

**ISABEL ALEXANDRA DOS SANTOS ANICETO DO
CARMO DAVID**

***BURNOUT* EM PROFESSORES: A SUA RELAÇÃO
COM A PERSONALIDADE, ESTRATÉGIAS DE
COPING E SATISFAÇÃO COM A VIDA**

Orientador: João Pedro Oliveira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Psicologia**

**Lisboa
2011**

**ISABEL ALEXANDRA DOS SANTOS ANICETO DO
CARMO DAVID**

***BURNOUT EM PROFESSORES: A SUA RELAÇÃO
COM A PERSONALIDADE, ESTRATÉGIAS DE
COPING E SATISFAÇÃO COM A VIDA***

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia, no Curso de Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor João Pedro Oliveira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Psicologia**

**Lisboa
2011**

Epígrafe

SER PROFESSOR

*Ser professor é ser artista,
malabarista,
pintor, escultor, doutor,
musicólogo, psicólogo...
É ser mãe, pai, irmã e avó,
é ser palhaço, estilhaço,
É ser ciência, paciência...
É ser informação,
é ser acção.
É ser bússola, é ser farol.
É ser luz, é ser sol.
Incompreendido?... Muito.
Defendido? Nunca.
O seu filho passou?...
Claro, é um génio.
Não passou?
O professor não ensinou.
Ser professor...
É um vício ou vocação?
É outra coisa...
É ter nas mãos o Mundo de
AMANHÃ*

AMANHÃ

*os alunos vão-se...
e ele, o mestre, de mãos vazias,
fica com o coração partido.
Recebe novas turmas,
novos olhinhos ávidos de
Cultura
e ele, o professor,
vai despejando
com toda a ternura,
o saber, a Orientação
nas cabecinhas novas que
amanhã
luzirão no firmamento da
Pátria.
Fica a saudade...
a Amizade.
O pagamento real?
Só na Eternidade.
(Autor Desconhecido)*

Dedicatória

Dedico esta dissertação a todos os professores que me acompanharam ao longo da minha vida – todos nós no decorrer da nossa existência fomos, somos e seremos professores de alguém, a aprendizagem e o conhecimento surgem de todos – refiro-me assim aos meus familiares, amigos, colegas, conhecidos, desconhecidos e outros que já nem lembro, desculpem-me, mas todos vós me ensinaram e encaminharam até esta etapa, foram desde sempre a minha fonte de inspiração para a realização deste estudo – sabem que por de trás de um professor existe um ser e é aí que nós pretendemos chegar... à Pessoa...

Revelo ainda que a força e a vontade de viver, que carrego comigo ao despertar de cada dia, devem-se continuamente ao vosso apoio, encorajamento, companheirismo, compreensão, amizade e aos vossos ensinamentos que formaram os alicerces para a construção da minha trajectória que me levou à concretização deste sonho...

A partilha conjunta do saber, rigor, empenho, afecto, dedicação, estima, consideração e respeito, tal como toda a ajuda mútua – eu dedico a todos vós, com as maiores saudações académicas...

Agradecimentos

Terminando uma etapa especialmente importante na minha vida, não poderia deixar de expressar o mais profundo agradecimento a todas as pessoas e instituições que, directa ou indirectamente, me apoiaram e estimularam intelectual e emocionalmente nesta longa caminhada e contribuíram de alguma forma para a concretização desta dissertação, pois sem as quais nunca teria sido possível – Faculdade de Psicologia.

Nada na vida se conquista sozinho(a), precisamos sempre de outras individualidades para alcançar os nossos objectivos, mas muitas vezes um simples gesto pode mudar a nossa vida e contribuir para o nosso progresso – obrigada.

Sem mencionar nomes, podendo correr o risco de me esquecer de alguém, gostaria de agradecer vivamente a todos os meus familiares, amigos, colegas, conhecidos, desconhecidos, mestres, docentes, professores, doutores, formadores, educadores, médicos, psicólogos, arquitectos, engenheiros, matemáticos, advogados, gestores e muitos mais que não mencionei, desculpem-me por isso; igualmente pretendo deixar aqui uma exclusiva referência a todas as instituições envolvidas neste propósito, que sem elas nada teria sido possível – agradecida.

Ao meu orientador, Professor Doutor João Pedro Oliveira uma palavra muito especial de consideração e mais uma vez de agradecimento pela sua motivação, interesse e empenho na realização deste estudo conjunto.

Gostaria também de estender os meus agradecimentos a todos aqueles que anonimamente me ajudaram, fornecendo informações, ideias e críticas, algumas das quais essenciais, relevantes e pertinentes para a prossecução deste trabalho.

Há muito mais ainda a quem agradecer... a todos aqueles que me presentearam com os seus preciosos apoios, em distintos momentos e por suas presenças afectivas, serão para sempre memoráveis, o meu maior reconhecimento e apreço... grata!

A todos os outros “alguéns” e “ninguéns” ...que sabem quem são, sabem a quem me refiro... e a mais alguém do aqui e do além que me acompanhou e acompanhará sempre até ao in(finito) e que me dá diariamente muita força interior... o meu eterno agradecimento...

Todos vós sois co-autores deste trabalho...

Muito Obrigada...

Resumo

Foi objectivo do presente estudo relacionar *Burnout*, personalidade, afectividade, estratégias de *Coping* e satisfação com a vida, numa amostra de 404 professores, do primeiro ciclo ao ensino universitário, com idades compreendidas entre 23 e 64 anos ($M = 41.20$; $DP = 9.79$). Foram utilizados como instrumentos: *Coping Responses Inventory* (Moos, 1993), *Big Five Inventory* (John, Donahue, & Kentle, 1991), *Positive and Negative Affective Schedule* (Watson, Clark & Tellegen; 1988), *Maslach Burnout Inventory* (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) e *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1984). Os resultados mostraram que os professores com um nível superior de neuroticismo apresentaram mais *Burnout* enquanto os docentes com um nível superior de extroversão e amabilidade apresentaram maior realização pessoal. Os docentes com afectividade negativa apresentaram mais *Burnout*, já os professores que apresentaram estratégias de *Coping* mais focadas no problema apresentaram igualmente maior realização pessoal, conscienciosidade, extroversão e abertura à experiência. Por outro lado os docentes que evidenciaram estratégias mais centradas nas emoções apresentaram mais *Burnout* e neuroticismo. Também ficou demonstrado que quanto maior a satisfação com a vida, maior a realização pessoal e a extroversão e menor o *Burnout*. Os professores a leccionar em níveis de ensino superiores apresentaram maior satisfação com a vida ao passo que os que leccionam em níveis inferiores de ensino apresentaram maior exaustão emocional.

Palavras-chave: professores, *Burnout*, personalidade, afectividade, *Coping*, satisfação com a vida.

Abstract

The purpose of this study was to relate *Burnout*, personality, affectivity, *Coping* strategies and life satisfaction in a sample of 404 teachers aged between 23 and 64 years ($M = 41.20$; $SD = 9.79$), ranging from the first cycle to university education. The following instruments were used: *Coping* Responses Inventory (Moos, 1993), Big Five Inventory (John, Donahue, & Kentle, 1991), Positive and Negative Affective Schedule (Watson, Clark & Tellegen, 1988), Maslach *Burnout* Inventory (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996) and Satisfaction with Life Scale (Diener et al., 1984). The results showed that teachers with higher levels of neuroticism presented more *Burnout*, on the other hand teachers with a higher level of extraversion and agreeableness showed more personal accomplishment. Teachers who were high on negative affectivity where also high on *Burnout*, those who presented *Coping* strategies focused on the problem had higher results on personal accomplishment, conscientiousness, extraversion and openness to experience. On the other hand, teachers who presented strategies more focused on emotions also revealed higher levels of neuroticism and *Burnout*. Results also showed that greater the satisfaction with life is correlated with higher personal accomplishment and extraversion and lower *Burnout*. Those who teach in higher levels of education revealed higher satisfaction with life and those who teach in lower levels showed higher emotional exhaustion.

Key-words: teachers, *Burnout*, personality, affectivity, *Coping*, life satisfaction.

Abreviaturas

AP – Afecto Positivo

APA – American Psychological Association

BFI - Big Five Inventory

CRI - Coping Responses Inventory

DP – Despersonalização

EE – Exaustão Emocional

MBI - Maslach Burnout Inventory

MMPI – Minnesota Multiphasic Personality Inventory

NA – Afecto Negativo

PANAS - Positive and Negative Affective Schedule

RP – Realização Pessoal

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SWLS - Satisfaction With Life Scale

ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Índice

Índice	9
Índice de Tabelas	11
Introdução	12
Parte I - Fundamentação Teórica	15
Capítulo 1.1 – <i>Burnout</i>	16
1.1.1. <i>Burnout</i>	16
1.1.2. Personalidade e <i>Burnout</i>	18
1.1.3. Afectividade Positiva e Negativa e <i>Burnout</i>	22
1.1.4. Estratégias de <i>Coping</i> e <i>Burnout</i>	24
1.1.5. Satisfação com a Vida e <i>Burnout</i>	27
Capítulo 1.2 – Personalidade	29
1.2.1. Afectividade Positiva e Negativa e Personalidade	29
1.2.2. Estratégias de <i>Coping</i> e Personalidade	29
1.2.3. Satisfação com a Vida e Personalidade	31
Capítulo 1.3 - Professores	32
1.3.1. <i>Burnout</i> nos Professores	32
1.3.2. Personalidade dos Professores	33
1.3.3. Afectividade Positiva e Negativa nos Professores	34
1.3.4. Estratégias de <i>Coping</i> nos Professores	35
1.3.5. Satisfação com a Vida nos Professores	37
1.3.6. O Trabalho como Docente	38
1.3.7. Objectivos e Hipóteses	41
Parte II - Método	43
2.1. Participantes	44
2.2. Medidas	46
2.3. Procedimento	49
Parte III - Resultados	50
3.1. Dimensões Profissionais	51
3.2. Características Psicométricas das Medidas	54
3.3. Diferenças entre Géneros	57
3.4. Diferenças entre Níveis de Ensino	58

3.5. Diferenças entre Estados Cívicos	60
3.6. Diferenças entre Tipos de Horário.....	62
3.7. Diferenças entre Tipos de Ensino	63
3.8. Diferenças entre o Impacto da Distância da Residência ao Estabelecimento de Ensino ..	65
3.9. Correlações	66
3.10. Regressão.....	77
Parte IV – Discussão.....	80
Conclusão	89
Bibliografia.....	92
APÊNDICES	I
APÊNDICE I - Pedido de autorização.....	II
ANEXOS	IV
ANEXO I - Protocolo	V

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características profissionais	44
Tabela 2. Estatística descritiva das dimensões profissionais (quantitativas).....	51
Tabela 3. Diferenças entre níveis de ensino para as dimensões profissionais.....	52
Tabela 4. Fidelidade das dimensões estudadas.....	55
Tabela 5. Normalidade das dimensões em estudo	56
Tabela 6. Diferenças entre géneros.....	57
Tabela 7. Diferenças entre níveis de ensino	59
Tabela 8. Diferenças entre estados civis.....	61
Tabela 9. Diferenças entre tipos de horários	62
Tabela 10. Diferenças entre tipos de ensino	64
Tabela 11. Diferenças entre o impacto da distância da residência ao estabelecimento de ensino.....	65
Tabela 12. Correlações entre <i>Burnout</i> e as restantes dimensões	67
Tabela 13. Correlações entre a personalidade, a afectividade e as estratégias de <i>Coping</i>	69
Tabela 14. Correlações entre a afectividade, a satisfação com a vida e as estratégias de <i>Coping</i>	71
Tabela 15. Correlações entre as dimensões em estudo e as características individuais (quantitativas).....	72
Tabela 16. Correlações entre as dimensões em estudo e as actividades de ocupação do tempo livre.....	75
Tabela 17. Coeficientes de regressão para a previsão da realização pessoal	78
Tabela 18. Coeficientes de regressão para a previsão da exaustão emocional.....	78
Tabela 19. Coeficientes de regressão para a previsão da despersonalização	79

INTRODUÇÃO

Vasconcellos (2002) defende que o trabalho dos professores é um dos principais factores de sucesso escolar dos alunos e que o impacto da educação, tanto na economia como na constituição do espírito de cidadania na sociedade, é actualmente incontestável. Contudo, o trabalho exercido pelos professores é ainda considerado como fruto de capacidades pessoais, associadas mais aos traços de personalidade. Actualmente, o professor, tem funções mais amplas do que apenas ensinar, participando na gestão e no planeamento escolar (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005). Assim, ao professor foram acrescidas novas exigências (Carlotto, 2002), mas tal como defendem Gasparini e colaboradores (2005) o sucesso da educação depende ainda maioritariamente do perfil do professor, não proporcionando, normalmente, a administração escolar os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas.

A síndrome de *Burnout* caracteriza-se por sentimentos de exaustão física e emocional, despersonalização e baixa realização pessoal (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). O *Burnout* faz com que a pessoa perca grande parte do interesse no seu trabalho, tendo como consequência a relativização da importância das coisas e a diminuição ou cessação de qualquer esforço pessoal, por ser entendido como inútil, interferindo esta exaustão, na vida pessoal e profissional (Telles, 2008).

Neste sentido, o ensino tem sido considerado um dos contextos de trabalho onde os profissionais parecem estar mais expostos a padecer de *Burnout* (Durán, Extrema, Nontalbán, & Rey, 2005).

Segundo Durán e colaboradores (2005) as repercussões negativas que esta problemática laboral pode implicar para a qualidade da docência, têm avivado o interesse da investigação científica.

