocupo-me que as funções que exerço me estejam a transformar numa pessoa mais dura”; item quinze “De facto, não me interessa o que acontece a alguns alunos”; item vinte e dois “Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas”.) (Oliveira, M., 2008). A Despersonalização refere-se ao

desenvolvimento de atitudes negativas, respostas impessoais face às pessoas com quem trabalham, a quem prestam serviços (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997).

Por fim, segue-se a subescala de Realização Pessoal, que possui oito itens (item quatro “Compreendo facilmente como os meus alunos se sentem acerca das coisas”; item sete “Sou capaz de lidar de forma eficaz com os problemas dos meus alunos”; item nove “Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente a vida das outras pessoas”; item doze “Sinto-me cheio(a) de energia”; item dezassete “Consigo criar facilmente um ambiente descontraído com os meus alunos”; item dezoito “Sinto-me entusiasmado(a) depois de trabalhar de perto com os meus alunos”; item dezanove “No meu trabalho tenho conseguido fazer coisas com valor”; item vinte e um “No meu trabalho enfrento calmamente os problemas emocionais”. Esta subescala é usada para avaliar sentimentos de incompetência e falta de realização pessoal (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997).

Segundo Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., (1997), este questionário é autoaplicado e totaliza 22 itens os quais são perguntas fechadas em que os participantes se limitam a responder Sim ou Não às respetivas questões, indicando a frequência das respostas, com utilização de uma escala tipo *lickert*, que varia entre o mínimo de 0 (nunca) e o máximo de 6 (todos os dias). Para que se considere síndrome de *Burnout*, o indivíduo deve apresentar resultados altos na exaustão emocional e na despersonalização, associados a valores baixos de realização pessoal, sendo a última dimensão considerada independente das outras duas (Maslach, C., Jackson, S., 1981).

A consistência interna das três dimensões do inventário é satisfatória, pois apresenta um alfa de *Cronbach* que vai desde 0,71 até 0,90 e os coeficientes de teste e reteste vão de 0,60 a 0,80 em períodos de até um mês (Maslach & Jackson, 1981). A exaustão emocional aparece como a subescala mais consistente internamente, seguida da realização pessoal e despersonalização.

O *Burnout* é conceptualizado como uma variável contínua, cujos níveis de frequência de sentimentos variam desde níveis elevados a níveis baixos, passando pelos mais moderados. Os *scores* são considerados elevados se estiverem no terço superior da distribuição normativa; médios, se estão no terço médio da distribuição normativa; e baixos, se estão contidos no terço inferior (Santos, 2009).

O MBI avalia índices de *Burnout* de acordo com os scores de cada dimensão. Os scores médios nas três subescalas refletem um nível médio de *Burnout*; scores baixos nas subescalas de exaustão emocional e despersonalização e elevados na realização pessoal

refletem um nível baixo de *Burnout*. Portanto, são indicadores da existência da síndrome de *Burnout* altos scores nas subescalas de exaustão emocional e despersonalização e baixos scores na subescala de realização pessoal (Santos, 2009).

6.4. Procedimento metodológico

Inicialmente foi formulado um pedido de autorização (apêndice I), através de *email* ao diretor da Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para a aplicação dos questionários aos docentes desta Faculdade, o qual foi prontamente acedido. No entanto, não se obteve o número suficiente de participantes. Posteriormente, foi elaborado outro *email* (apêndice II), onde se explicou o âmbito e os objetivos da investigação, de modo a obter o apoio necessário dos professores no preenchimento dos questionários. Esse *email* continha o *link* do questionário a ser respondido e foi enviado a várias Faculdades a nível nacional.

O questionário foi elaborado em formato *online* no Google Docs.

A recolha dos dados decorreu entre os meses de Março a Outubro de 2012.

Após o acesso às respostas dos questionários, a informação recolhida foi informatizada no programa *Microsoft Excel*, facilitando a recolha de dados da amostra em estudo. Posteriormente, os resultados dos questionários foram submetidos a uma análise estatística, através do programa *SPSS 18*, que permitiu confirmar ou não as hipóteses propostas nesta investigação acerca do fenómeno de *Burnout*.

Capítulo 7 – Resultados

7.1. *Alphas* de Cronbach

Em termos de estatística descritiva, os resultados obtidos a partir da amostra do presente estudo, referentes ao Inventário de *Burnout* de *Maslach* – Versão ED professores, revelaram que, analisando a consistência interna, a dimensão exaustão emocional mostra uma boa consistência interna, pois apresenta um valor de *alpha* de *cronbach* de 0,857 ($\alpha=0,857$).

Relativamente à dimensão despersonalização, verifica-se uma consistência interna razoável, com valor de *alpha* de *cronbach* de 0,649 ($\alpha=0,649$).

No que diz respeito à dimensão realização pessoal, apresenta uma consistência interna aceitável, *alpha* de *cronbach* de 0,773 ($\alpha=0,773$).

Estes valores encontram-se na tabela 1 seguinte.

Tabela 1 - *Alphas de Cronbach*

	<i>Realização Pessoal</i>	<i>Exaustão Emocional</i>	<i>Despersonalização</i>
Alpha	0,773	0,857	0,649

7.2. Média das três dimensões de *Burnout*

Relativamente às médias das três dimensões, a dimensão exaustão emocional apresenta uma média de 2,16, a dimensão despersonalização média de 1,17 e, por fim, a dimensão realização pessoal valor de média de 4,29, como podemos verificar no quadro 2 abaixo.

Tabela 2 – Médias e desvio padrão para as três dimensões de *Burnout*

	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Burnout</i>		
Realização Pessoal	4,286	0,797
Exaustão Emocional	2,157	1,121
Despersonalização	1,170	0,967

7.3. Relação entre as dimensões do *Burnout*.

Tabela 3 – Correlação entre as três dimensões do *Burnout*

	<i>Exaustão Emocional</i>	<i>Despersonalização</i>
<i>Realização Pessoal</i>	-0,348***	-0,354***
<i>Exaustão Emocional</i>		0,545***

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Para avaliar a associação entre as variáveis em estudo, procedeu-se à análise das correlações. Deste modo, foi utilizado o índice de correlação de *Pearson*. Verificou-se uma relação significativa, negativa e moderada entre a Realização Pessoal e a Exaustão Emocional ($r=-0,348$; $p=0,000$). Uma relação significativa, negativa e moderada entre a Realização Pessoal e a dimensão Despersonalização ($r=-0,354$; $p=0,000$). E uma relação significativa, positiva e moderada entre a Exaustão Emocional e a Despersonalização ($r=0,545$; $p=0,000$).

7.4. Comparação de médias

Para comparar as médias das variáveis sociodemográficas, situacionais e de interação social, utilizou-se a análise estatística *Independent Simple T-test*, após a verificação dos pressupostos de aplicação, tais como a normalidade da distribuição e a homogeneidade de variâncias, bem como uma análise de variâncias *Anova*, após a verificação dos pressupostos de aplicação, tais como a normalidade da distribuição e a homogeneidade de variâncias.

7.4.1. Influência das Variáveis Sociodemográficas

7.4.1.1. Sexo

Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre sexos relativamente às três dimensões do *Burnout*. Realização Pessoal [$t(125) = -0,867$; $p = 0,387$ ($p < 0,05$)]; Exaustão Emocional [$t(125) = -0,586$; $p = 0,559$ ($p < 0,05$)]; e por fim na Despersonalização [$t(125) = 0,637$; $p = 0,526$ ($p < 0,05$)].

Tabela 4 - Diferenças entre sexos em relação às três dimensões do *Burnout*.

	Sexo		Sexo		<i>t</i>
	Masculino		Feminino		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Realização Pessoal	4,230	0,831	4,353	0,758	-0,867
Exaustão Emocional	2,103	1,05	2,22	1,205	-0,586
Despersonalização	1,22	0,833	1,11	1.110	0,637

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

7.4.1.2. Idade

Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de professores universitários mais novos comparativamente ao grupo de professores mais velhos quanto às três dimensões do *Burnout*. Realização Pessoal [$t(125) = -0,489$; $p = 0,626$ ($p < 0,05$)]; Exaustão Emocional [$t(125) = 0,154$; $p = 0,878$ ($p < 0,05$)]; e por fim na Despersonalização [$t(125) = 1,761$; $p = 0,081$ ($p < 0,05$)].

Tabela 5 - Diferenças entre os vários grupos de faixa etária em relação às três dimensões do *Burnout*.

	Mais novos		Mais velhos		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Realização Pessoal	4,252	0,859	4,321	0,736	- 0,489
Exaustão Emocional	2,171	1,080	2,141	1,168	0,154
Despersonalização	1,319	1,023	1,019	0,889	1,761

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

7.4.1.3. Estado Civil

Averiguou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os vários grupos que constituem a variável estado civil, para as três dimensões do *Burnout*. Realização Pessoal [$F(4,122) = 0,995$; $p = 0,413$ ($p < 0,05$)]; Exaustão Emocional [$F(4,122) = 0,308$; $p = 0,872$ ($p < 0,05$)]; Despersonalização [$F(4,122) = 0,784$; $p = 0,538$ ($p < 0,05$)].

Tabela 6 – Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “estado civil” em função às três dimensões do *Burnout*.

	Solteiro		Casado		Viúvo		Divorciado		União de facto		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Realização Pessoal	4,406	0,719	4,251	0,814	5,250	0,354	4,229	0,755	4,139	0,936	0,995
Exaustão Emocional	2,023	1,143	2,158	1,086	1,722	1,493	2,306	1,300	2,395	1,256	0,308
Despersonalização	1,325	1,140	1,115	0,868	0,400	0,566	1,117	0,892	1,489	1,429	0,784

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

7.4.1.4. Filhos

Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores universitários na variável possuírem filhos ou não, relativamente às três dimensões do *Burnout*. Realização Pessoal [$t(125) = -1,027$; $p = 0,306$ ($p < 0,05$)]; Exaustão Emocional [$t(125) = 1,074$; $p = 0,285$ ($p < 0,05$)]; e por fim na Despersonalização [$t(125) = 1,389$; $p = 0,167$ ($p < 0,05$)].

Tabela 7 - Diferenças entre ter filhos ou não em relação às dimensões do *Burnout*.

	Sim		Não		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Realização Pessoal	4,243	0,796	4,409	0,801	-1,027
Exaustão Emocional	2,219	1,173	1,976	0,948	1,074
Despersonalização	1,240	1,037	0,969	0,709	1,389

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

7.4.1.5. Habilitações Literárias

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os vários graus que constituem a variável habilitações literárias, numa das dimensões do *Burnout*, nomeadamente a dimensão despersonalização. Realização Pessoal [$F(3,123) = 0,582$; $p = 0,628$ ($p < 0,05$)]; Exaustão Emocional [$F(3,123) = 0,557$; $p = 0,644$ ($p < 0,05$)] e Despersonalização [$F(3,123) = 4,006$; $p = 0,009$ ($p < 0,05$)]. Mais especificamente entre o grupo de professores com a pós-graduação ($M = 2,433$; $DP = 1,546$) comparativamente aos professores com mestrado ($M = 1,226$; $DP = 1,099$), doutoramento ($M = 1,071$; $DP = 0,857$) e pós-doutoramento ($M = 1,129$; $DP = 0,779$).

Tabela 8 – Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “habilitações literárias” em função às três dimensões do *Burnout*

	Pós-Graduação		Mestrado		Doutoramento		Pós-Doutoramento		<i>F</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Realização Pessoal	4,646	0,583	4,299	0,930	4,240	0,806	4,393	0,580	0,582
Exaustão Emocional	2,056	1,770	1,894	1,032	2,230	1,119	2,191	1,001	0,557
Despersonalização	2,433	1,546	1,226	1,099	1,071	0,857	1,129	0,779	4,006*

* $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

7.4.2. Influência das Variáveis Situacionais

7.4.2.1. Anos de Serviço

Averiguou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas dos vários grupos que compõem a variável anos de serviço sobre as três dimensões do *Burnout*. Realização Pessoal [$F(5,121) = 0,185$; $p = 0,968$ ($p < 0,05$)], Exaustão Emocional [$F(5,121) = 0,658$; $p = 0,656$ ($p < 0,05$)] e Despersonalização [$F(5,121) = 1,217$; $p = 0,305$ ($p < 0,05$)].

Tabela 9 – Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “anos de serviço” em função às três dimensões do *Burnout*

	Até 5		6-10		11-15		16-20		21 - 30		Mais de 30	F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	
Realização Pessoal	4,429	0,718	4,294	0,932	4,285	0,900	4,178	0,760	4,309	0,813	4,278	0,185
Exaustão Emocional	1,921	1,155	1,974	1,103	2,418	1,072	2,282	1,261	2,133	1,030	1,877	0,658
Despersonalização	1,243	1,393	1,188	1,069	1,472	0,934	1,192	1,030	1,044	0,741	0,622	1,217

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

7.4.2.2. Horas de trabalho semanal docente

Verificou-se que não existem diferenças estaticamente significativas entre os vários grupos que constituem a variável horas de trabalho semanalmente lecionadas relativamente as três dimensões do *Burnout*. Realização Pessoal [$F(4,122) = 0,349$; $p = 0,845$ ($p < 0,05$)], Exaustão Emocional [$F(4,122) = 1,286$; $p = 0,279$ ($p < 0,05$)] e Despersonalização [$F(4,122) = 1,409$; $p = 0,235$ ($p < 0,05$)].

Tabela 10 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “horas de trabalho semanal docente” em função às três dimensões do *Burnout*

	Até 4 Horas		5-6		7-9		10-12		Mais de 12		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Realização Pessoal	4,406	0,394	4,479	0,701	4,196	0,685	4,302	0,885	4,263	0,977	0,349
Exaustão Emocional	1,833	0,718	1,880	0,945	1,960	1,000	2,407	1,214	2,233	1,279	1,286
Despersonalização	0,900	0,535	0,700	0,486	1,277	0,848	1,133	1,013	1,440	1,308	1,409

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

7.4.2.3. Leciona em horário diurno e/ou noturno

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos que constituem a variável Leciona em horário diurno e/ou noturno relativamente ao *Burnout*, nomeadamente nas dimensões Realização Pessoal e Exaustão Emocional. Realização Pessoal [$F(2,124) = 3,368$; $p = 0,038$ ($p < 0,05$)]; Exaustão Emocional [$F(2,124) = 3,396$; $p = 0,037$ ($p < 0,05$)] e Despersonalização [$F(2,124) = 0,118$; $p = 0,889$ ($p < 0,05$)]. Consta-se que os professores que lecionam em ambos os turnos possuem maiores níveis de realização pessoal comparativamente aos professores que lecionam apenas em um turno ($p = 0,029$). Assim, os professores que lecionam em ambos os turnos possuem níveis significativamente superiores

de realização pessoal ($M = 4,505$; $DP = 0,743$) aos dos professores que lecionam em horário diurno ($M = 4,123$; $DP = 0,823$) e noturno ($M = 4,260$; $DP = 0,716$). Relativamente a dimensão exaustão emocional, o teste não foi conclusivo para avaliar em quais dos grupos se encontram as diferenças estatisticamente significativas para esta dimensão.