Com base no estado da arte, por haver literatura que defende a existência de associação entre *Burnout* e personalidade (Hochwalder, 2009), *Burnout* e estratégias de *Coping* (Betoret, 2006; Doolittle, 2007; Hu & Cheng, 2010; Morais, 2008; Pienaar & Willemse, 2007; Wilkerson, 2009), *Burnout* e afectividade (Little, Simmons, & Nelson, 2007) e *Burnout* e satisfação com a vida (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2000; Durán et al., 2005; Hayes & Weathington, 2007), pensamos que esta investigação possa trazer uma contribuição importante no incremento da informação disponível sobre a temática, permitindo melhorar o estado da arte.

Assim, analisar as relações entre *Burnout*, personalidade, afectividade, estratégias de *Coping*, satisfação com a vida e carga horária em docentes de vários níveis de ensino, foi o objectivo deste estudo.

O estudo seguiu um desenho transversal, comparativo e correlacional.

A apresentação desta dissertação seguiu os seguintes passos: Uma primeira parte de contextualização teórica, onde se abordam os conceitos de *Burnout*, personalidade, afectividade positiva e negativa, estratégias de *Coping* e satisfação com a vida e onde se abordam estes temas numa perspectiva do professor. Na segunda parte são apresentados os participantes, as medidas utilizadas e o modo como decorreu a investigação. Na terceira parte foram descritos os resultados estatísticos obtidos e na quarta parte procedeu-se à discussão desses resultados. Apresentam-se ainda uma conclusão sucinta do trabalho.

As normas utilizadas, na dissertação, na apresentação textual e de resultados foram as da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT – para as apresentações de teses e dissertações; conjuntamente foram usadas as normas de referência bibliográfica da American Psychological Association – APA.

I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1.1. *Burnout*

1.1.1. *Burnout*

Apesar de Bradley (1969) já ter publicado um artigo, anteriormente, em que utilizava a expressão *staff burn-out*, a criação do termo *Burnout* é comumente associada a um psicólogo clínico, Hebert Freudenberger pelo ano de 1974. Freudenberger (1974) definiu *Burnout* como falhar, desgastar-se ou sentir-se exausto devido às exigências excessivas de energia, força ou recursos.

Não obstante de ser Freudenberger a pessoa quem se atribui a origem do conceito de *Burnout*, foi Christina Maslach que definiu a síndrome de uma forma decisiva. A definição estabelecida por Maslach e Schaufeli (1986) é: síndrome de fadiga emocional, despersonalização e de uma auto-estima reduzida, que pode ocorrer entre indivíduos que trabalham em contacto directo com clientes ou pacientes.

A síndrome de *Burnout* caracteriza-se por sentimentos de exaustão física e emocional (situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos ao nível afectivo. Sentem a energia e os recursos emocionais próprios esgotados, devido ao contacto diário com os problemas), despersonalização (desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas perante as pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afectivo) e baixa realização pessoal (tendência para uma evolução negativa no trabalho, afectando as capacidades para realização do trabalho e o relacionamento com as pessoas usuárias do trabalho, assim como com a organização) (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

O *Burnout* faz com que a pessoa perca grande parte do interesse no seu trabalho, de forma a que as coisas deixam de ter importância e faz com que a pessoa deixe de fazer qualquer esforço pessoal, por ser entendido como inútil. Esta exaustão interfere na vida da pessoa e não apenas na sua vida profissional (Telles, 2008).

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o que tem adido de quase todos os estudos é a definição de *Burnout* como uma síndrome psicossocial surgida como uma resposta crónica aos stressores interpessoais sucedidos na situação de trabalho. Depois de anos de investigações mantém-se a consistência dos factores situacionais inicialmente associados a este fenómeno.

Ezmann e colaboradores (1998) acrescentam que o *Burnout* é distinto das reacções clássicas de stress porque está mais relacionado a uma fadiga psicológica.

Os grupos profissionais de maior risco são os trabalhadores que mantêm uma estreita relação de ajuda a outras pessoas (Telles, 2008).

Ao contrário do que acontece com a maioria das perturbações mentais, o *Burnout* é pouco estigmatizante, uma vez que ao reconhecê-lo se enfatizam determinantes contextuais, de natureza socioprofissional, não se atribuindo nenhum tipo de culpa ao indivíduo. Sendo um processo que surge como consequência do stress laboral crónico, onde se combinam variáveis de carácter individual, social e organizacional e é considerado, na actualidade, como um dos problemas laborais de carácter psicossocial mais importante. Trata-se, por isso, de uma síndrome com conotações afectivas negativas que afecta os trabalhadores a diferentes níveis: pessoal, social e laboral (Gomes & Quintão, 2011).

Kurowski (1999) refere como consequências do *Burnout* a impossibilidade da liberdade de acção e da independência profissional, a diminuição do estímulo do trabalhador, sentimentos de ansiedade, medo e impotência, desamparo e sensação de ser desrespeitado.

Segundo Telles (2008) são consequências do *Burnout* comportamentos negativos como por exemplo, a deterioração do rendimento, a perda da responsabilidade, atitudes passivo-agressivas com os outros e a perda de motivação, onde se associam factores internos (valores individuais e traços de personalidade) e factores externos (estruturas organizacionais, ocupacionais e grupais).

Delbrouck (2006) refere que a situação do *Burnout* é paradoxal porque os candidatos à exaustão estão entre os elementos mais válidos da nossa sociedade, tanto ao nível profissional como pessoal, e revela também que a resolução da exaustão passará pela redução da dependência de terceiros, pelo aumento da auto-estima e pela obtenção de plena autonomia.

Para Lautert (1997) a estabelecimento do *Burnout* ocorre de forma lenta e gradual, arremetendo o indivíduo progressivamente.

Sprang, Clark e Whitt-Woosley (2007), num estudo com 1121 profissionais de cuidados de saúde (psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, terapeutas de casal e familiares, etc.) que trabalhavam em áreas rurais dos Estados Unidos apuraram como resultados que as mulheres apresentam mais *Burnout* do que os homens. Os autores referem ainda que as pessoas de meios rurais têm maior probabilidade de sofrer *Burnout* do que as dos meios urbanos e apontam como possíveis justificações a limitação de recursos, o isolamento

geográfico e o baixo suporte social por parte dos pares, pois as equipas são mais pequenas e frequentemente só existe uma pessoa de cada especialidade.

Também Kuerer e colaboradores (2007), num estudo Americano com 549 cirurgiões de oncologia obtiveram como resultado que as mulheres apresentam mais frequentemente *Burnout* do que os homens. Chen e Cunradi (2008) afirmam igualmente que as mulheres sofrem mais frequentemente de *Burnout*.

Muito recentemente, Sasaki e colaboradores (2009) referiram que, num estudo realizado com enfermeiros, apenas existiam diferenças entre sexos relativamente à exaustão emocional, sendo as mulheres a apresentar valores superiores. Exactamente o mesmo resultado foi também defendido por Tumkaya (2006) num estudo com 283 docentes universitários e por Hochwalder (2009) num estudo com 659 enfermeiros.

Volker e colaboradores (2009) encontraram um resultado contraditório, indicando o sexo masculino como o que apresenta maior despersonalização.

1.1.2. Personalidade e *Burnout*

Allport (1973) definiu personalidade como uma organização dinâmica dos sistemas psicofísicos, determinantes do pensamento e do comportamento. O autor dividiu os traços de personalidade em individuais e comuns, trocando, posteriormente, o termo traços individuais por disposição pessoal. A divergência entre estes dois termos é que os traços não são considerados como particulares do indivíduo, pois são partilhados por vários indivíduos, enquanto a disposição pessoal é direccionada para a individualidade padronizada do indivíduo.

Para Allport (1973) traços ou factores são predisposições para responder analogamente a diversos estímulos, sendo assim uma característica duradoura e afiançando a estabilidade dos comportamentos ao longo do tempo e nas diversas situações da vida. Allport (1973) defendia, assim, que uma pessoa se comporta de forma diversa em situações diferentes, em função dos seus traços de personalidade e esta alteração de comportamento não origina desajuste, mas antes, é uma variante adaptativa de um mesmo traço característico.

Cattell (1950) fez a distinção entre traços, diferenciando traços de origem e traços superfície. Os traços de superfície são considerados menos estáveis e menos importantes que os traços de origem, criando-se através da interacção destes. Os traços de origem reportam-se

às influências reais que o indivíduo recebe no decorrer do seu desenvolvimento. Estas influências passam por factores fisiológicos, exposicionais e temperamentais.

Eysenck (1976, p. 2) definiu personalidade como “a organização mais ou menos estável e persistente do carácter, temperamento, intelecto e físico do indivíduo, que permite o seu ajustamento único ao meio”.

Como refere Oliveira (2002, p. 52), a análise da personalidade do sujeito “pressupõe a compreensão da organização idiossincrática de todos os seus atributos mentais e dos registos em que estes se manifestam”.

Carver e Scheier (2000) referem que a personalidade é uma organização e não um aglomerado de partes soltas, é dinâmica e não estática e imutável, apresenta-se em padrões (características recorrentes e consistentes, sendo uma força activa que ajuda a determinar o relacionamento entre um indivíduo e o mundo que o rodeia.

Asendorpf (2004) acrescenta ao descrito por Carver e Scheier que os traços de personalidade são relativamente estáveis no tempo, que as diferenças interpessoais são variações frequentes e normais e que a personalidade é influenciada pela cultura.

Para McCrae e Costa (2008) a personalidade é uma organização psicológica dinâmica que coordena experiência e acção.

Apesar da diversificação dos conceitos, a personalidade representa basicamente a noção de unidade integrativa da pessoa, com todas as características diferenciais permanentes (inteligência, temperamento, carácter, constituição, entre outras) e as suas modalidades únicas de comportamento. Assim, personalidade não é mais do que a organização dinâmica dos aspectos cognitivos, afectivos, conativos, fisiológicos e morfológicos do indivíduo (Dias, 2001).

O perfil dos indivíduos é determinado pela maneira de ser, de estar e de agir, pelos acontecimentos decorridos do desenvolvimento do indivíduo e pela forma de os perceber e gerir. Deste modo, a personalidade pode ser considerada como uma estrutura estável do indivíduo, influenciando a sua reacção perante os acontecimentos de vida (Pervin & John, 2004).

As tendências básicas são o material bruto e universal da personalidade, ou seja, as capacidades e disposições mais fundamentais e, portanto, mais inferidas que observadas, que, podendo ser hereditárias ou ter origem nas primeiras experiências, constituem o potencial e a orientação básica do sujeito, em qualquer período da sua vida. As manifestações concretas das tendências básicas são adaptações características, tais como as competências, hábitos e atitudes, que resultam da interacção do sujeito com o seu meio ambiente e que explicam como

as dimensões universais da personalidade podem existir numa grande diversidade de culturas. (Lima & Simões, 2000).

O modelo dos cinco factores (*Big Five*) da personalidade é uma organização abrangente da estrutura dos traços da personalidade, permite um esboço distintivo da personalidade normal e pode ser considerada a teoria estrutural da personalidade actualmente disponível mais estabelecida (Ekehammar et al., 2010). Segundo McCrae e Costa (2008) este modelo consiste numa generalização empírica sobre a co-variação dos traços de personalidade e permite que os indivíduos possam ser caracterizados em termos de pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Este modelo tem a sua génese nos estudos realizados na área das teorias factoriais e das teorias de traços de personalidade, sendo que as últimas contribuíram abundantemente para o desenvolvimento da sua base teórica. Já as teorias factoriais contribuíram grandemente sob o aspecto instrumental e metodológico que, de uma forma gradual, convergiram para uma solução. O interesse por este modelo deve-se também, em grande parte, ao acúmulo de evidências da sua universalidade e aplicabilidade em diferentes contextos, visto que, este representa um avanço conceptual e empírico no campo da personalidade, descrevendo dimensões humanas básicas de forma consistente e replicáveis (Ross, Rausch, & Canada, 2003).

Para Friedman e Schustack (2004) a criação de um modelo que engloba a maioria das abordagens de traços comuns da personalidade apresentando-os em função de cinco dimensões foi um dos maiores avanços nos estudos da personalidade.

A utilização desta teoria em detrimento das utilizadas mais frequentemente antes do seu aparecimento é, seis vezes, superior em termos de publicações encontradas em motores de busca de artigos científicos (John, Naumann, & Soto, 2008).

Na sua formulação actual, este modelo é um consenso que surge de entre os teóricos de traços, que sugerem cinco factores básicos para a personalidade humana. As cinco grandes dimensões na teoria factorial de traços são as cinco categorias principais, incluindo factores relacionados com a emotividade, actividade e sociabilidade (Costa & Widiger, 1993).

A taxonomia da teoria dos cinco grandes factores desempenha uma função integradora porque pode representar os diversos sistemas de descrição da personalidade de uma forma comum (John et al., 2008).

Os cinco factores são denominados por Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade (McCrae & Costa, 2008).

Estes autores (McCrae & Costa, 2008) descrevem os cinco factores como:

Neuroticismo – Tendência para experienciar afecto disfórico, tristeza, desesperança e culpa. Normalmente existe baixa auto-estima, crenças irracionais de perfeccionismo e atitudes pessimistas.

Extroversão – Preferência por estar acompanhado e em estimulação social. Presença de capacidades sociais, muitos amigos, gosto pela participação em desportos de equipa ou pela pertença de clubes.