Tabela 11 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “leciona em horário diurno e/ou noturno” em função às três dimensões do *Burnout*

	Diurno		Noturno		Ambos		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Realização Pessoal	4,123	0,823	4,260	0,716	4,505	0,743	3,368*
Exaustão Emocional	2,398	1,069	1,732	1,365	1,944	1,072	3,396*
Despersonalização	1,157	1,000	1,300	1,392	1,156	1,000	0,118

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

7.4.2.4. Número de horas semanais despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos que constituem a variável número de horas despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos relativamente ao *Burnout*, nomeadamente na dimensão exaustão emocional. Realização Pessoal [$F(3,123) = 0,516$; $p = 0,672$ ($p < 0,05$)], Exaustão emocional [$F(3,123) = 3,402$; $p = 0,020$ ($p < 0,05$)] e Despersonalização [$F(3,123) = 2,521$; $p = 0,061$ ($p < 0,05$)]. Mais especificamente entre o grupo de professores que despendem de duas a três horas e o grupo dos que despendem de sete a nove horas ($p = 0,013$), onde os professores que despendem de sete a nove horas apresentam níveis significativamente superiores de exaustão emocional ($M = 2,559$; $DP = 1,260$) quando comparados com o grupo de professores que despendem de duas a três horas ($M = 1,549$; $DP = 0,954$).

Tabela 12 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “número de horas semanais despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos” em função às três dimensões do

	Burnout								
	2-3		4-6		7-9		+9		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	F
Realização Pessoal	4,174	0,870	4,245	0,814	4,440	0,694	4,272	0,836	0,516
Exaustão Emocional	1,549	0,954	2,063	1,136	2,559	1,260	2,261	0,923	3,402*
Despersonalização	0,878	0,720	1,465	1,189	1,097	0,817	0,988	0,777	2,521

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ **7.4.2.5. Acumulação do serviço docente em mais que uma instituição universitária**

Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores que lecionam em mais do que uma instituição comparativamente aos professores que lecionam em apenas uma, relativamente às três dimensões do *Burnout*. Realização Pessoal [$t(125) = -0,493$; $p = 0,623$ ($p < 0,05$)]; Exaustão Emocional [$t(125) = -1,646$; $p = 0,102$ ($p < 0,05$)]; e por fim na Despersonalização [$t(125) = -0,245$; $p = 0,807$ ($p < 0,05$)].

Tabela 13 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “acumulação do serviço docente em mais que uma instituição universitária” em função às três dimensões do *Burnout*

	Sim		Não		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Realização Pessoal	4,183	0,708	4,298	0,809	-0,493
Exaustão Emocional	1,675	1,214	2,212	1,102	-1,646
Despersonalização	1,108	0,975	1,177	0,970	-0,245

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$ **7.4.2.6. Tem outra atividade profissional para além da atividade docente**

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores que possuem outra atividade profissional comparativamente aos professores que têm apenas uma atividade laboral quanto às três dimensões do *Burnout*, nomeadamente na dimensão Exaustão Emocional. Realização Pessoal [$t(125) = 1,288$; $p = 0,200$ ($p < 0,05$)]; Exaustão Emocional [$t(125) = -2,527$; $p = 0,013$ ($p < 0,05$)]; e por fim na Despersonalização

[$t(125) = -1,271$; $p = 0,206$ ($p < 0,05$)]. Os professores que não possuem outra atividade profissional apresentam níveis superiores de exaustão emocional ($M = 2,365$; $DP = 1,108$) em relação aos professores que possuem apenas uma atividade profissional ($M = 1,865$; $DP = 1,081$).

Tabela 14 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “tem outra atividade profissional para além da atividade docente” em função às três dimensões do *Burnout*

	Sim		Não		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Realização Pessoal	4,394	0,873	4,209	0,735	1,288
Exaustão Emocional	1,865	1,081	2,365	1,108	-2,527*
Despersonalização	1,041	0,954	1,262	0,972	-1,271

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

7.4.3. Influência da variável de Interação Social

7.4.3.1. Horas dedicadas a atividades de lazer e convívio

Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os vários grupos da variável lazer e convívio relativamente às três dimensões de *Burnout*, particularmente na dimensão exaustão emocional. Realização Pessoal [$F(4,122) = 1,353$, $p = 0,254$ ($p < 0,05$)], Exaustão Emocional [$F(4,122) = 2,893$, $p = 0,025$ ($p < 0,05$)] e Despersonalização [$F(4,122) = 1,552$, $p = 0,192$ ($p < 0,05$)]. Há diferenças entre o grupo de professores que dedicam até uma hora e o grupo que dedica mais do que nove horas ($p = 0,045$), sendo que o grupo que dedica até uma hora possui níveis mais significativos de exaustão emocional ($M = 2,713$; $DP = 1,072$) relativamente ao grupo de professores que dedicam mais de nove horas às atividades de lazer e convívio ($M = 1,519$; $DP = 0,694$).

Tabela 15 - Diferenças entre os vários grupos que constituem a variável “horas de atividades de lazer e convívio” em função às três dimensões do *Burnout*

	Até 1 Horas		2-3		4-6		7-9		Mais de 9		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Realização Pessoal	4,193	0,733	4,156	0,815	4,293	0,928	4,603	0,57	4,569	0,641	1,353
Exaustão Emocional	2,713	1,072	2,042	1,149	2,25	1,165	1,837	0,937	1,519	0,694	2,893*
Despersonalização	1,067	1,045	1,116	0,933	1,488	1,087	0,824	0,62	1,244	0,865	1,552

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Capítulo 8 - Conclusão/Discussão

O estudo da síndrome de *burnout* nos docentes universitários é o principal objetivo desta investigação. Esta população foi escolhida como alvo do estudo, por ser considerada uma das profissões que exige um frequente contacto com os outros no exercício da sua profissão, além de ser uma profissão que tem vindo a vivenciar uma grande pressão da sociedade para tentar amenizar dificuldades sociais, enquanto ensina aos alunos conhecimentos académicos e cívicos (Maslach e Jackson, 1981).

A síndrome de *burnout* foi definida por Harrison (1999), como um tipo de *stress* de carácter duradouro, vinculado a situações de trabalho, sendo resultado da constante e repetitiva pressão emocional associada ao intenso envolvimento com pessoas por períodos prolongados. A conceção etiológica mais utilizada nos estudos atuais é a sociopsicológica, que explica o aparecimento dos fatores da síndrome como uma consequência das características individuais, associadas as características do ambiente e do trabalho (Bertaci et al., 2011).

O atual modelo de educação impõe funções ao professor, que na maior parte das vezes vai para além da sua carga horária. Os professores do ensino superior para além de realizarem atividades administrativas, conciliam a atividade de ensino e pesquisa. Ao acompanhar questões relacionadas à produção científica, o professor dispõe vastas horas a pesquisar, não restando tempo para a preparação de aulas, além de ser constantemente pressionado quanto à produção científica e à ascensão profissional. Essas excessivas fontes de pressão têm comprometido a qualidade de vida dessa classe profissional, sendo que atualmente os estudos mostram que a severidade do *burnout* tem estado mais presente em profissionais da área da educação do que em outras áreas (Carlotto, 2003).

Tais atividades implicam uma rotina exaustiva, que deve ser administrada e associada às demais dimensões e papéis assumidos pelos professores no âmbito da sua vida pessoal, o que nem sempre se dá e os predispõe ao *burnout* (Vasconcelos et al., 2009).

Esta intensificação dos trabalhos do professor proporciona conflitos, pois essa sobrecarga reduz o seu tempo disponível para estudos individuais e em grupo, participação em cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação e favorecer o seu desenvolvimento e a sua realização profissional (Esteve, 1999 & Schnetzler, 2000 *in* Vasconcelos et al., 2009).