Abertura à Experiência – Necessidade de variedade, novidade e mudança. É comum o interesse por viajar, ter diversos hobbies e interesse em outras culturas.

Amabilidade – Tendência ao cumprimento e a fugir dos conflitos interpessoais. Facilidade em desculpar, acreditar na cooperação, usar linguagem inofensiva. Reputação de ser fácil de lidar.

Conscienciosidade – Factor caracterizado pelo esforço para alcançar os objectivos, pelo forte sentido de finalidade e pela elevada aspiração. Presença de características de liderança, gostar de fazer planos a longo prazo, gosto por perceber aspectos tecnicistas e de ter redes de apoio organizadas.

Para a dimensão extroversão e neuroticismo existe uma forte componente genética (Schultz & Schultz, 2002).

Os estudos que relacionam os factores de personalidade com *Burnout* podem dar mais detalhes sobre se o *Burnout* é um fenómeno social, ou se está mais relacionado com a variabilidade individual. Além disso, estes estudos podem ajudar a identificar os indivíduos que têm maior risco de desenvolver *Burnout* (Bakker, Zee, Lewig, & Dollard, 2006).

Asendorpf e Wilpers (1998) referem que a personalidade está associada às relações sociais. Mais especificamente, à extroversão, amabilidade e conscienciosidade são vistas, por estes autores, como preditores de aspectos relacionados com as relações sociais, tais como o número de amigos, conflito com os pares e relações românticas, sendo que, em contrapartida, a qualidade das relações não predizem traços de personalidade.

Numa meta-análise realizada por Alarcon, Eschleman e Bowling (2009) foram descritos diversos estudos que defendiam que existe uma relação directa com o *Burnout* e o traço de personalidade neuroticismo, que existe uma relação indirecta entre *Burnout* e os traços de personalidade extroversão, amabilidade e conscienciosidade, e que existe pouca ou não existe associação significativa entre *Burnout* e a abertura à experiência.

Foram vários os estudos por nós encontrados que defendem uma relação positiva entre o neuroticismo, a exaustão emocional e a despersonalização e uma relação negativa com a realização pessoal, quer com amostras de enfermeiros (Buhler & Land, 2003; Hochwalder, 2009; Martins, 2010; Zellars, Perrewé, & Hochwarter, 2000), quer com voluntários cuidadores de pacientes em estado terminal (Bakker, Zee, Lewig, & Dollard, 2006), quer em estudantes universitários (Morgan & Bruin, 2010), quer em estudantes de teologia (Miner, 2007) ou em organizações (Oliveira, 2011a, 2011b; Oliveira & Queirós, 2008, 2009, 2010; Zellars & Perrewé, 2001).

No que concerne à extroversão, vários estudos apresentam como resultados uma relação negativa entre a extroversão e a exaustão emocional e uma relação positiva com a realização pessoal, quer com amostras de enfermeiros (Hochwalder, 2009; Martins, 2010; Zellars, Perrewé, & Hochwarter, 2000), quer com cuidadores de pessoas com deficit cognitivo (Chung & Harding, 2009), quer em estudantes universitários (Morgan & Bruin, 2010), quer com voluntários cuidadores de pacientes em estado terminal (Bakker, Zee, Lewig, & Dollard, 2006), quer em estudantes de teologia (Miner, 2007), e outro estudo apresenta uma correlação negativa entre extroversão e despersonalização, em estudantes universitários (Morgan & Bruin, 2010).

A conscienciosidade mostrou estar associada negativamente com a exaustão emocional e a despersonalização e positivamente com a realização pessoal, em estudos com enfermeiros (Hochwarter, 2009) e com estudantes universitários (Miner, 2007).

Só foi encontrado um estudo que relaciona positivamente a abertura à experiência e a realização pessoal (Morgan & Bruin, 2010), não tendo sido encontrada nenhuma associação significativa entre este traço da personalidade e as dimensões de *Burnout*.

Alguns estudos associaram a amabilidade negativamente à despersonalização (Morgan & Bruin, 2010; Zellars, Perrewé, & Hochwarter, 2000) e positivamente à realização pessoal (Bakker, et al., 2006; Morgan & Bruin, 2010).

1.1.3. Afectividade Positiva e Negativa e *Burnout*

Existem diversas teorias das emoções, todas elas tendo como objectivo a criação de uma lista de emoções que provém de um determinado número de emoções básicas (Berkowitz, 1999).

Subsistem variadas emoções básicas, que são consideradas básicas na sua relação com vários aspectos, algumas são inatas, universais em várias culturas e surgem cedo no desenvolvimento da criança. As emoções básicas concentram-se noutros aspectos das emoções para além do afecto, assim como, características fisiológicas, expressões faciais e outras características não verbais (Ekman, 1982; Izard, 1971).

Um dos problemas principais para os teóricos das emoções básicas foi a discordância no número de emoções básicas. No entanto as emoções: raiva, tristeza, nojo, medo e felicidade aparecem em todas as listas, estando relacionadas umas com as outras. Para cada uma destas cinco emoções básicas foram acrescentadas outras cinco emoções associadas através da análise linguística de Johnson-Laird e Oatley (1989). Este estudo resultou numa lista de emoções correlacionadas com termos linguísticos semelhantes, certificando que a partir das cinco emoções básicas derivam emoções mais complexas. Resultou assim a seguinte lista de emoções: raiva (frustração, irritação, agressividade, ciúmes, ressentimento), tristeza (desespero, miséria, derrota, desanimo, melancolia), nojo (vergonha, culpa, repulsão, humilhação, censurável), medo (ansiedade, nervosismo, tensão, preocupação, timidez) e felicidade (satisfação, exaltação, orgulhoso, amoroso, animado).

O estudo da afectividade e das suas condicionantes assume uma grande importância para os diversos domínios da Psicologia. A afectividade faz parte do dia-a-dia de todas as pessoas, que se esforçam de modo a o promover positivamente, garantindo o seu bem-estar. Numa perspectiva clínica, os extremos do humor definem condições psicopatológicas major (mania, depressão e pânico) e, também, numa dimensão temporal mais estável da afectividade, podemos aceder ao afecto como traço, aproximando-nos desta forma do estudo dos aspectos da personalidade (Galinha & Ribeiro, 2005).

Actualmente o conceito de bem-estar é entendido como um conceito abrangente que integra o conceito de afecto. O bem-estar divide-se numa dimensão cognitiva – a avaliação que a pessoa faz em cada momento da satisfação com a sua vida e numa dimensão emocional – o afecto que a pessoa manifesta em cada momento, a preponderância em duração e intensidade das emoções positivas sobre as emoções negativas (Galinha & Ribeiro, 2005).

São duas as dimensões dominantes que emergem em estudos da estrutura afectiva – afecto positivo e afecto negativo. O Afecto Positivo (AP) reflecte o grau em que uma pessoa sente entusiasmo, se sente activa e alerta. O AP elevado é um estado de elevada energia, plena concentração e envolvimento prazeroso, enquanto um AP reduzido é caracterizado por tristeza e letargia. Em contraste, o afecto negativo (AN) é uma dimensão geral de angústia e

envolvimento subjectivo desagradável que abrange uma variedade de estados de humor aversivos, incluindo a raiva, desprezo, nojo, culpa, medo e nervosismo, sendo o AN baixo, um estado de calma e serenidade (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Numa meta-análise realizada por Alarcon, Eschleman e Bowling (2009) foram encontrados estudos que defendem que a afectividade positiva está negativamente associada ao *Burnout* e a afectividade negativa está positivamente associada ao *Burnout*.

Concordando com estas conclusões, num estudo realizado com 117 padres, na totalidade do sexo masculino, realizado por Little, Simmons e Nelson (2007) com o objectivo de estudar a relação entre a afectividade positiva e negativa, entre outras dimensões, com o *Burnout*, os autores concluíram que existe uma relação inversa entre a afectividade positiva e o *Burnout* e uma relação directa entre a afectividade negativa e o *Burnout*.

1.1.4. Estratégias de *Coping* e *Burnout*

Uma das teorias que sugerem modelos para se enfrentar as patologias do stress e do *Burnout*, é a teoria de *Coping*, percebida como representação individual da forma como as pessoas comumente reagem ao stress. O *Coping* é definido como um conjunto de estratégias cognitivas e/ou comportamentais utilizadas pelo indivíduo para enfrentar as exigências internas ou externas apreciadas como excedendo os seus recursos (Sousa, Mendonça, Zanini, & Nazareno, 2009).

O termo *Coping* pode ter o significado de lidar com, enfrentar, encarar, ultrapassar, fazer face, dar resposta a, reagir a ou adaptar-se a circunstâncias adversas (Antoniazzi, Dell’Aglia, & Bandeira, 1998; Pocinho & Capelo, 2009). Ribeiro (2002) refere, ainda, que o *Coping* pode ser definido como as respostas comportamentais ou cognitivas que o indivíduo dá ao stress, nem sempre considerando as consequências destas e/ou resultando num controlo efectivo do stress. Estas respostas ou reacções ao stress ocupacional devem estar relacionadas às experiências no trabalho, que testam as capacidades e os recursos dos profissionais.

O *Coping*, entendido como a capacidade de a pessoa lidar com o stress, é um fenómeno adaptativo que contribui para a sua sobrevivência e para um adequado desempenho das suas actividades em diversas vertentes da vida (Pocinho & Capelo, 2009).

Folkman e Lazarus (1980) desenvolveram um modelo que apresenta duas categorias funcionais: *Coping* focado no problema e *Coping* focado na emoção.

Nesta abordagem, as estratégias de *Coping* são entendidas como acções deliberadas que podem ser aprendidas, usadas ou recusadas, não incluindo os mecanismos de defesa inconscientes nem a somatização. Este modelo apresenta quatro conceitos fundamentais: O *Coping* dá-se entre o indivíduo e o ambiente; o objectivo é a gestão (não o controlo ou o domínio) da situação stressante; importa como o fenómeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado mentalmente; o indivíduo empreende esforços cognitivos e comportamentais para gerir as exigências externas ou internas que surgem da sua interacção com o ambiente.

Lazarus e Folkman (1984) sugerem que o *Coping* será mais efectivo se houver uma conciliação entre a capacidade de mudança do stressor que confronta o indivíduo e a estratégia adequada para lidar com o stressor.

As estratégias focadas no problema devem ser utilizadas em stressores que podem ser modificados e as estratégias focadas na emoção devem ser utilizadas em stressores imutáveis. As estratégias focadas na emoção são focadas nos estados internos de emoção e englobam estratégias como evitamento cognitivo e descarga emocional. Contrariamente, as estratégias focadas no problema têm como fim agir sobre o stressor. Este tipo de estratégias inclui, como exemplo, a resolução de problemas e a análise lógica (Lazarus & Folkman, 1984).

Rudolph, Denning e Weisz (1995) em resposta às críticas ao modelo anterior, propuseram que o *Coping* deve ser entendido como um episódio, no qual existe uma tentativa de separação entre três aspectos fundamentais: uma resposta de *Coping*; um objectivo relacionado com essa resposta; e um resultado, dando bastante relevo a este último aspecto.

A teoria Stress-Tensão-*Coping* (Lazarus & Folkman, 1984) indica que há uma preocupação que, sem capacidades de usar estratégias de *Coping* adequadas, os níveis elevados de stress pode levar ao aumento dos sintomas de *Burnout*.

Num estudo americano com 482 conselheiros escolares, com base na teoria Stress-Tensão-*Coping*, Wilkerson (2009) refere que existe evidência empírica para sugerir que o stress ocupacional e subsequente *Burnout* podem ser condicionados e baseados pelas estratégias de *Coping*. O autor refere que o desenvolvimento de *Burnout* pode depender da presença, ausência ou do nível das diferentes estratégias de *Coping* utilizadas por um determinado indivíduo, defendendo que estratégias de *Coping* orientadas para a tarefa têm um impacto positivo na realização pessoal enquanto estratégias orientadas para a emoção parecem ter um impacto negativo em todas as dimensões do *Burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal).

Doolittle (2007) estudou, em 222 elementos do clero paroquial, a relação entre *Burnout* e estratégias de *Coping*. Os resultados que obteve mostram que os participantes eram mais propensos a ter maior exaustão emocional e despersonalização se usavam estratégias de *Coping* de auto-culpabilização, desinvestimento, distração, negação e uso de substâncias e as estratégias de aceitação, *Coping* activo, planeamento e reformulação positiva foram correlacionadas com uma maior realização pessoal. O autor conclui que algumas estratégias de *Coping*, incluindo a aceitação, *Coping* activo, o planeamento e a reformulação positiva podem ser factores protectores contra o *Burnout*.

Um estudo com objectivos similares, mas com uma metodologia bastante diferente, levado a cabo por Liakopoulou e colaboradores (2008) concluiu que a exaustão emocional e a despersonalização estão directamente associadas à estratégia *wishful thinking* (tomar desejos por realidade) e que a realização pessoal está directamente relacionada com o *Coping* activo.

Outro estudo, este realizado com 298 supervisores de Hotel na Tailândia (Hu & Cheng, 2010), mostrou que as estratégias de *Coping* activo estavam relacionadas negativamente com a exaustão emocional e a despersonalização, que as estratégias de externalização estavam associadas positivamente com a realização pessoal e que estratégias de evitamento estavam correlacionadas positivamente com a exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. Os resultados deste estudo mostraram ainda que não existia relação entre as estratégias de internalização e as dimensões de *Burnout*.

De acordo com uma investigação de Morais (2008) realizada com 103 padres, a exaustão emocional correlaciona-se positivamente com o afastamento e a despersonalização, com a fuga e o evitamento, enquanto tarefas de *Coping*. A autora não encontrou relação significativa entre a realização pessoal e as estratégias de *Coping* utilizadas. De acordo com estes resultados, também os resultados de um estudo de Pienaar e Willemse (2007), efectuado em 150 empregados de bares e restaurantes de hospitais da África do Sul, mostraram haver uma relação positiva entre as estratégias de evitamento e a exaustão emocional e despersonalização.

Do mesmo modo Volker e colaboradores (2009), num estudo realizado em seis países europeus, com uma amostra total de 383 trabalhadores em serviços de apoio à toxicod dependência, referiram que quanto mais é utilizado o *Coping* activo maior é a realização pessoal, e quanto mais usado é o *Coping* passivo, maior é a exaustão emocional e a despersonalização.

Colff e Rothmann (2009) estudaram a relação entre *Coping* e *Burnout* em 818 enfermeiros e verificaram que os que apresentavam maior evitamento apresentavam mais exaustão emocional, mais despersonalização e menor realização pessoal e os que procuraram mais acompanhamento e suporte mostravam valores inferiores de exaustão emocional e maior realização pessoal.

Isaksson-Ro, Tyssen, Hoffart, Sexton, Aasland e Gude (2010) concluíram que numa amostra de 184 médicos, a redução de estratégias de *Coping* focadas na emoção precede uma diminuição da exaustão emocional enquanto Bem-Zur e Michael (2010) concluíram, num estudo com psicólogos, enfermeiros e assistentes sociais, que as reduções de estratégias de *Coping* focadas na emoção estavam relacionadas com uma diminuição da despersonalização e uma maior realização pessoal, acrescentando ainda que estratégias mais focadas no problema estavam relacionadas com menor despersonalização e maior realização pessoal.

1.1.5. Satisfação com a Vida e *Burnout*

A investigação identificou dois grandes aspectos do bem-estar subjectivo: um componente afectivo, que geralmente é subdividido em afectos agradáveis e desagradáveis e um componente cognitivo, que é definido como satisfação com a vida (Alves, 2008; Pavot & Diener, 1993).

A satisfação com a vida consiste num processo de julgamento, no qual os indivíduos avaliam a qualidade das suas vidas com base no seu próprio conjunto de critérios (Shin & Johnson, 1978). É feita uma comparação entre as circunstâncias de vida percebidas e o padrão de auto-imposto ou normas existentes no meio, e na medida em que estes dois factores se relacionam, a pessoa relata maior ou menor satisfação com a vida. Desta forma, a satisfação com a vida é um julgamento cognitivo consciente de uma vida em que os critérios de julgamento são para a pessoa, sendo desta forma algo subjectivo (Pavot & Diener, 1993).

Os processos de julgamento da vida não ocorrem de forma similar em todas as pessoas, pois as pessoas que reportam maior satisfação com a vida parecem atribuir maior relevância às áreas onde a sua vida corre melhor e as que relatam menor satisfação com a vida parecem dar maior peso aos aspectos mais problemáticos da sua vida (Diener & Biswas-Diener, 2002).

Enquanto a predisposição é uma característica relativamente estável, a satisfação com a vida, influencia as avaliações relativas às outras esferas da vida. Deste modo, é provável que os indivíduos satisfeitos com a vida se sintam mais satisfeitos com outras dimensões da vida, como é exemplo a vida social (Oliveira, 2007). Contudo, o sentido da relação causal entre a satisfação com a vida e a satisfação com outros domínios específicos é uma questão que subsiste na literatura (Lent et al., 2005).

Hayes e Weathington (2007) defendem que a desvalorização pessoal provocada pelo *Burnout* medeia a relação entre o optimismo e a satisfação com a vida. Por outro lado, Demerouti e colaboradores (2000) defendem que o *Burnout* tem um papel mediador entre as condições de trabalho e a satisfação com a vida.

Numa tentativa de criar um modelo conceitual de *Burnout* e satisfação com a vida, Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli (2000) obtiveram, num estudo com 109 enfermeiros de um Hospital alemão, um modelo que propõe que as exigências do trabalho estão mais fortemente relacionadas com exaustão e que os recursos de trabalho são mais fortemente relacionados com o desinvestimento. Além disso, os resultados mostram que o impacto da exigência do trabalho e recursos de trabalho na satisfação com a vida são mediados pelo *Burnout*. Segundo este modelo, a exposição a longo prazo a um stressor (neste caso, as exigências negativas do trabalho), e repetidas tentativas sem sucesso de se adaptar a esse stressor, pode esgotar as reservas do corpo e levar à exaustão física. Quando as pessoas percebem os recursos de trabalho como insuficientes, desenvolvem uma atitude de distanciamento em relação às suas tarefas. Como a relação directa entre a exigência de trabalho e recursos de trabalho, por um lado, e satisfação com a vida, por outro lado, não foram confirmadas, os autores supõem que as condições de trabalho influenciam a satisfação com a vida através do comprometimento da saúde.

Num estudo com 265 professores, Durán e colaboradores (2005) verificaram existir uma associação significativa das dimensões exaustão emocional e realização pessoal com a satisfação com a vida, sendo que a maior exaustão emocional e menor realização pessoal correspondia uma satisfação com a vida inferior. Noutro tipo de amostra, Senter, Morgan, Serna-McDonald e Bewley (2010) obtiveram os mesmos resultados.

Num outro estudo com 120 gestores de restaurantes dos Estados Unidos, cujo objectivo era examinar a relação existente entre optimismo, satisfação com a vida, stress e *Burnout*, Hayes e Weathington (2007) concluíram que existe uma relação negativa entre a satisfação com a vida e o *Burnout*.

Capítulo 1.2. Personalidade

1.2.1. Afectividade Positiva e Negativa e Personalidade

Após revisão da literatura pode-se concluir que são diversos os artigos que analisam a relação entre a afectividade e a personalidade, especialmente a personalidade medida pelos cinco grandes factores.

Por exemplo, Conway, Rogelberg e Pitts (2009) estudaram esta relação, mas medindo a personalidade através dos traços altruísmo e empatia, sendo que encontraram uma relação positiva entre o afecto positivo e o altruísmo.

Relativamente aos cinco grandes factores da personalidade foram encontrados estudos que relacionaram de forma directa o afecto positivo com a extroversão (Burger & Cadwell, 2000; Lubin & Whitlock, 2002; Roesch, Aldridge, Vickers, & Helvig, 2009), com a conscienciosidade e amabilidade (Lubin & Whitlock, 2002; Roesch et al., 2009) e com a abertura à experiência (Lubin & Whitlock, 2002) e de forma negativa com o neuroticismo (Roesch et al., 2009).

No que respeita ao afecto negativo, foi encontrada na literatura a existência de uma relação positiva com o neuroticismo (Roesch et al., 2009; Rolland & Fruyt, 2003) e uma relação negativa com a extroversão, conscienciosidade e amabilidade (Lubin & Whitlock, 2002; Roesch et al., 2009).

Os únicos resultados não coincidentes entre os estudos são relativos à associação entre a abertura à experiência e o afecto negativo. Enquanto Roesch e colaboradores (2009) encontraram uma relação directa entre ambos os conceitos, Lubin e Whitlock (2002) encontraram uma relação inversa.

1.2.2. Estratégias de *Coping* e Personalidade

Diversos estudos têm sido apresentados para descrever a associação entre as estratégias de *Coping* utilizadas e os traços de personalidade.

Por exemplo, num estudo com 102 adolescentes realizado por Diniz e Zanini (2010) os dados obtidos mostraram que as raparigas utilizam mais a análise lógica para resolver os seus

problemas e os rapazes apresentam maior pontuação em neuroticismo; que os adolescentes mais jovens utilizam mais *Coping* de evitação e os mais velhos, o *Coping* de aproximação; e que tanto a apreciação do problema como os traços de personalidade se relacionam significativamente com o uso de estratégias de *Coping*. Mais especificamente, os autores encontraram que os participantes com um nível superior de neuroticismo, de extroversão e de abertura à experiência utilizavam mais a análise lógica como estratégia de *Coping* e que quanto maior a abertura à experiência mais eram usadas as estratégias de resolução de problemas e descarga emocional.

A extroversão tem sido associada positivamente à resolução de problemas, à reestruturação cognitiva, à procura de suporte (Connor-Smith & Flachsbart, 2007), à procura de gratificação, à reavaliação positiva, ao apoio social (Oliveira, 2011c; Tomáz, 2008; Tomáz & Zanini, 2009) e à análise lógica (Diniz, 2009; Diniz & Zanini, 2010) de forma negativa ao evitamento (Murberg, 2009).

A conscienciosidade foi referida como estando associada positivamente com a resolução de problemas e a reestruturação cognitiva, numa meta-análise sobre a relação entre a personalidade e as estratégias de *Coping* (Connor-Smith, & Flachsbart, 2007).

A abertura à experiência mostrou estar relacionada de forma directa com a resolução de problemas, a análise lógica e a descarga emocional (Diniz, 2009; Diniz & Zanini, 2010).

O neuroticismo foi, juntamente com a extroversão, o tipo de personalidade mais frequentemente correlacionado com as estratégias de *Coping* utilizadas, sendo associado positivamente com o evitamento (Connor-Smith, & Flachsbart, 2007; Murberg, 2009), com o *Coping* focado na emoção, com a procura de suporte (Connor-Smith, & Flachsbart, 2007; Oliveira, 2011c), com a descarga emocional (Diniz, 2009; Murberg, 2009) e com a análise lógica (Diniz, 2009). O neuroticismo mostrou estar associado de forma inversa com a procura de gratificação (Tomáz, 2008; Tomáz & Zanini, 2009) e com o *Coping* activo (Murberg, 2009).

Não foram encontrados estudos que relacionassem de forma estatisticamente significativa a amabilidade com estratégias de *Coping*.

1.2.3. Satisfação com a Vida e Personalidade

Recentemente têm-se multiplicado os estudos relacionados com o bem-estar, enquadrados pela perspectiva da Psicologia positiva (Albuquerque & Lima, 2007).

Vários autores defendem que as variáveis sócio-demográficas explicam uma percentagem muito baixa da variância da satisfação com a vida (Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Myers & Diener, 1995).

Contudo e apesar de Albuquerque e Lima (2007) referirem que o estudo da relação entre a personalidade e o bem-estar subjectivo tem mostrado que os padrões de causalidade estão pouco esclarecidos, a relação entre a personalidade e a satisfação com a vida parece ser evidente.

Assim, existem estudos que mostram existir uma relação positiva entre a extroversão e a satisfação com a vida (Heller, Watson, & Ilies, 2004; Schimmack, Oishi, Radhakrishnan, Dzikoto, & Ahadi, 2002; Steel, Schmidt, & Shultz, 2008) e, embora mais fraca, uma relação positiva entre a conscienciosidade e a amabilidade (Dyrenforth, Kashy, Donnellan, & Lucas, 2010).

Schimmack e colaboradores (2002) encontraram ainda uma associação inversa entre o neuroticismo e a satisfação com a vida.

Capítulo 1.3. Professores

1.3.1. *Burnout* nos Professores

Kokkinos (2007) refere que o ensino é considerado uma ocupação altamente stressante. Embora o *Burnout* afecte várias profissões, o seu estudo centra-se especialmente na área do ensino e serviços de saúde, por serem actividades que envolvem um elevado contacto com pessoas (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

No mesmo sentido Durán, Extrema, Nontalbán e Rey (2005) referem que o ensino tem sido considerado um dos contextos de trabalho onde os profissionais parecem estar mais expostos a padecer de *Burnout*. Segundo Durán e colaboradores (2005) as repercussões negativas que esta problemática laboral pode implicar para a qualidade da docência têm avivado o interesse da investigação científica.

As características individuais dos professores, assim como o stress relacionado com o trabalho de docente devem ser levadas em consideração quando se estuda o fenómeno de *Burnout*. Muitos factores contextuais foram identificados na literatura como estando relacionados com o stress profissional dos professores, tais como as exigências interpessoais, a falta de reconhecimento profissional, os problemas de disciplina na sala de aula, a diversidade das tarefas exigidas, a burocracia, a falta de suporte, a pressão do tempo, a carga horária, a quantidade de documentação exigida e a falta de recursos (Kokkinos, 2007).

Os resultados gerais dos estudos de *Burnout* nos professores indicam que a presença de processos de personalidade no perfil do *Burnout* é clara e indiscutível, sem que haja uma atribuição de factor causal. Não parece, assim, que se possa compreender o *Burnout* ignorando os processos da personalidade que o acompanham (Jiménez, Fernández, Benadero, & Hernández, 2005).

Muitos professores sofrem de stress e *Burnout* e o perfeccionismo é uma característica de personalidade que tem sido associada com aumento do stress, estratégias de *Coping* desadequadas e *Burnout*. Para perceber se o perfeccionismo tem aspectos positivos e/ou negativos, Stoeber e Rennert (2008) investigaram como estes aspectos estão relacionados ao stress, *Coping* e *Burnout*, numa amostra de 118 professores do ensino secundário. Os resultados sugerem que a procura da perfeição e a pressão percebida por parte dos colegas não

contribui para o *Burnout* em professores, enquanto a reacção negativa à imperfeição e a pressão por parte de alunos e pais de alunos podem ser factores contribuintes.

Num estudo efectuado com professores de uma escola secundária do distrito do Porto, onde foram estudados diversos indicadores relacionados com o trabalho e o bem-estar pessoal (saúde física, stress, *Burnout* e satisfação profissional), os resultados revelaram valores acima dos 30% de stress ocupacional e de 13% ao nível da prevalência de esgotamento e vários problemas de saúde física (Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006).