Várias investigações nacionais (Capelo, Pocinho & Jesus, 2009; Gomes et al., 2006; Jesus, 2005; Patrão, Rita, Lopes, Guimarães & Paulo, 2010; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Rita, Patrão, Pereira, Pinto & Jesus, 2011) e internacionais (Carlotto, 2002; Carlotto & Palazzo, 2006; Carlotto & Câmera, 2008; Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández, Gálvez & Benevides-Pereira, 2002; Stoeber & Rennert, 2008) constataram a presença de níveis de *stress* e *burnout* nos professores dos diferentes níveis de ensino (Patrão et al., 2012).

De acordo com Guglielmi e Tatrow (1998) citado por Carlotto, 2010, os professores não pertencem a um grupo homogêneo, pois dentro desta categorização há diferenças de funções e atribuições. Sendo assim, o trabalho desenvolvido também apresenta diferentes desafios e recompensas, dependendo de variáveis como o tipo de escola, nível de ensino e faixa etária dos alunos. Portanto, diferentes resultados podem emergir dentro dos subgrupos desta categoria profissional. Carlotto (2005) num estudo realizado com professores identificou que professores de ensino primário, básico e secundário, apresentavam maior exaustão emocional e menor realização profissional que os professores universitários. As variáveis demográficas, profissionais, motivação e satisfação no trabalho associam-se de forma diferenciada nos dois grupos (Carlotto, 2010).

No estudo realizado por Byrne (1991) citado por Carlotto, 2010 com professores canadenses com níveis de ensino elementar, intermediário, secundário e universitário, identificou fatores de *stress* comuns a todas as categorias de ensino, mas também algumas diferenças. Independentemente do nível de ensino, todos partilham frustrações similares, tais como, pressão de tempo, turmas com grandes números de alunos, excessivas funções administrativas e exercício de vários papéis. Para os professores do ensino primário e intermediários, a principal preocupação era atender as várias situações, como direção da escola, pais, estudantes, organismos oficiais e tendo poucas recompensas, suporte e reconhecimento. Professores do nível intermediário e secundário indicavam como maior fator

de *stress* problemas relacionados a alunos e os professores universitários, à pressão para o desenvolvimento de pesquisas e a publicação científica.

O *burnout* nos professores universitários segundo Maslach e Leiter (1997), não é uma dificuldade somente individual, mas envolve especialmente fatores organizacionais. A falta de estabilidade entre esses dois aspetos é o fator principal.

Numa revisão de dezoito estudos realizada por Leithwood, Menzies, Jantri e Leith (1999) in Carlotto, 2010 com professores de vários graus de ensino, identificou que a variáveis individuais com mais influência sobre a síndrome de *burnout* eram o género, idade (elevada), nível educativo (baixo), experiência profissional (elevada).

Os professores universitários que participaram no presente estudo não apresentaram altos níveis de *Burnout*, o que não vai ao encontro da literatura apresentada, no entanto, é importante referir que esta está mais direcionada para os professores de ensino básico e secundário, devido à dificuldade em encontrar literatura vinculada a atividade docente dos professores do ensino superior. No entanto, verificou-se diferenças estatisticamente significativas em algumas variáveis em estudo, que nos fornece alguns indicadores da prática do docente do ensino superior e as três dimensões que constituem esta síndrome.

Em relação aos dados obtidos pelo questionário no grupo de professores universitários, e a sua posterior análise estatística, verificou-se que nos grupos das variáveis sociodemográficas constituída pelo “sexo”, “idade”, “estado civil”, “filhos” e “habilitações literárias”, apenas a última variável mencionada apresenta diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente na dimensão despersonalização, onde os professores pós-graduados possuem níveis significativamente superiores de despersonalização quando comparados com os outros grupos de graus académicos. Relativamente ao grupo de variáveis situacionais constituída pelos “anos de serviço”, “lecciona em horário diurno e/ou noturno”, “número de horas despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos”, “horas de trabalho semanal docente”, “acumulação do serviço docente em mais do que uma instituição universitária” e “tem outra atividade profissional para além da atividade docente”, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas na variável “lecciona em horário diurno e/ou noturno”, nomeadamente nas dimensões exaustão emocional e realização pessoal, onde os professores que lecionam em ambos os turnos possuem níveis superiores de realização pessoal, se comparados aos professores que lecionam em apenas um turno, sendo assim, os professores que lecionam em ambos os turnos apresentam níveis significativamente superiores de realização pessoal comparativamente aos docentes que lecionam apenas no

horário diurno ou noturno. Quanto a dimensão exaustão emocional, não foi possível verificar onde se encontram as diferenças entre os grupos. Apresenta também diferenças estatisticamente significativas a variável em estudo “número de horas despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos”, designadamente na dimensão exaustão emocional. Estas diferenças apresentam-se entre os professores que despendem entre duas a três horas com o grupo de professores que despendem de sete a nove horas, sendo o grupo de professores que despendem de sete a nove horas os que apresentam níveis significativamente superiores de exaustão emocional. Por fim apresentam diferenças estatisticamente significativas a variável em análise “tem outra atividade profissional para além da atividade docente”, nomeadamente na dimensão exaustão emocional, onde constatou-se que os professores que não possuem outra atividade profissional possuem níveis superiores de exaustão emocional.

No que diz respeito a variável de interação social “horas dedicadas a atividades de lazer e convívio”, esta apresenta diferenças estatisticamente significativas, especificamente na dimensão exaustão emocional. Verifica-se então que existem diferenças entre o grupo de professores que dedicam até uma hora comparativamente ao grupo que dedica de sete a nove horas, ou seja, o grupo que dedica menos horas em atividades de lazer e convívio são os que apresentam níveis significativamente superiores de exaustão emocional.

De acordo com os autores Pines e Arinson (1981 *in* Oliveira, 2008), os sujeitos vivenciam níveis diferentes de *burnout* e reagem de maneira diferente a essa experiência porque são pessoas diferentes, autênticas, únicas e sobretudo possuem experiências de vida distintas. Oliveira (2008) refere que esta síndrome é uma consequência de fatores stressantes ao nível organizacional, porém sofre também a influência das variáveis individuais.

Guevara, Henao e Herrera (2004) relatam que a literatura tem vindo a descrever fatores de risco para o desenvolvimento do *burnout*, tais como, indivíduos jovens, mulheres, solteiros, trabalhadores de turnos laborais.

Relativamente as variáveis sociodemográficas, vários estudos têm verificado maior ocorrência do *burnout* em profissionais mais jovens, sendo mais frequente nos sujeitos que ainda não atingiram os 30 anos e possuem relativamente pouco tempo de experiência profissional (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Na Europa, e tendo como referência um estudo realizado na Holanda, o *burnout* parece ser mais frequente nos grupos de faixa etária mais elevada (Schaufeli & Dierendonck, 1993 *in* Martins, 2008). Contrariamente, um estudo mais recente de Rupert e Kent (2007 *in*

Martins, 2008), com psicólogos, mencionam que os indivíduos mais velhos apresentam menos exaustão emocional e menos despersonalização e mais realização pessoal.

Uma das explicações para que a síndrome de *burnout* possa emergir nos primeiros anos de prática profissional, concerne na incapacidade dos sujeitos em combater as dificuldades, podendo desse modo, abandonar a profissão, sendo os sujeitos mais velhos aqueles que conseguiram ultrapassar a situação de burnout com sucesso nos primeiros anos de vida (Maslach e Jackson, 1981).