Gomes e Quintão (2011), num estudo realizado em 308 professores de vários níveis de ensino concluíram que os professores que leccionavam em níveis de ensino inferiores, apresentavam maior exaustão emocional e que nenhuma das dimensões do *Burnout* se correlacionou de forma estatisticamente com a carga horária, seja lectiva, não lectiva ou com outros cargos. Estas autoras concluíram ainda que as professoras apresentam valores superiores de *Burnout*, ao nível da despersonalização e da exaustão emocional relativamente aos professores.

1.3.2. Personalidade dos Professores

Desde os anos 40 que se encontram estudos que relacionam a personalidade dos professores com o sucesso no ensino. Dodge (1943) concluiu que os professores com um nível superior de extroversão apresentavam mais sucesso e Gough e Pemberton (1952), utilizando o MMPI, relataram existir também relação entre traços da personalidade e o sucesso dos professores.

Emmerich, Rock e Trapani (2006) concluíram que os professores com um nível superior de amabilidade eram avaliados como detentores de mais capacidades e mais esforçados, que os com um nível superior de conscienciosidade tinham maiores capacidades e menos lapsos em termos de correcção, os com um nível superior de neuroticismo revelavam menos capacidades e mais lapsos em termos de correcção e os professores com maior abertura à experiência eram os que eram avaliados como os que tinham maiores capacidades.

Num estudo muito recente com 176 estudantes, os alunos mostraram-se mais satisfeitos com os professores com um nível superior de extroversão, maior abertura à experiência, maior amabilidade, um nível superior de conscienciosidade e um nível inferior de neuroticismo (Patrick, 2011).

Existem também alguns estudos que relacionam a personalidade dos professores com o sucesso escolar dos alunos. Erdle, Murray e Rushton (1985) e Murray, Rushton e Paunonen (1990), num estudo realizado em seis tipos diferentes de cursos universitários, concluíram que os professores com maior extroversão tinham alunos com maior sucesso.

Mais recentemente, Tok e Morali (2009) numa investigação realizada junto de 295 professores, obtiveram como resultados que os alunos com mais sucesso tinham professores com maior abertura à experiência, um nível superior de conscienciosidade e um nível inferior de neuroticismo, como factores da personalidade.

Zhang (2007) concluiu, com uma amostra de 157 professores universitários, que as professoras têm um nível superior de amabilidade do que os professores e que quanto maior são as habilitações académicas dos professores maior é a abertura à experiência. Este autor concluiu, ainda, que não existe relação entre os traços da personalidade e a percepção dos professores sobre a qualidade cognitiva dos alunos e sobre a possibilidade de progressão na carreira.

Kokkinos (2007) num estudo realizado junto de 447 professores do primeiro ciclo concluiu haver uma relação significativa entre *Burnout* e personalidade, tal como noutras actividades profissionais, defendendo a existência de uma relação positiva entre o neuroticismo e a exaustão emocional e despersonalização e de uma relação negativa entre o neuroticismo e a realização pessoal; a existência de uma relação positiva entre a extroversão e a exaustão emocional e despersonalização e de uma relação negativa entre a extroversão e a realização pessoal; e por fim, a existência de uma relação positiva entre abertura à experiência e a realização pessoal e negativa entre a abertura à experiência e a despersonalização.

1.3.3. Afectividade Positiva e Negativa nos Professores

Não foram encontrados muitos estudos que analisassem a afectividade nos professores, contudo apresentamos alguns estudos que referem que a afectividade dos professores está relacionada com o sucesso dos alunos, com a perspectiva do professor perante a carreira, ou com o relacionamento aluno/professor.

Num estudo com alunos com problemas severos de desenvolvimento, Park, Singer e Gibson (2005) estudaram o efeito da afectividade do professor no desempenho dos alunos e

concluíram que a maioria mostrava um desempenho mais positivo perante um professor com afectividade positiva.

Vieira e Jesus (2006) num estudo português, com 526 professores de escolas públicas e privadas em diferentes áreas científicas, concluíram que os professores que têm mais objectivos profissionais e maior motivação apresentam maior afectividade positiva e menor afectividade negativa. Estes autores obtiveram ainda como resultados que o exercício da profissão docente no ensino secundário está relacionado com maior afectividade positiva, do que no ensino básico.

Vieira, Ferreira, Santos e Jesus (2007), também relativamente a professores portugueses, concluíram que a afectividade positiva dos professores está relacionada com o ajustamento entre a pessoa e a carreira tendo os professores maior afectividade positiva quando demonstram maior empenho no planeamento e execução das tarefas associadas à vida na escola (dentro e fora da sala de aula); estão intrinsecamente motivados para o exercício da profissão; quando a sua actividade profissional contribui para a sua realização, auto-estima, desenvolvimento pessoal e satisfação; se verifica uma congruência entre os seus interesses vocacionais e o domínio científico que lecciona; e quando manifestam um espírito criativo e capacidade de iniciativa na resolução de situações e problemas.

Yon (2002) encontrou, num estudo com 113 professores, uma correlação positiva entre o afecto negativo dos professores, stress e relações negativas com os alunos e uma correlação negativa entre o afecto negativo e a auto-eficácia dos professores.

1.3.4. Estratégias de *Coping* nos Professores

Jesus e Pereira (1994), num estudo realizado em Portugal sobre as estratégias de *Coping* que são utilizadas pelos professores para lidarem com o mal-estar ocupacional, verificaram que os docentes inquiridos utilizavam significativamente mais estratégias de controlo ou confronto (discutir a situação com o supervisor; tentar ser muito organizado para gerir as situações; falar com outras pessoas envolvidas; tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências; colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros; tentar pensar em si como um vencedor; dizer a si próprio que pode, provavelmente, trabalhar as coisas à sua maneira; dedicar mais tempo e energia no trabalho; tentar obter o apoio de mais pessoas envolvidas na situação;

pensar nas mudanças que podem ser feitas naquela situação; tentar trabalhar mais depressa e mais eficazmente; decidir o que deve ser feito e explicar isso às pessoas envolvidas; dar o seu melhor; pedir ajuda das pessoas que têm o poder de fazer algo por si; procurar conselhos das pessoas que podem ajudar; trabalhar para a mudança de políticas que estão na base da situação; e empenhar-se mais no trabalho e durante mais horas), seguindo-se as de evitamento (evitar encontrar-se na situação; dizer a si próprio que o tempo irá resolver a situação; tentar estar fora de situações deste tipo; lembrar-se que o trabalho não é tudo; antecipar as consequências para preparar-se para o pior; delegar o trabalho nos outros; separar-se tanto quanto possível das pessoas que criaram a situação; tentar não ficar interessado na situação; fazer o melhor para sair graciosamente da situação; aceitar a situação porque não há nada que possa fazer para a modificar; e estabelecer as próprias prioridades com base naquilo que gosta de fazer) e, por último, as de gestão de sintomas (dormir; beber um pouco de licor, cerveja ou vinho; beber mais quantidade de bebidas alcoólicas do que deve; tomar medicação psiquiátrica; praticar desporto; usar o treino de “biofeedback”; fazer relaxamento; procurar a companhia de amigos; procurar a companhia de família; comer; ver televisão; assistir a acontecimentos desportivos, culturais ou comunitários; afastar os problemas da família ou dos amigos; adoptar passatempos, como sejam actividades de leitura; fazer compras/gastar dinheiro; trabalhar menos tempo; mudar o estado físico, arranjando o cabelo, fazendo massagens, sauna ou actividade sexual; fazer uma viagem para outra cidade; “sonhar” durante o trabalho; procurar ajuda profissional ou aconselhamento; rezar; queixar-se a outras pessoas; e fumar).

Um estudo mais recente, com 54 professores do ensino básico público português, realizado por Pocinho e Capelo (2009) confirma os resultados anteriores. Neste estudo, 20.4% dos professores mostraram-se vulneráveis ao stress, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre os géneros. As estratégias mais utilizadas pelos professores foram as estratégias de controlo, com 64.24%, seguidas com as de evitamento, com 45.71% e finalmente as de gestão de sintomas, com 28.7%.

Numa investigação realizada em 444 professores de escolas secundárias espanholas, González-Morales, Rodríguez e Peiró (2010) concluíram que as professoras usavam mais suporte social que os professores, mas que não existem diferenças entre géneros quanto ao uso de estratégias de *Coping* directo. Estes autores referem ainda, que de acordo com outro tipo de amostras, os professores com maior exaustão emocional usam menos estratégias de *Coping*

directo e os professores com maior despersonalização utilizam menos estratégias de *Coping* directo e menos suporte social.

Um estudo espanhol de Betoret (2006) realizado com 247 professores do ensino secundário mostrou que os professores relatam que quando a sua prática pedagógica é interferida ou prejudicada por um conjunto de factores, tais como os múltiplos contextos envolvidos na aprendizagem dos alunos, os problemas de *Burnout* ocorrem. Além disso, os resultados revelaram que os professores com um elevado nível de auto-eficácia e mais estratégias de *Coping* adequadas relataram sofrer menos stress e *Burnout* do que os professores com um baixo nível de auto-eficácia e menos estratégias de *Coping* adequadas.

1.3.5. Satisfação com a Vida nos Professores

Diversas investigações têm demonstrado que em vários indicadores do mal-estar docente, os níveis são bastante elevados e, tem-se verificado que é maior na profissão docente do que noutras actividades profissionais (Heus & Diekstra, 1999). Existem, inclusive estudos comparativos sobre algumas das variáveis do mal-estar que têm referido que é mais elevado nos professores portugueses que em professores doutros países (Cardoso & Araújo, 2000; Jesus, 1996). Contudo, Pinto, Silva e Lima (2000) concluíram com uma amostra de professores portugueses, que estes apresentavam valores de *Burnout* próximos das médias obtidas noutras investigações realizadas com professores doutros países da Europa.

Num estudo com 143 professores realizado por Albuquerque e Lima (2007), os autores encontraram um modelo onde 27.1% da variância da satisfação com a vida era explicada pelos projectos pessoais e apenas 1.3% da variância era explicada por variáveis demográficas. No mesmo estudo foi ainda concluído que o tempo de experiência dos professores não estava relacionado com a satisfação com a vida. Chaves e Fonseca (2006) e Ribeiro e Ruiz (2009) referem que entre as variáveis demográficas, o estado civil dos docentes, mais propriamente o estar casado é o maior preditor da satisfação com a vida, provavelmente pelo apoio social proporcionado.

Num estudo português, com 526 professores, os autores (Vieira & Jesus, 2006) verificaram que os professores do ensino secundário têm melhor satisfação com a vida do que os professores do ensino básico, assim como os que têm mais objectivos profissionais e maior motivação.

Os resultados obtidos no estudo de Gomes e Quintão (2011) já atrás descrito demonstram que os professores que leccionavam em níveis de ensino superiores e com cargas lectivas semanais inferiores, apresentavam maior satisfação com a vida. Os resultados deste estudo demonstram ainda que os professores com menor exaustão emocional, menor despersonalização e maior realização pessoal apresentavam maior satisfação com a vida.

Relativamente à diferença entre géneros, as docentes, segundo Vieira e Jesus (2006) e Ribeiro e Ruiz (2009) mostram ter maior satisfação com a vida que os colegas masculinos.

1.3.6. O Trabalho como Docente

O ensino em Portugal e na Europa tem sentido, nos últimos anos, uma mudança rápida e profunda. Novos desafios aos sistemas de ensino em geral e aos professores, à sua capacidade de responder à realidade cada vez mais exigente, mutável e global, têm surgido devido às transformações sociais, políticas e económicas bastante rápidas e acentuadas (Picado, 2009).

O Estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, em Portugal, foi aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, e depois substancialmente alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, que consolidou e qualificou a profissão docente, atribuindo-lhe reconhecimento social. No entanto, com o passar do tempo e devido à forma como foi aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes (Alves, 2010).

Como a progressão na carreira passou a depender somente da passagem do tempo surgiu a necessidade de alterar o estatuto da carreira docente, através do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro. Tratava-se de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para gerar melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado. Uma avaliação que distinga o mérito tornou-se, assim, questão fundamental para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores (Alves, 2010).

Vasconcellos (2002) refere que nos países industrializados, o trabalho dos professores é reconhecido como um dos principais factores de sucesso escolar dos alunos. Apesar dessa

importância e do grande número de professores, pois é uma das categorias profissionais mais numerosas em quase todos os países, o trabalho dos professores aparece ainda obscuro ou confuso. O impacto da educação tanto na economia como na constituição do espírito de cidadania na sociedade é actualmente incontestável. No entanto, o trabalho exercido pelos professores é ainda considerado como fruto de capacidades pessoais, associadas mais aos traços de personalidade ou da motivação que levam os indivíduos a escolher essa carreira, sem reconhecer as competências que dispõem para exercer uma profissão como outra qualquer.

O trabalho docente é fruto do processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Consiste numa actividade norteada por uma racionalidade prática que se baseia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula (Therrien & Loiola, 2001).

Actualmente, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, o que era comumente esperado até então. Ampliou-se a sua missão para além da sala de aula, com o objectivo de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar na gestão e no planeamento escolar, o que implica uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade (Gasparini, Barreto, & Assunção, 2005).

O professor, no seu dia-a-dia labora e desempenha várias funções, não sendo todas complementares e sendo até por vezes antagónicas, sendo-lhe exigida a manutenção do equilíbrio entre elas. Segundo Carlotto (2002) é exigido ao professor que este seja amigo e companheiro do aluno, que lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas que por outro lado, faça a sua avaliação no final do período. É pedido que promova a autonomia do aluno, mas que por outro lado o ensine a se acomodar e a acatar as regras da instituição. Uma vez deve trabalhar com o aluno individualmente, outras vezes tem de se submeter às condições sociais e económicas dos grupos.

Gasparini e colaboradores (2005) referem ainda que embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não proporciona os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são obrigados a procurar, então, pelos seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho.

A escola possui clara distinção entre os géneros, atribuindo, aos professores do sexo feminino, actividades de menor qualificação. Araújo e colaboradores (2006), num estudo epidemiológico censitário com 794 professores obteve como resultados que as mulheres tinham menor nível de escolaridade do que os homens; estavam há mais tempo na docência; tinham maior carga horária semanal de trabalho; tinham maior proporção de alta sobrecarga doméstica e referiram menor nível de participação no processo decisório do que os homens; porém tinham menor número de turmas.

O professor, segundo Vasconcellos (2002) é colocado perante uma actividade em completa mutação, seja por meio da análise da evolução do sistema escolar, pela relativa democratização do público e do secundário, pela complexificação dos objectivos do ensino, pelo aumento de tarefas, os novos tipos de comportamentos juvenis ou pelas alterações legislativas.

A categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho (Reis, Carvalho, Araújo, Porto, & Neto, 2005). Correia, Gomes e Moreira (2010) referem que a actividade docente sofre diferentes domínios de pressão, que são originados pelos alunos (baixa motivação, comportamentos de indisciplina, etc.), pela natureza do trabalho realizado (pressões de tempo, excesso de tarefas a realizar, lidar com a mudança, etc.) e pelas relações estabelecidas com os colegas e a organização escolar (conflitos profissionais, baixo apoio social, avaliação por parte da direcção da escola e/ou ministério, etc.).

Picado (2009, p. 24) concluiu que a escola, sendo inclusiva e integradora, precisa, igualmente, de responder aos problemas dos professores, sendo assim necessária “a adopção de estratégias inovadoras: de despistagem precoce de problemas; de identificação em tempo útil de sinais de risco; de processos e modelos de avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem; de produção crítica e criativa de recursos e metodologias de instrução; de suportes e processos de apoio e de acompanhamento enriquecido, que requerem uma visão sistémica de bem-estar que ... poderá ter como fundamento científico uma perspectiva transaccional de cariz cognitivista”.

1.3.7. Objectivos e Hipóteses

Com base na literatura, foi objectivo geral do presente estudo proceder à análise das relações entre *Burnout*, personalidade, afectividade, estratégias de *Coping*, satisfação com a vida e carga horária em docentes de vários níveis de ensino.

Como objectivos específicos podemos apontar:

- a) Verificar se existe associação entre *Burnout*, personalidade, afectividade, estratégias de *Coping* e satisfação com a vida;
- b) Verificar se existe relação entre a carga horária de trabalho com as restantes dimensões em estudo;
- c) Estudar as diferenças entre níveis de ensino em termos de *Burnout*, personalidade, afectividade, estratégias de *Coping* e satisfação com a vida.
- d) Estudar as diferenças entre géneros ao nível do *Burnout*, personalidade, afectividade, estratégias de *Coping* e satisfação com a vida.

Desta forma, foram propostas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: É esperado que os professores com um nível superior de neuroticismo apresentem mais *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização) e os professores com um nível superior de extroversão e amabilidade apresentem maior realização pessoal;

Hipótese 2: É esperado que os professores com afectividade negativa apresentem mais *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização);

Hipótese 3: É esperado que os professores com estratégias de *Coping* mais focadas no problema apresentem maior realização pessoal e que os professores com estratégias mais centradas nas emoções apresentem mais *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização);

Hipótese 4: É esperado que os professores com maior satisfação com a vida apresentem um nível superior de extroversão e realização pessoal e, um nível inferior de neuroticismo e *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização);

Hipótese 5: É esperado que os professores com um nível superior de neuroticismo apresentem mais estratégias de *Coping* focadas nas emoções e que os professores com um nível superior de conscienciosidade, extroversão e abertura à experiência apresentem mais estratégias de *Coping* focadas no problema;

Hipótese 6: É esperado que os professores com menor carga semanal e a leccionar em níveis de ensino superiores apresentem maior satisfação com a vida e que os professores a leccionar em níveis inferiores de ensino apresentem maior exaustão emocional.

Hipótese 7: É esperado que as professoras apresentem mais *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização), amabilidade, maior satisfação com a vida e usem mais o suporte social, do que os professores.

II

MÉTODO

2.1. Participantes

Foi recolhida uma amostra, de conveniência, de 404 professores, 135 do primeiro ciclo, 137 entre o segundo ciclo e secundário e 132 professores universitários, com idades compreendidas entre 23 e os 64 anos, e uma média etária de 41.20 anos (DP = 9.79), nas zonas de Lisboa, Setúbal, Aveiro, Abrantes, Alenquer, Almada e Ponta Delgada/Açores.

Tabela 1. Características profissionais

	Nível de Ensino						χ^2
	1º Ciclo		2º Ciclo a		Universitário		
			Secundário				
	(N=135)		(N=137)		(N=132)		
	N	%	N	%	N	%	
Estado Civil							14.976*
Solteiro	43	31.9	46	33.6	22	16.7	
Casado/União de Facto	77	57.0	73	53.3	85	64.4	
Divorciado/Separado	13	9.6	18	13.1	23	17.4	
Viúvo	2	1.5	-	-	2	1.5	
Nacionalidade							7.036
Portuguesa	132	97.8	136	99.3	131	99.2	
Brasileira	2	1.5	-	-	-	-	
Angolana	1	1.7	1	.7	-	-	
Francesa	-	-	-	-	1	.8	
Residência							17.164***
Meio Urbano	102	75.6	111	81.0	124	93.9	
Meio Rural	33	24.4	26	19.0	8	6.1	
Escolaridade							110.667***
Licenciatura	100	74.1	95	69.3	46	34.8	
Pós-graduação	26	19.3	26	19.0	15	11.4	
Mestrado	9	6.7	16	11.7	44	33.3	
Doutoramento	-	-	-	-	27	20.5	

Tabela 1. Características profissionais (Cont.)

Curso	Nível de Ensino						χ^2
	1º Ciclo		2º Ciclo a		Universitário		
			Secundário				
	(N=135)		(N=137)		(N=132)		
	N	%	N	%	N	%	
Ensino básico	108	80.0	-	-	-	-	362.281***
Ciências da Educação	11	8.1	17	12.4	10	7.9	
Línguas	13	9.6	31	22.6	11	8.7	
Engenharias	-	-	19	13.9	13	10.2	
Artes	2	1.5	24	17.5	12	9.4	
Ciências	1	.7	27	19.7	33	26.0	
Matemáticas	-	-	19	13.9	27	21.3	
Medicina	-	-	-	-	21	16.5	
	Nível de Ensino						t
	1º Ciclo		2º Ciclo a		Universitário		
			Secundário				
	(N=135)		(N=137)		(N=132)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Idade	38.36	8.24	40.11	9.75	45.24	10.05	19.381***
Filhos	.94	.93	1.01	1.07	1.27	1.17	3.6567*

* $p \leq .05$; *** $p \leq .001$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de ensino para o estado civil com $\chi^2 (6) = 14.976$; $p = .020$, residência com $\chi^2 (2) = 17.164$; $p < .000$, escolaridade com $\chi^2 (6) = 110.667$; $p < .001$, curso com $\chi^2 (14) = 362.281$; $p < .001$, idade com $F (2; 401) = 19.381$; $p < .001$ e para número de filhos com $F (2; 401) = 3.656$; $p = .027$. Os resultados mostram que os professores do primeiro ciclo são os que relataram em maior número serem solteiros e serem do meio rural, apesar de a maioria de todos os professores da amostra serem casados e do meio urbano; os professores universitários são os que apresentam maior escolaridade, são os mais velhos e os que têm mais filhos.

2.2. Medidas

Dados demográficos. Foi elaborado um questionário para recolher informações sobre: idade, sexo, estado civil, número de filhos, nacionalidade, residência, habilitações literárias e curso.

Dados relativos à docência. Foi, igualmente, criado um questionário para adquirir informações acerca das seguintes questões: sobre o tempo de serviço como docente, o nível de ensino leccionado, questões relacionadas com o horário, o vínculo profissional, o tipo de instituição de ensino em que lecciona, as implicações da distância da residência ao local de trabalho e a ocupação dos tempos livres.

Coping. Avaliado através do *Coping Responses Inventory* (CRI; Moos, 1993). O CRI é uma medida de auto-avaliação que permite medir oito tipos de estratégias de *Coping* perante eventos de vida stressantes. O instrumento é composto por 48 itens, com uma escala de 4 pontos, tipo Likert, que varia de 1 (Não, de maneira nenhuma) a 4 (Sim, bastantes vezes) e permite 8 dimensões, com 6 itens cada: Análise lógica; Reavaliação positiva; Procura de acompanhamento e suporte; Resolução de problemas; Evitamento cognitivo; Aceitação ou resignação; Procura de recompensas alternativas; e Descarga emocional. A escala inclui mais 10 itens sobre o contexto do factor causador de stress.

O instrumento apresenta uma consistência interna aceitável, medida através do α de Cronbach e separadamente para homens e mulheres, tendo assumido valores entre .60 a .74. As sub-escalas de *Coping* mostraram-se estáveis no tempo, apresentando uma correlação média com uma avaliação após 12 meses, de .45 para os homens e .43 para as mulheres (Moos, 1993).

Personalidade. Avaliada pelo *Big Five Inventory* (BFI; John, Donahue, & Kentle, 1991). A medida permite medir os cinco factores da personalidade. A BFI é composta por 44 itens, numa escala de Likert de 5 pontos, de 1 (discordo fortemente) a 5 (concordo fortemente). A medida permite 5 resultados, no sentido de maior prevalência ao nível da Conscienciosidade, Abertura à experiência, Extroversão, Neuroticismo e Amabilidade.

Quanto às suas características psicométricas a medida apresenta nos Estados Unidos e Canadá, consistência interna adequada, com valores para as sub-escalas entre .75 e .90, validade temporal a 3 meses com teste-reteste com valores entre .80 e .90. A intercorrelação entre as 5 sub-escalas é baixa, na maioria abaixo de .20 (John & Donahue, 1998). A versão espanhola de Benet-Martinez e John (1998) apresenta uma consistência interna adequada, com um valor de α de Cronbach médio de .78.

Afectividade. Avaliada pelo *Positive and Negative Affective Schedule* (PANAS, Watson, Clark & Tellegen; 1988). Esta medida é composta por 20 itens, com formato de resposta tipo Likert de 5 pontos, que variam de 1 (nada ou muito ligeiramente) a 5 (extremamente).

Os itens foram agrupados em duas dimensões, sendo cada uma constituída por 10 itens, sendo uma escala caracterizada por itens correspondentes a afecto positivo reflectindo estados nos quais a pessoa se sente entusiasmada, activa e alerta e outra correspondente ao afecto negativo. Uma elevada afectividade positiva reflecte uma energia elevada, concentração total e compromissos agradáveis. O afecto negativo é caracterizada por estados desagradáveis correspondentes a estados de humor aversivos, como raiva, culpa, medo e nervosismo.

A versão original da escala permite que se obtenham dois resultados que variam entre 10 e 50 no sentido de maior afectividade negativa e positiva.

A medida apresenta como características psicométricas um coeficiente de alpha de Cronbach de .86 para a dimensão de afectividade positiva e de .89 para a afectividade negativa. A correlação entre a afectividade positiva e a afectividade negativa é baixa relatando valores de $r = -.10$. Relativamente ao teste re-teste, os autores não encontraram diferenças significativas ($p > .05$, teste t bi-caudal), demonstrando que a estabilidade do teste re-teste tende a aumentar ao longo das fracções de tempo (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

No estudo de aferição à população portuguesa da escala PANAS, proposto por Galinha & Ribeiro (2005), os autores procuraram respeitar as características particulares do conceito de afecto, mais sujeito às diferenças linguísticas, culturais e contextuais do que a generalidade dos constructos psicológicos, replicando a metodologia seguida pelos autores da escala PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Os autores portugueses procuraram chegar aos 20 descritores das emoções positivas (interessado, entusiasmado, excitado, inspirado, determinado, orgulhoso, activo, encantado, caloroso e agradavelmente surpreendido) e negativas (perturbado, atormentado, amedrontado, assustado, nervoso, trémulo, remorsos, culpado, irritado, repulsa), que fossem as mais representativas do léxico emocional dos portugueses e que, simultaneamente, fossem fiéis à estrutura da escala original (Galinha & Ribeiro, 2005).

Para a realização do estudo foi recolhida uma amostra ($N=348$) de estudantes universitários de Lisboa que completaram o questionário, sendo a amostra constituída por 161 mulheres e 177 homens (Galinha & Ribeiro, 2005).

Ao nível da consistência interna, comparando a escala global original com a versão portuguesa obtiveram-se os valores de α de *Cronbach* para a escala de afecto positivo: escala original $\alpha = .88$, na versão portuguesa $\alpha = .86$; α de *Cronbach* para a escala de afecto negativo: escala original é de $.87$, na versão portuguesa $\alpha = .89$. Quanto à correlação das duas dimensões da escala, a afecto positivo e afecto negativo é de $-.10$ (Galinha & Ribeiro, 2005).