No que diz respeito a variável sexo, é importante referir o conflito de papéis como fontes de *stress* vivenciados pelas mulheres na busca de conciliar a vida familiar com a profissional (Pines & Aronson *in* Oliveira, 2008). Também Gomes e Cruz (2004) realçam o facto de as mulheres estarem expostas às mesmas fontes de *stress* que os homens e para além destas, a fontes de stress específicas e únicas de pressão relativamente aos colegas homens. Nos mais variados estudos as mulheres apresentam níveis mais elevados do que os homens nas dimensões exaustão emocional, enquanto os homens apresentam níveis mais elevados na despersonalização (Gil-Monte, 2002; Maslach & Jackson, 1981). Para Silva & Carlotto (2003), os elevados índices de exaustão emocional por parte das mulheres dá-se:

“A partir da questão da emocionalidade vinculada ao papel feminino. Já a grande intensidade de insatisfação no trabalho dos homens pode estar vinculada às expectativas de sucesso, competição e desenvolvimento que são geralmente elementos mais identificados com o papel masculino” (p. 146)

A investigação efetuada por Soares e colaboradores (2007) com uma mostra exclusivamente feminina vai concluir também que as mulheres mais novas, solteiras, divorciadas e com baixos níveis de escolaridades foram as que apresentaram níveis mais elevados de *burnout*.

Byrne (1991 *in* Pereira, 2002) verificou que as mulheres do ensino superior apresentavam níveis mais elevados de exaustão emocional que os seus colegas homens. Professores universitários jovens apresentavam maior exaustão emocional que os seus colegas mais velhos. Professores em início de carreira, entre os 30 e os 39 anos, apresentavam níveis de exaustão emocional maior que os seus colegas, cujas carreiras eram presumivelmente mais estáveis. O fator idade contribuía significativamente para a perceção de desenvolvimento pessoal no trabalho, pois o professor universitário em início de carreira busca titulação académica, estabilidade e reconhecimento institucional.

Relativamente a variável filhos, o facto de ter ou não filhos, assim como o número destes, são variáveis também discutidas por inúmeros autores (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Veja & Urdaniz, 1997 *in* Cobb, 1976 *in* Pereira, 2002, afirmam que a paternidade equilibra o profissional, permitindo melhores estratégias de enfrentamento das situações conflituosas e dos agentes gerador de *stress* ocupacional.

Uma grande variedade de estudos revela que os sujeitos solteiros apresentam maiores níveis de *burnout*, comparativamente com indivíduos casados (Maslach e Jackson, 1985). Geralmente atribui-se ao casamento, ou ao facto de ter um relacionamento afetivo estável, menor propensão ao *burnout*, enquanto os maiores valores na síndrome têm sido apontado nos solteiros, viúvos e divorciados (Burke & Greenglass, 1989; Leiter, 1990; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Raquepaw & Miller, 1989 *in* Pereira, 2002).

Marques Pinto (2000 *in* Martins, 2008) e Marques Pinto e colaboradores (2003, 2005 *in* Martins, 2008) revelaram que os professores solteiros apresentavam significativamente maiores níveis de despersonalização do que os casados. Também Maslach e Jackson (1979 *in* Martins, 2008) observaram que os indivíduos solteiros ou divorciados apresentavam valores mais elevados de exaustão emocional do que os casados.

Maslach e Jackson (1981) também encontraram uma associação entre o *burnout* e os níveis mais elevados de escolaridade. Este fator é importante referir, uma vez que o *burnout* era notório essencialmente trabalhadores de baixo *status* e baixos níveis de escolaridade.

A variável habilitações literárias está associada ao *burnout*, sendo que as investigações têm verificado que os indivíduos com um nível de escolaridade elevado experienciam níveis superiores de *burnout*, comparativamente com pessoas com um nível baixo de escolaridade, sendo que, segundo Maslach e colaboradores (2001) não existe uma justificação clara para esta evidência, no entanto, referem que o nível de escolaridade elevado encontra-se relacionado a maiores responsabilidades e assim ao *stress*.

Esta constatação não vai ao encontro dos resultados obtidos nesta investigação, onde os professores com o grau académico de pós-graduação apresentam níveis mais elevados de despersonalização quando comparados aos grupos de níveis mais elevados de habilitações literárias.

Cano-Garcia e colaboradores (2005) verificaram que nenhuma das variáveis consideradas no seu estudo com professores (idade, sexo, estado civil, nível académico e disciplinas que lecionam) se encontram associadas com os níveis de *burnout*.

Atualmente, o mundo do trabalho requer do indivíduo capacidades de se adaptar de forma rápida às mudanças e flexibilidade de modo a dar resposta a essas mesmas mudanças. Apesar das diferenças individuais serem determinantes na vivência do *burnout*, a principal causa reside no ambiente laboral, ou seja, nas variáveis situacionais.

No que concerne aos anos de serviço, Huebner e Mills (1997 *in* Gomes, 2004), Pines (1982 *in* Gomes, 2004), mencionam que os sujeitos com menos anos de serviço experienciam níveis mais elevados de *stress* e *burnout* comparativamente com sujeitos com mais prática profissional, dando como explicação o facto de os indivíduos com mais anos de serviço parecerem ter atingido e assimilado melhores competências e estratégias de *coping*.

No que diz respeito às horas de trabalho semanal docente, Varoli e Souza (2004 *in* Queirós, 2005) descobriram na sua investigação uma associação entre o número de horas de trabalho e elevados níveis de *burnout*. Em oposição a estes autores Queirós (2005), no seu estudo não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre as pessoas que trabalham mais horas, comparativamente com os que trabalham menos horas.

A grande maioria dos professores exerce dupla jornada de trabalho, o número elevado de horas trabalhadas e vínculo com mais de uma instituição, caracterizando-se uma sobrecarga de trabalho, o que pode contribuir para a exaustão emocional (Trigo et al., 2007).

Neste sentido, ao longo do exercício profissional, tendo uma elevada carga horária diária, com muitos alunos, aumenta o desgaste profissional, podendo abrir o caminho para o desenvolvimento da síndrome de acordo com o modelo de Maslach e Jackson (1981).

O aumento da sobrecarga de trabalho esgota a energia do trabalhador e torna difícil a recuperação. A sobrecarga de trabalho pode ocorrer por falta de competências ou tendência para determinadas tarefas, apesar da carga exigida não ser anormal (Maslach et al., 2001).

No que diz respeito ao número de turnos em que atua, foi identificado que trabalhar em um só turno faz com que haja diminuição nos níveis de exaustão emocional dos professores, quando comparados aos demais colegas que desenvolvem as suas funções em dois ou três turnos de trabalho (Pereira, 2002).

Segundo Peiró (1999 *in* Pereira, 2002), o trabalho em mais que um turno e o noturno chegam afetar cerca de 20% dos trabalhadores, desenvolvendo diversos transtornos, tanto físico como psicológicos, estando mais propícios os que precisam alterar de turno em curtos espaços de tempo, passando do horário diurno para o noturno ou vice e versa.

Por vezes, devido a baixa remuneração, o professor tem necessidade de lecionar em mais de um turno ou instituição, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho, além de sacrificar

seu período de descanso e lazer. A vida pessoal, assim como a familiar e social, também acaba afetada pela necessidade de utilizar noites e finais de semana para a preparação de aulas, elaboração de provas, correção de trabalhos e avaliações (Gasparini et al., 2005).

Na presente investigação não se encontraram diferenças significativas quanto ao vínculo com mais de uma instituição universitária, no entanto verificaram-se diferenças significativas relativamente ao número de horas despendidas na preparação de aulas/correção de trabalhos, ou seja, o elevado número de horas de trabalho/sobrecarga de trabalho está associado ao aparecimento da exaustão emocional. Encontraram-se também diferenças estatisticamente significativas na variável “Leciona em horário diurno e/ou noturno”, mas os resultados obtidos nesta investigação parecem contraditórios, pois os professores que lecionam em mais de um turno possuem maiores níveis de realização pessoal do que os professores que lecionam em apenas um turno. Esta variável em estudo também apresentou diferenças na dimensão exaustão emocional, demonstrando desse modo alguma congruência com a literatura apresentada, no entanto os testes estatísticos não apontaram em que grupos se encontram essas mesmas diferenças estatisticamente significativas.

Relativamente à variável “tem outra atividade profissional para além da atividade docente” verificou-se diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente na dimensão exaustão emocional, em que os professores que não possuem outra atividade profissional, apresentam níveis superiores de exaustão emocional. Pereira (2002) constatou em seus estudos, que os professores que atuam em outra atividade ou outra instituição aumenta o sentimento de realização profissional e atenua os níveis de desgaste profissional.

Relativamente à variável de interação social atividades de lazer e convívio podemos explicar através da teoria de suporte social as diferenças estatisticamente significativas encontradas neste estudo.

Maslach (1982 *in* Pereira, 2002) referia que o profissional possuir um atividade específica de lazer, torna-se menos vulnerável ao *burnout*.

O suporte social tem sido estudado como um fator que auxilia a saúde dos efeitos do *stress*, sendo ponderado como a informação que leva a pessoa a acreditar que é amada, valorizada e estimada. E que pode contar com os outros quando é necessário (Cobb, 1976 *in* Pines et al., 2002).

O suporte social, também é designado de apoio social, refere-se à quantidade e à coesão das relações sociais que envolvem uma pessoa, tais como, os familiares, os amigos, os vizinhos, colegas de trabalho, à força dos laços estabelecidos, à frequência dos contatos e ao

modo como indivíduo percebe que existe um sistema de apoio e suporte que lhe pode ser útil quando necessário (Antunes & Fontaine, 1995; Serra, 1999).

Gil-Monte e Peiró (1998) apresentam um modelo adaptado de Sutherland e Cooper onde operacionalizam as eventuais relações entre o *stress* sentido, o suporte social e a síndrome de *burnout* no trabalho. Deste modo, estes autores consideram que a percepção de apoio social tem uma consequência direta sobre o *burnout*, apontando que o suporte social pode beneficiar ou na sua ausência agravar os níveis de *burnout*, independentemente de alterarem ou não os níveis de *stress* sentido. Considera-se que o suporte social estimula efeitos de “enfraquecimento”, ou seja, quando o apoio social sentido não diminui diretamente os níveis de *burnout*, nem afeta os níveis de *stress* sentido, pode fazer com que o impacto do *stress* sobre o sujeito seja menor, ou a valorização que ele faça dos agentes causadores de *stress*, seja menor.

Em jeito de conclusão é importante realçar a pertinência do Psicólogo do Trabalho e das Organizações nas instituições: os Psicólogos podem atuar junto aos profissionais para os tornarem mais produtivos, bem como, prevenir problemas derivados da atividade profissional como o *stress* crónico também conhecido por *Burnout*. Desse modo, a Psicologia do Trabalho aperfeiçoa a eficácia e a produtividade dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, desenvolve condições de trabalho saudáveis e previne os riscos laborais, em particular os de carácter psicossocial. Hoje em dia é cada vez mais essencial a preparação para um trabalho em equipa eficaz e produtivo, para o uso harmonizado das novas tecnologias e para a adaptação às mudanças organizacionais e oportunidades que daí poderão advir. O Psicólogo das Organizações contribui também para delinear sistemas de compensações e recompensas adequados e equitativos, de modo a conseguir uma gestão de pessoas com justiça organizacional que é de extrema importância. Para além disso, ajuda à formulação e desenvolvimento de um acordo psicológico, entre a instituição e o trabalhador (Peiró, 2012).

O bem-estar e o desenvolvimento dos trabalhadores são fundamentais para o êxito das empresas. Esse bem-estar só poderá ser sustentável se houver uma boa integração da produtividade, eficácia, eficiência e bom desempenho com a satisfação do trabalhador, as oportunidades de realizar um trabalho interessante, a sua responsabilidade, as suas competências pessoais e o seu crescimento profissional. É neste campo, que a Psicologia pode contribuir para que o bem-estar e o rendimento não se coloquem em extremos opostos, onde a promoção de um deles leva ao descuido do outro. Pelo contrário, pretende contribuir para que estes se sustentem mutuamente (Peiró, 2012).

As recentes exigências e obrigações que se configuram aos professores, coincidem com um processo histórico, de uma veloz transformação do contexto social, no qual o papel do professor se modificou por completo. A escola e o professor devem possuir um papel de destaque, sendo considerados num modelo a seguir pelos alunos, mas com as contantes mudanças em que o sistema educativo se encontra, estas originam nos professores, sentimentos de mal-estar e impotência para desempenhar as suas funções, e o trabalho é realizado geralmente sob alguns fatores potencialmente stressantes como baixos salários, o mau comportamento dos alunos, as precárias e escassas condições de trabalho, a carga horária elevada, um número excessivo de alunos por turma, entre outros (Esteves, 1999 in Carlotto 2003).

Capítulo 9 - Limitações e Estudos Futuros

É importante realçar que os resultados obtidos na presente investigação, não devem ser generalizados para todo o universo dos professores universitários, uma vez que dizem respeito a um grupo reduzido da população docente.

Como limitações é essencial ressaltar que no processo de preenchimento dos questionários, verificou-se muitas dificuldades em encontrar professores disponíveis para o preenchimento dos mesmos.

Uma outra limitação foi o facto de que a literatura utilizada na presente investigação está mais direccionada para a população de professores do ensino básico e secundário, devido a dificuldade em encontrar literatura referente aos professores do ensino superior, que é quase inexistente.

Também é importante mencionar como limitação, o facto de os questionários terem sido preenchidos no início do ano letivo, que pode ser uma eventual explicação dos níveis reduzidos de *burnout* nos professores contemplados nesta investigação. Outra limitação e sugestão, reporta-se aos estudos referenciados na presente investigação, encontrarem-se desatualizados, pelo que se sugere a elaboração de novos estudos que complementem investigações mais antigas.

Como sugestão, é importante a realização de estudos futuros em Portugal com a população de professores universitários, uma vez que o número de estudos com esta população é incipiente.

E como última sugestão, em trabalhos futuros analisar os dados através de outros tipos de procedimentos

Por fim deixo uma pequena citação que de modo muito sucinto descreve as dificuldades sentidas aquando da realização do presente estudo:

“De forma geral, as instituições universitárias dão prioridade à pesquisa. No entanto, este grupo profissional, apesar de enfatizar estes aspetos e a importância da mesma dentre as suas atividades, apresentou dificuldades em colaborar. Seria esta uma faceta do burnout? Ou, apesar da envergadura atribuída à investigação e ao sigilo garantido, esta ainda é sentida como invasiva para os participantes, mesmo aos suficientemente esclarecidos, uma vez que alegavam entender através das dificuldades sentidas em seus próprios estudos de pesquisa?” (p.87 Garcia & Pereira, 2003).