Burnout. Avaliado através do *Inventário de Burnout de Maslach*, versão traduzida da *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). É uma medida de auto-avaliação que mede a frequência e a intensidade da exaustão profissional. É composta por 22 itens, com formato de resposta numa escala tipo *Likert* de 7 pontos, que varia de 1 (Nunca) a 7 (Todos os dias). É composta por 3 factores que formam as 3 sub-escalas que caracterizam o *Burnout*: exaustão emocional (EE), composta por 9 itens, que avalia situações que exprimem sentimentos de esgotamento emocional no trabalho; despersonalização (DP), composta por 5 itens, que avalia situações que exprimem sentimentos de desvalorização da própria existência, sentido ou interesse e realização pessoal (RP), composta por 8 itens, que avalia sentimentos de competência e realização pessoal no trabalho. Valores elevados nos factores de exaustão emocional e despersonalização e valores baixos no factor de realização pessoal traduzem níveis elevados de *Burnout*; Valores médios nos três factores traduzem níveis médios de *Burnout*; valores baixos nos factores de exaustão emocional e despersonalização e valores elevados no factor de realização pessoal traduzem níveis baixos de *Burnout*.

O estudo das suas qualidades psicométricas evidenciou valores de consistência interna (inter-itens), alfa de *Cronbach*, para as três sub-escalas de $.89$ para a frequência e $.86$ para a intensidade (EE), $.74$ para a frequência e $.74$ para a intensidade (DP) e $.77$ para a frequência e $.72$ para a intensidade (RP). O valor para a escala total foi de $.82$ para a frequência e $.83$ para a intensidade. Os valores de consistência externa (aplicações sucessivas), para as três sub-escalas foram de $.82$ para a frequência e $.53$ para a intensidade (EE), $.60$ para a frequência e $.69$ para a intensidade (DP) e $.80$ para a frequência e $.68$ para a intensidade (RP), todos estes coeficientes são significativos para além do nível de confiança de $.001$, o que significa que a possibilidade de obter respostas não fiáveis situa-se na ordem de um caso numa população de mil pessoas (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996).

Satisfação com a Vida. Avaliada pela *Satisfaction with Life Scale* (SWLS, Diener, 1984). Esta escala apresenta 5 itens de resposta tipo *Likert* de 7 pontos, de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). A medida permite um resultado total que varia de 5 a 35, no sentido de maior satisfação com a vida.

A SWLS foi validada, pela primeira vez em Portugal, por Neto e colaboradores (1990), num estudo realizado com base numa amostra de 308 professores do ensino básico e secundário. Os autores encontraram uma consistência interna (através do α de Cronbach) de .78, tendo a análise factorial em componentes principais revelado a existência de um só factor, contribuindo para 53.1% da variância.

2.3. Procedimento

Foi pedido, inicialmente, a quatro professores, duas mulheres e dois homens, para preencherem o protocolo de modo a saber a duração média do preenchimento e se existiam dúvidas sobre as questões nele colocadas. Após a experiência procedeu-se à aplicação do protocolo a 404 professores.

A recolha da amostra foi efectuada em diversos estabelecimentos de ensino público e privado do nosso País, tanto em escolas primárias, secundárias e universidades, tendo sido realizada nas seguintes cidades: Lisboa, Setúbal, Aveiro, Abrantes, Alenquer, Almada e Ponta Delgada/Açores. A forma de aplicação dos protocolos foi a seguinte: após as autorizações das administrações das escolas, a aplicação foi realizada nas salas dos professores durante o intervalo das aulas ou em salas de reuniões, tendo sido efectuada de forma individual.

Antes do preenchimento foi dada toda a informação acerca do objectivo do estudo e do tipo de participação pretendida pelos professores, foi-lhes assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados. Foram igualmente informados de que estes dados seriam usados apenas para fins estatísticos, envolvendo valores de grupos e não resultados individuais, assim como de que poderiam desistir de preencher o questionário a qualquer altura que desejassem. Após consentimento informado, os questionários foram passados estando a investigadora sempre presente para esclarecimento de questões pontuais.

O tempo médio de duração do preenchimento do protocolo foi de 20 minutos.

Os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados, tendo os procedimentos estatísticos sido efectuados através do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 19.0 para Windows.

III

RESULTADOS

3.1. Dimensões Profissionais

Com o intuito de apresentar os valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das dimensões quantitativas relativas à profissão, foi efectuada a análise descritiva apresentada na Tabela 2.

Tabela 2. Estatística descritiva das dimensões profissionais (quantitativas)

	Mínimo	Máximo	M	DP
Tempo de Serviço	1	40	14.07	10.05
Carga lectiva	2	37	18.90	6.90
Carga não lectiva	0	53	7.64	7.12
Carga outros cargos	0	40	2.19	4.21

Os participantes revelaram ter experiências de trabalho muito variáveis, com um tempo de serviço entre 1 a 40 anos, sendo a média de 14.07 anos (DP = 10.05).

A carga lectiva também divergiu muito entre os participantes, variando entre 2 a 37 horas semanais ocupadas com a docência, com uma média de 18.90 horas semanais (DP = 6.90).

A carga não lectiva não era existente entre todos os participantes, variando entre 0 a 53 horas semanais ocupadas extra docência, com uma média de 7.64 horas semanais (DP = 7.12).

Por fim, a carga relativa a outros cargos também variou entre os participantes, variando entre 0 a 40 horas semanais, com uma média de 2.19 horas semanais (DP = 4.21).

Para estudar as diferenças entre níveis de ensino para as dimensões profissionais foi realizado um teste Qui-quadrado para as dimensões qualitativas e um teste F de Snedecor para as dimensões quantitativas.

Tabela 3. Diferenças entre níveis de ensino para as dimensões profissionais

	Nível de Ensino						χ^2
	1º Ciclo		2º Ciclo a		Universitário		
			Secundário				
	(N=135)		(N=137)		(N=132)		
	N	%	N	%	N	%	
Horário							10.843**
Contínuo	72	53.3	54	39.4	45	34.1	
Com interrupções	63	46.7	83	60.6	87	65.9	
Período leccionado							16.806**
Manhã	19	14.1	15	10.9	16	12.1	
Tarde	17	12.6	4	2.9	9	6.8	
Noite	-	-	-	-	3	2.3	
Misto	99	73.3	118	86.1	104	78.8	
Vínculo							178.878***
Quadro agrupamento	34	25.2	9	6.6	1	.8	
Quadro Zona	8	5.9	4	2.9	-	-	
Pedagógica							
Contratado	60	44.4	70	51.1	47	35.6	
Lecciona outro							6.031*
estabelecimento							
Sim	19	14.1	20	14.6	32	24.2	
Não	116	85.9	117	85.4	100	75.8	
Ensino							86.569***
Público	117	86.7	113	82.5	52	39.4	
Privado	18	13.3	24	17.5	80	60.6	
Distância							8.496*
Sim	35	25.9	20	14.6	18	13.6	
Não	100	74.1	117	85.4	114	86.4	
Cinema							.334
Não	73	54.1	72	52.6	74	56.1	
Sim	62	45.9	65	47.4	58	43.9	

Tabela 3. Diferenças entre níveis de ensino para as dimensões profissionais (Cont.)

	Nível de Ensino						χ^2
	1º Ciclo		2º Ciclo a Secundário		Universitário		
	(N=135)		(N=137)		(N=132)		
	N	%	N	%	N	%	
TV							4.601
Não	47	34.8	56	40.9	63	47.7	
Sim	88	65.2	81	59.1	69	52.3	
Ler							.895
Não	39	28.9	41	29.9	33	25.0	
Sim	96	71.1	96	70.1	99	75.0	
Viajar							2.680
Não	89	65.9	96	70.1	80	60.6	
Sim	46	34.1	41	29.9	52	39.4	
Internet/Computadores							1.074
Não	46	34.1	55	40.1	49	37.1	
Sim	89	65.9	82	59.9	83	62.9	
Desporto/Actividade física							1.468
Não	81	60.0	90	65.7	78	59.1	
Sim	54	40.0	47	34.3	54	40.9	
	Nível de Ensino						t
	1º Ciclo		2º Ciclo a Secundário		Universitário		
	(N=135)		(N=137)		(N=132)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Tempo de serviço	13.10	9.15	13.11	10.27	16.08	10.45	3.948*
Carga lectiva	22.79	5.84	19.37	4.68	14.42	7.26	65.611***
Carga não lectiva	7.25	7.00	7.57	6.13	8.11	8.14	.499
Carga outras cargas	1.51	2.86	1.61	2.29	3.50	6.17	9.902***

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o Horário com $\chi^2 (2) = 10.843$; $p = .004$, para o período de leccionação com $\chi^2 (6) = 16.806$; $p = .010$, para o vínculo com $\chi^2 (14) = 178.878$; $p < .001$, para a dimensão lecciona em outro estabelecimento de ensino com $\chi^2 (2) = 6.031$; $p = .049$, para o tipo de ensino com $\chi^2 (2) = 86.569$; $p < .001$, para o impacto da distância entre a residência e a escola com $\chi^2 (2) = 8.496$; $p = .014$, para o tempo de serviço com $F (2; 401) = 3.948$; $p = .020$, a carga lectiva com $F (2; 401) = 65.611$; $p < .001$ e para a carga com outros cargos com $F (2; 401) = 9.902$; $p < .001$. Os resultados mostram que os professores do primeiro ciclo são os que apresentam mais frequentemente um horário contínuo e os universitários um horário com interrupções; os professores do primeiro ciclo são os que relatam ter mais frequentemente um horário da manhã ou da tarde, os do segundo ciclo e secundário são os que reportam mais um horário misto e os professores universitários foram os únicos que referiram dar aulas à noite; os professores não universitários referiram em maior percentagem serem contratados e os professores universitários reportaram mais ter contrato efectivo; são os professores universitários que leccionam mais noutro estabelecimento de ensino, que trabalham no sector privado, sentiram menos impacto da distância da residência ao local de ensino, são os que revelam ter mais tempo de serviço e maior carga com outros cargos extra as aulas; os professores do primeiro ciclo foram os que relataram ter uma maior carga lectiva.

3.2. Características Psicométricas das Medidas

Com o objectivo de estudar a fidelidade das medidas procedeu-se ao estudo da sua consistência interna. A Tabela 4 apresenta os resultados obtidos para o α de *Cronbach*, a Correlação média inter-item e a Amplitude da correlação item-total.

Tabela 4. Fidelidade das dimensões estudadas

	α de Cronbach	Correlação média inter-item	Amplitude da correlação item-total
Personalidade			
Extroversão	.82	.347	.252-.731
Amabilidade	.67	.210	.225-.462
Conscienciosidade	.73	.237	.260-.487
Neuroticismo	.75	.274	.365-.569
Abertura à experiência	.79	.285	.264-.644
Afectividade			
Positiva	.86	.385	.427-.727
Negativa	.87	.410	.519-.681
Burnout			
Realização pessoal	.78	.325	.307-.630
Exaustão emocional	.87	.417	.410-.753
Despersonalização	.70	.336	.325-.585
Coping			
Análise lógica	.70	.279	.277-.523
Reavaliação positiva	.70	.286	.345-.484
Procura de ajuda e apoio	.71	.296	.342-.526
Resolução de problemas	.72	.298	.284-.598
Evitamento cognitivo	.71	.284	.288-.530
Aceitação da resignação	.70	.281	.376-.524
Procura de recompensas alternativas	.72	.296	.254-.513
Descarga emocional	.54	.172	.180-.401
Satisfação com a vida	.87	.596	.683-.773

Todas as dimensões apresentam valores de consistência interna adequada, excepto a dimensão do *Coping* descarga emocional, com valores α de *Cronbach* que variam entre .67 (Amabilidade) a .87 (Satisfação com a vida). A dimensão descarga emocional apresenta, todavia, um valor aceitável tendo em conta o número de itens que a compõem (Nunnally, 1978), tendo apresentado um valor α de *Cronbach* de .54.

Com a finalidade de averiguar se as dimensões em estudo seguem a distribuição normal, utilizou-se o teste Kolmogorov-Smirnov, sendo os resultados apresentados na Tabela 5.

Tabela 5. Normalidade das dimensões em estudo

	Kolmogorov-Smirnov	p
<i>Personalidade</i>		
Extroversão	1.079	.195
Amabilidade	2.038	.000
Conscienciosidade	1.412	.037
Neuroticismo	1.332	.058
Abertura à experiência	1.404	.039
<i>Afectividade</i>		
Positiva	1.820	.003
Negativa	2.125	.000
<i>Burnout</i>		
Realização pessoal	1.763	.004
Exaustão emocional	1.273	.078
Despersonalização	4.254	.000
<i>Coping</i>		
Análise lógica	1.708	.006
Reavaliação positiva	1.237	.094
Procura de ajuda e apoio	1.427	.034
Resolução de problemas	1.757	.004
Evitamento cognitivo	1.781	.004
Aceitação da resignação	1.421	.035
Procura de recompensas alternativas	1.801	.003
Descarga emocional	2.077	.000
Satisfação com a vida	1.781	.004

Como a grande maioria das dimensões estudadas não seguem a distribuição normal ($p < .05$), optou-se pela utilização de testes não paramétricos.