Referências Bibliográficas

- Antunes, C. & Fontaine, M. (1995). *A diferença na percepção do apoio social na adolescência: adaptação de uma escala Social Support Appraisal (SSA) de Vaux et al.* Cadernos de Consulta Psicológica. (Vol. 10- 11, pp. 115-127).
- Bertaci, A., Santos, B., Coelho, A., Suda, E. (2011). *Síndrome de Burnout e Nível Geral de Saúde em Professores Universitários*. Neurobiologia, 74 (1).
- Cano-García, F.J., Padilla-Muñoz, E.M. & Carrasco-Ortiz, M.A. (2005). *Personality and contextual variables in teacher burnout*. Personality and Individual Differences, (Vol. 38, pp.929-940).
- Cardoso, R., Martins, A., Araújo, A., Ramos, R., Ramos, M., Romainville, M. & Guilherme, G. (2002). *O Stress dos Professores Portugueses*. Estudo IPSSO 2000. Porto Editora.
- Carlotto, M. & Câmara, S. (2007). *Preditores da Síndrome de Burnout em Professores*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (Vol.11, nº1, pp. 101-110).
- Carlotto, M. & Palazzo, L. (2006). *Síndrome de Burnout e Fatores Associados: Um Estudo Epidemiológico com Professores*. Caderno de Saúde Pública. (Vol. 22, nº5, pp.1017-1026).
- Carlotto, M. (2002). *A síndrome de burnout e o trabalho docente*. Psicologia em estudo. (Vol.7, nº 1 pp. 21-29).
- Carlotto, M. (2003). *Síndrome de Burnout e gênero em docente de instituições particulares de ensino*. Revista da Psicologia da UnC, (Vol.1, nº.1, pp. 15-23).
- Carlotto, M. (2010). *Síndrome de Burnout: Diferenças Segundo níveis de ensino*. (Vol. 41, nº. 4, pp. 495-502).
- Carneiro. R. (2010). *Síndrome de Burnout: Um Desafio para o Trabalho do Docente Universitário*. Centro Universitário de Anápolis. Anápolis.
- Cartwright, S., Cooper, C. & Murphy, L. (1995). Diagnosing a healthy organization: a proactive approach to stress in the workplace. In: L. Murphy, J. Hurrell, S. Sauter & G. Keita, (eds.). Job stress interventions. Washington. American Psychological Association.

- Cavaleiro, R. (2010). *Burnout nos Profissionais de Saúde dos Serviços de Psiquiatria/Paliativos/Dermatologia*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Medicina de Lisboa.
- Christophoro, R. & Waidman, M. (2002). *Estresse e condições de trabalho: um estudo com docentes do curso de enfermagem da UEM, Estado do Paraná*. Acta Scientiarum. Maringá, (Vol. 24, nº. 3, pp. 757-763).
- Cooper, L. & Cartwright, S. (1997). *An intervention Strategy for Workplaces Stress*. In: Journal of Psychosomatic Research, (Vol. 43, nº1, pp. 7-16).
- Correia, T., Gomes, A., & Moreira, S. (2010). *Stress ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho.
- Costa, J., Lima, J., Almeida, P. (2003). *Stress no trabalho do enfermeiro*. Rev Esc Enferm. USP. (Vol. 37, nº3, pp. 63-71).
- Cruz, B., Dias, A., Sanches, F., Pereira, J., & Tavares, J. (1990). *A situação do professor em Portugal*. Análise Social. (nº 24, pp.1187-1293).
- Dias, S., Queirós, C., & Carlotto, M. (2010). *Síndrome de burnout e fatores associados em profissionais da área da saúde: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal*. Aletheia 32 (pp. 4-21).
- Ferenhol, I & Ferenhol, E. (2002). *Burnout em Professores*. Revista Científica Eccos. (Vol. 4, nº1, pp. 131-151).
- Ferreira, M. (2009). *O Professor do Ensino Superior na Era da Globalização*. Revista Ibero-americana de Educação. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), (nº 50/5).
- Frasquilho, M. (2005). *Medicina, médicos e pessoas. Compreender o stress para prevenir o burnout*. Artigo Revisão. Acta Med Port 18 (pp. 433-444). Serviço de Psiquiatria. Hospital Miguel Bombarda. Lisboa.
- Frasquilho, M. e Guerreiro, D. (2009). *Stress, Depressão e Suicídio: Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Coisas de Ler.
- Freitas, F. (1999). *Stress e Burnout*. In Cardoso, R. (org.). *O Stress na Profissão Docente. Como Prevenir, como Manejar*. Porto: Porto Editora.

- Garcia, L. & Pereira-Benevides, A. (2003). Investigando o Burnout em Professores Universitários. *Revista Eletrônica InterAção Psy*. (Ano 1, nº 1 pp. 76-89).
- Gasparini, M., Barreto, M., Assunção, A. (2005). *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Educação e Pesquisa, (V. 31, nº. 2, pp. 189-199).
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (1998). *A Model of Burnout Process Development: An Alternative from Appraisal Models of Stress*. *Comportamento Organizacional e Gestão*. (Vol. 4, nº1, pp. 165-179).
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. (1999). *Perspectivas Teóricas y Modelos Interpretativos para el Estudio del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. *Anaes de Psicologia*. (Vol. 15, nº2, pp. 261-268).
- Gil-Monte, P. (2002). *Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería*. *Psicología em Estudo*, Maringá, (Vol. 7, nº1, pp. 3-10).
- Gomes, A., & Cruz, J. (2004). *A experiência de stress e "burnout" em psicólogos portugueses: Um estudo sobre as diferenças de género*. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, (nº2, pp. 193-212). Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho.
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & 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 da Educação*. (Vol. 19, nº1, pp. 67-93). Universidade do Minho.
- Gomes, R. (2008). *O stress nos Profissionais de Saúde: O Caso de Equipas de Enfermagem num Hospital Central*. Instituto Superior Bissaya Barreto.
- González, S. & Domínguez J. (2009). *El trabajador universitario: Entre el malestar y la lucha*. *Educ. Soc.* (Vol. 30, nº107, pp. 373-387).
- Guevara, C., Henao, D., Herrera, J. (2004). *Síndrome de desgaste profesional en médicos internos y residentes*. *Colombia Médica*, (Vol. 35, nº4, pp. 173-178).
- Guevara, C.A., Henao, D.P. & Herrera, J.A. (2004). *Síndrome de desgaste profesional en médicos internos y residentes*. *Hospital Universitario Del Valle, Cali*. *Colombia Médica*, (Vol. 35, nº 004, pp.173-178).

- Hespanhol, A. (2005). *Burnout e Stress Ocupacional*. Revista Portuguesa de Psicossomática. (Vol.7 nº 1-2, pp. 153-162).
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. Em Vanderbergue, R. E & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.176-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. N.Y. Springer.
- Loureiro, H., Pereira, N., Oliveira, P. & Pessoa, R. (2008). *Burnout no trabalho*. Revista Referência. (nº7, II série, pp.33-41).
- Maroco, J., Tecedero, M. (2009). *Revista de Psicologia, Saúde & Doenças*, número temático avaliação psicológica, (pp. 227-235). Órgão Oficial da Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde.
- Martins, J. (2008). *Burnout na Profissão Docente*. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Maslach, C & Jackson, M (1985). *The Role of Sex and Family Variables in Burnout*. (Vol. 12, nº 7- 8).
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). *Historical and conceptual development of burnout*. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor & Francis.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). *Prevention of Burnout: New Perspectives*. Cambridge. (Vol. 7, pp. 63-64).
- Maslach, C. & Jackson, S. (1984). *Patterns of Burnout Among a National Sample of Public Contact Workers*. Journal of Health Resources Administration, (nº 7, pp.189-212).
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewoods Cliffs, Nj: Prentice- Hall.
- Maslach, C. (1993). *Burnout: A multidimensional perspective*. W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.). *Professional burnout, recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1998). *A multidimensional theory of burnout*. Cooper (Ed.). Theories of organizational stress. Oxford University Press.

- Maslach, C. (1999). Progress in Understanding Teacher Burnout. In Vandenberghe, R. & Huberman, A. M. (Eds.). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A sourcebook of international research and practice*. Cambridge. University Press.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*. (Vol. 12- 5 pp. 189-192).
- Maslach, C. (2006). Understanding Job Burnout. In A. M. Rossi, P L. Perrewe & S.L Sauter (Eds.). *Stress and quality oh working life: Current perspectives in Oocupational Health* (pp. 37-51).
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., (1997). *Evaluation Stress- A Book of Research*. Acedido em 5 de Dezembro de 2011 em <http://www.Rci.rutgers.edu/~sjacksox/PDF/EvaluatingStress.pdf>.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd edition). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Maslach, C., Jackson, S., (1981). *The Measurement of experienced burnout*. Acedido em 22 de Novembro 2011 em <http://www.rci.rutgers.edu/~sjacksox/PDF/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf>.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M., (2001). *Job Burnout*. Acedido em 28 Novembro 2011 em http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2006-1104-200110/maslach_01_jobburnout.pdf.
- Melo, B. & Cruz, A. (1997). *Stress Ocupacional em Profissionais da Saúde e do Ensino*. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2, (pp.53-72). Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Melo, B. Gomes, A. & Cruz, J. (1999). *Desenvolvimento e adaptação de um Instrumento de Avaliação Psicológica do Burnout para os Profissionais de Psicologia*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada e Universidade do Minho.

- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O stress nos Professores Portugueses*. Estudo IPSSO 2000. Coleção Mundo de Saberes 1, Porto Editora.
- Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente. Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Colecção EducAcção.
- Ogden, J. (2004). *Psicologia da Saúde*. Manuais Universitários 11. Climepsi Editores, (2ª ed).
- Oliveira M. (2008). *Burnout e Emoções. Estudo Exploratório em Médicos de um Hospital do Porto*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Oliveira, M. (2009). *O Stress e a Intenção de Abandono da Profissão e do Emprego entre os Técnicos Oficiais de Contas*. Faculdade de Economia. Universidade do Porto.
- Organização Internacional do Trabalho-OIT (1984). *A Condição dos Professores; Recomendação Internacional de 1966, um Instrumento para a Melhoria da Condição dos Professores*. Genebra. OIT. Unesco.
- Parreira, A. (2006). *Gestão do stress e da qualidade de vida: Um guia pra a acção*. Editora Monitor. (1ªed).
- Parreira, P. (1998). *Contacto com a Morte e Síndrome de Burnout: Estudo Comparativo com Três grupos de Enfermeiros de Oncologia*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Patrão, I., Rita, J., Maroco, J. (2012). *Avaliação do Burnout em Professores: Contributo para o Estudo de Adaptação do CBP-R*. Psychology, Community & Health. (Vol. 1, nº2, pp. 179-188).
- Payne, R. (1988). *Individual differences in the study of occupational stress*. New York: John Wiley & Sons, Ltd. (pp. 209-232).
- Peiró, J. (2012). “Os contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações em tempos de crise económica”. Psis 21. Revista oficial da ordem dos Psicólogos Portugueses. ISSN 2182-4479; (p. 10).
- Pereira, A. (2002). *Burnout: Quando o Trabalho Ameaça o Bem-Estar do Trabalhador*. Casa do Psicólogo.

- Picado, L. (2009). *Ser Professor: Do Mal-estar para o Bem-Estar Docente*. O Portal dos Psicólogos. Psicologia.com.pt.
- Picado, L. (2010). *Esgotamento Profissional nos Docentes da Prevenção à Intervenção*. Psicologia.com.pt. O Portal dos Psicólogos.
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, (6ª ed), Rh Editora.
- Pines, A. (2002). *Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective*. Teachers and Teaching: theory and practice, 8, 2, (pp.121-10).
- Pinteus, M. (2001). *O Síndrome de Burnout em Fisioterapeutas que tratam de Bebés e Crianças com Paralisia Cerebral*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pinto, A. & Chambel, M. (2008). *Burnout e Engagement em Contexto Organizacional. Estudos com Amostras Portuguesas*. Coleção Ciência Empresariais. Livros Horizontes.
- Pinto, A. (2008a). *Burnout Versus Stress Investigação em Profissionais*. Revista Nursing, (pp. 6-10). Erisa
- Pinto, A. (2008b). *Desenvolvimento Histórico, Conceptual do Burnout e seus Modelos Teóricos*. Erisa. Revista Nursing. (pp. 7-15).
- Queirós, P. J. P. (2005). *Burnout no trabalho e conjugal em enfermeiros portugueses*. Coimbra: Sinais Vitais.
- Rainho, C. (2005). *Síndrome de Burnout em Enfermeiros: Aplicação do Questionário Breve de Burnout*. Erisa. Revista Nursing. (pp. 7-11).
- Ramos, F. & Neme, C. (2008). *Burnout em profissionais de bibliotecas*. Acedido a 20 de Novembro de 2011 em <http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a03.pdf>
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio: Prevenção do stress no trabalho*. Lisboa. RH Editores. (1ª ed).
- Santos, J. (2010). *Stress Profissional. Consumo de Bebidas Alcoólicas. Estudo numa Amostra de Enfermeiros*. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

- Santos, R. (2004). *O professor e a produção do conhecimento numa sociedade em transformação*. Revista Espaço Académico, (nº 35, pp. 28-36).
- Santos, S. (2009). *Burnout nos Enfermeiros dos Serviços de Psiquiatria de Doentes Agudos: Um contributo para a Gestão*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Santos, S. (2011). *Burnout e Diferenças de Género em Professores*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Psicologia.
- Seabra, A. (2008). *Síndrome de Burnout e a Depressão no Contexto da Saúde Ocupacional*. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Universidade do Porto.
- Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. (2ªed.), Coimbra
- Serra, V. (2003). *O distúrbio do stress pós-traumático*. (1ªed.), Linda-a-velha: Vale e Vale editores.
- Serra, V. (2007). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra
- Silva, C & Fogaça, T. (2005). *A Síndrome de Burnout em Professores Universitários: Um Estudo Exploratório*. Jovens Pesquisadores, (Vol. 2, nº3, pp. 24-36).
- Silva, F. (2000). *Burnout: Um desafio à saúde do trabalhador*. Universidade Estadual de Londrina. (Vol. 2, nº1).
- Silva, N & Carlotto, M. (2003). *Síndrome de burnout: Um estudo com professores da rede pública*. Revista Psicologia Escolar e Educacional. (Vol. 7, nº. 2).
- Silvério, J. (1995). *Burnout no Desporto: Estudo comparativo em Atletas do Triatlo, Natação, Ciclismo e Atletismo*. Universidade do Minho. Braga. *Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería*.
- Soares, J., Grossi, G. & Sundin, Ö. (2007). *Burnout among women: associations with demographic/socio-economic, work, life-style and health factors*. (Vol.10, Issue2, pp.61-71).
- Sousa, I. & Mendonça, H. (2009). *Burnout em Professores Universitários: Impacto de Percepções de Justiça e Comprometimento Afetivo*. Psicologia e Pesquisa. (Vol. 25, nº4, pp. 449-508).
- Stroebe, W. & Stroebe, M. (1999). *Psicologia Social e Saúde*. Lisboa. Instituto Piaget. (pp. 279-313).

- Tecedeiro, M. (2010). *Estudo Exploratório sobre Burnout numa Amostra Portuguesa: O Narcisismo como variável Preditora da Síndrome de Burnout*. *Análise Psicológica*. (nº. 2, pp. 311-320).
- Trigo, T., Teng, C., & Hallak, J. (2007). *Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos*. Acedido em 18 de Novembro de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v34n5/a04v34n5.pdf>
- Uva, S. (2000). *Stress relacionado com o trabalho*. Sociedade Portuguesa de Medicina do Trabalho, 6, (pp. 25-42).
- Vara, N. & Queirós, C. (2009). *Burnout- Um Risco no Desempenho e Satisfação Profissional nos Bombeiros que Trabalham na Emergência Pré-Hospitalar*. V Encontro Nacional e I Congresso Internacional de Riscos.
- Vasconcelos, F., Granado, I., Júnior, J. (2009). *Estudo Comparativo sobre a Incidência da Síndrome de Burnout em Professores da Rede Pública e Privada de Maringá*. *Revista Saúde e Pesquisa*. (Vol. 2, nº1, pp. 23-26), ISSN 1983-1870.
- Vieira, H. (2007). *Estresse Ocupacional, Síndrome de Burnout e Hardiness em Professores de Colégio Militar*. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande- Ms.