3.3. Diferenças entre Géneros

Para estudar as diferenças entre géneros para a personalidade, afectividade, *Burnout* e *Coping* foi utilizado o teste Mann-Whitney. Os resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Diferenças entre géneros

	Sexo Masculino (N=129)	Sexo Feminino (N=275)	z
	M Rank	M Rank	
Personalidade			
Extroversão	195.65	205.71	-.809
Amabilidade	174.55	215.61	-3.304***
Conscienciosidade	194.78	206.12	-.912
Neuroticismo	163.62	220.74	-4.591***
Abertura à experiência	216.67	195.85	-1.673
Afectividade			
Positiva	206.82	199.73	-.571
Negativa	187.64	209.47	-1.754
<i>Burnout</i>			
Realização pessoal	210.60	198.00	-1.012
Exaustão emocional	179.13	212.77	-2.706**
Despersonalização	208.26	199.80	-.693
<i>Coping</i>			
Análise lógica	183.84	211.25	-2.207*
Reavaliação positiva	189.79	207.75	-1.448
Procura de ajuda e apoio	158.24	223.26	-5.234***
Resolução de problemas	163.01	221.03	-4.669***
Evitamento cognitivo	168.46	218.47	-4.026***
Aceitação da resignação	179.44	213.32	-2.726**
Procura de recompensas alternativas	180.02	213.05	-2.658**
Descarga emocional	161.97	221.51	-4.799***
Satisfação com a vida	199.02	204.13	-.411

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros para a amabilidade com $Z = -3.304$; $p = .001$, para o neuroticismo com $Z = -4.591$; $p < .001$, para a exaustão emocional com $Z = -2.706$; $p = .007$, para a análise lógica com $Z = -2.207$; $p = .027$, para a procura de ajuda e apoio com $Z = -5.234$; $p < .001$, para a resolução de problemas com $Z = -4.026$; $p < .001$, para o evitamento cognitivo com $Z = -4.026$; $p < .001$, para a aceitação da resignação com $Z = -2.726$; $p = .006$, para a procura de recompensas alternativas com $Z = -2.658$; $p = .008$ e para a descarga emocional com $Z = -4.799$; $p < .001$. Os resultados mostram que as mulheres apresentam maior amabilidade, neuroticismo, exaustão emocional e utilizam mais as estratégias de *Coping* análise lógica, procura de ajuda e apoio, resolução de problemas, evitamento cognitivo, aceitação da resignação, procura de recompensas alternativas e descarga emocional.

3.4. Diferenças entre Níveis de Ensino

Para analisar as diferenças entre níveis de ensino para as dimensões da personalidade, afectividade, *Burnout* e *Coping* foi utilizado o teste Kruskal-Wallis. Os resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7. Diferenças entre níveis de ensino

	Nível de Ensino			χ^2
	1º Ciclo	2º Ciclo a	Universitário	
		Secundário		
	(N=135)	(N=137)	(N=132)	
	M Rank	M Rank	M Rank	
Personalidade				
Extroversão	209.10	187.63	211.19	3.392
Amabilidade	222.25	189.95	195.33	5.972*
Conscienciosidade	199.70	186.65	221.81	6.237*
Neuroticismo	220.06	200.69	186.42	5.611
Abertura à experiência	199.59	200.69	207.36	.346
Afectividade				
Positiva	197.97	188.72	219.87	5.067
Negativa	206.12	203.51	197.75	.360
Burnout				
Realização pessoal	206.18	190.90	209.30	1.936
Exaustão emocional	201.74	221.91	181.45	8.090*
Despersonalização	187.85	218.49	200.89	4.908
Coping				
Análise lógica	201.54	207.30	1985.49	.399
Reavaliação positiva	198.91	210.51	196.31	1.148
Procura de ajuda e apoio	213.26	208.25	185.53	4.291
Resolução de problemas	211.07	202.05	194.20	1.405
Evitamento cognitivo	212.91	207.17	187.00	3.642
Aceitação da resignação	214.87	206.54	185.65	4.454
Procura de recompensas alternativas	211.59	216.58	178.59	8.386*
Descarga emocional	219.71	205.76	181.52	7.368*
Satisfação com a vida	205.24	183.46	219.46	6.521*

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de ensino para a amabilidade com $\chi^2(2) = 5.972$; $p = .050$, para a conscienciosidade com $\chi^2(2) = 6.237$; $p = .044$, para a exaustão emocional com $\chi^2(2) = 8.090$; $p = .018$, para a procura de recompensas alternativas com $\chi^2(2) = 8.836$; $p = .015$, para a descarga emocional com $\chi^2(2) = 7.368$; $p = .025$ e para a satisfação com a vida com $\chi^2(2) = 6.521$; $p = .038$. Os resultados revelam que os professores do primeiro ciclo são os que apresentam maior amabilidade e maior descarga emocional; que os professores do segundo ciclo e ensino secundário são os que revelaram maior exaustão emocional e maior utilização da estratégia de *Coping* procura de recompensas alternativas; e que os professores universitários são os que apresentam um nível superior de conscienciosidade e maior satisfação com a vida.

3.5. Diferenças entre Estados Cívicos

Para estudar as diferenças entre estados cívicos para a personalidade, afectividade, *Burnout* e *Coping* foi utilizado o teste Mann-Whitney. Os resultados são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8. Diferenças entre estados civis

	Casado/União de facto (N=235)	Sem vida conjugal (N=169)	z
	M Rank	M Rank	
Personalidade			
Extroversão	204.49	199.74	-.404
Amabilidade	216.05	183.65	-2.759**
Conscienciosidade	210.88	190.84	-1.705
Neuroticismo	204.94	199.10	-.497
Abertura à experiência	199.09	207.24	-.693
Afectividade			
Positiva	202.58	201.20	-.118
Negativa	200.24	205.65	-.460
Burnout			
Realização pessoal	209.65	191.41	-1.552
Exaustão emocional	195.39	211.25	-1.349
Despersonalização	196.63	210.66	-1.215
Coping			
Análise lógica	197.86	208.96	-.946
Reavaliação positiva	198.65	206.68	-.684
Procura de ajuda e apoio	202.98	201.83	-.097
Resolução de problemas	201.40	204.04	-.225
Evitamento cognitivo	197.73	209.14	-.972
Aceitação da resignação	204.23	200.10	-.351
Procura de recompensas alternativas	187.28	223.66	-3.097**
Descarga emocional	193.02	215.69	-1.933
Satisfação com a vida	221.10	176.63	-3.782***

** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estados civis para a amabilidade com $Z = -2.759$; $p = .006$, para a procura de recompensas alternativas com $Z = -3.097$; $p = .002$ e para a satisfação com a vida com $Z = -3.782$; $p < .001$. Os resultados mostram que os casados ou em união de facto apresentam maior amabilidade e maior satisfação com a vida e que os participantes sem vida conjugal apresentam maior procura de recompensas alternativas.

3.6. Diferenças entre Tipos de Horário

Para estudar as diferenças entre os participantes com horário contínuo ou com interrupções para a personalidade, afectividade, *Burnout* e *Coping* foi utilizado o teste Mann-Whitney. Os resultados são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9. Diferenças entre tipos de horários

	Contínuo (N=171)	Com interrupção (N=233)	z
	M Rank	M Rank	
Personalidade			
Extroversão	196.41	206.97	-.900
Amabilidade	217.58	191.43	-2.230*
Conscienciosidade	209.87	197.09	-1.089
Neuroticismo	199.98	204.35	-.373
Abertura à experiência	199.14	204.97	-.497
Afectividade			
Positiva	201.15	202.63	-.126
Negativa	199.89	204.41	-.385
<i>Burnout</i>			
Realização pessoal	203.66	200.78	-.246
Exaustão emocional	190.75	210.29	-1.665
Despersonalização	197.48	206.18	-.755

Tabela 9. Diferenças entre tipos de horários (Cont.)

	Contínuo (N=171)	Com interrupção (N=233)	z
	M Rank	M Rank	
<i>Coping</i>			
Análise lógica	206.73	199.39	-.626
Reavaliação positiva	207.60	197.92	-.827
Procura de ajuda e apoio	213.32	194.56	-1.601
Resolução de problemas	214.89	193.41	-1.832
Evitamento cognitivo	198.99	205.08	-.519
Aceitação da resignação	201.10	203.53	-.208
Procura de recompensas alternativas	202.22	202.70	-.041
Descarga emocional	196.80	206.68	-.845
Satisfação com a vida	205.50	200.30	-.443

* $p \leq .05$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os tipos de horário apenas para a amabilidade com $Z = -2.230$; $p = .026$, sendo os professores com horário contínuo a apresentarem maior amabilidade.

3.7. Diferenças entre Tipos de Ensino

Com o objectivo de averiguar as diferenças entre os professores do ensino público e do ensino privado para a personalidade, afectividade, *Burnout* e *Coping* foi utilizado o teste Mann-Whitney. Os resultados são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10. Diferenças entre tipos de ensino

	Público (N=282)	Privado (N=122)	z
	M Rank	M Rank	
<i>Personalidade</i>			
Extroversão	198.41	211.96	-1.073
Amabilidade	207.04	192.01	-1.191
Conscienciosidade	202.22	203.14	-.073
Neuroticismo	210.93	183.01	-2.210*
Abertura à experiência	192.75	225.04	-2.556*
<i>Afectividade</i>			
Positiva	191.60	226.24	-2.742**
Negativa	205.63	195.27	-.820
<i>Burnout</i>			
Realização pessoal	195.31	217.59	-1.761
Exaustão emocional	214.34	173.25	-3.247***
Despersonalização	209.25	186.89	-1.802
<i>Coping</i>			
Análise lógica	199.26	209.99	-.851
Reavaliação positiva	201.45	203.27	-.144
Procura de ajuda e apoio	209.80	185.62	-1.917
Resolução de problemas	205.48	195.62	-.781
Evitamento cognitivo	202.85	201.68	-.093
Aceitação da resignação	204.21	198.56	-.448
Procura de recompensas alternativas	205.66	195.20	-.829
Descarga emocional	207.11	191.84	-1.213
Satisfação com a vida	194.06	222.00	2.211*

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os tipos de ensino para o neuroticismo com $Z = -2.210$; $p = .027$, para a abertura à experiência com $Z = -2.556$; $p = .011$, para a afectividade positiva com $Z = -2.742$; $p = .006$, para a exaustão emocional com $Z = -3.247$; $p = .001$ e para a satisfação com a vida com $Z = -2.211$; $p = .027$.

Os resultados mostram que os professores do ensino público apresentam um nível superior de neuroticismo e mais exaustão emocional e que os professores do ensino privados apresentam maior abertura à experiência e maior afectividade positiva.

3.8. Diferenças entre o Impacto da Distância da Residência ao Estabelecimento de Ensino

Com o objectivo de averiguar as diferenças entre os professores que assinalaram sentir um impacto negativo da distância da sua residência ao local de ensino para a personalidade, afectividade, *Burnout* e *Coping* foi utilizado o teste Mann-Whitney. Os resultados são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11. Diferenças entre o impacto da distância da residência ao estabelecimento de ensino

	Sim (N=73)	Não (N=331)	z
	M Rank	M Rank	
Personalidade			
Extroversão	189.49	205.37	-1.054
Amabilidade	188.73	205.54	-1.117
Conscienciosidade	186.50	206.03	-1.296
Neuroticismo	195.41	204.06	-.574
Abertura à experiência	211.90	200.43	-.762
Afectividade			
Positiva	202.31	201.93	-.025
Negativa	206.12	201.70	-.293
<i>Burnout</i>			
Realização pessoal	200.44	202.35	-.127
Exaustão emocional	233.16	195.11	-2.527*
Despersonalização	229.26	196.60	-2.206*

Tabela 11. Diferenças entre o impacto da distância da residência ao estabelecimento de ensino (Cont.)

	Sim (N=73)	Não (N=331)	z
	M Rank	M Rank	
<i>Coping</i>			
Análise lógica	187.08	205.90	-1.251
Reavaliação positiva	188.84	204.91	-1.070
Procura de ajuda e apoio	179.75	207.52	-1.845
Resolução de problemas	183.95	206.59	-1.504
Evitamento cognitivo	213.32	200.11	-.878
Aceitação da resignação	216.64	199.38	-1.146
Procura de recompensas alternativas	210.21	200.80	-.625
Descarga emocional	204.27	202.11	-.144
Satisfação com a vida	171.65	209.30	2.497*

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os professores que assinalaram sentir ou não sentir um impacto negativo da distância da sua residência ao local de ensino, para a exaustão emocional com $Z = -2.527$; $p = .012$ e para a despersonalização com $Z = -2.206$; $p = .027$. Os resultados mostram que os professores que referiram sentir um impacto negativo da distância do local de residência e o estabelecimento de ensino apresentam mais exaustão emocional e mais despersonalização.

3.9. Correlações

Para analisar as relações existentes entre o *Burnout* e as restantes dimensões em estudo foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. A Tabela 12 mostra os resultados.

Tabela 12. Correlações entre *Burnout* e as restantes dimensões

	Realização pessoal	Exaustão emocional	Despersonalização
Personalidade			
Extroversão	.28***	-.14**	-.13**
Amabilidade	.37***	-.12*	-.33***
Conscienciosidade	.32***	-.18***	-.23***
Neuroticismo	-.25***	.37***	.04
Abertura à experiência	.28***	-.10**	-.16***
Afectividade			
Positiva	.40***	-.13**	-.21***
Negativa	-.21***	.33***	.16***
<i>Coping</i>			
Análise lógica	.15**	.08	-.03
Reavaliação positiva	.16***	.01	-.03
Procura de ajuda e apoio	.14**	.03	-.11*
Resolução de problemas	.16***	-.04	-.11
Evitamento cognitivo	-.02	.21***	.09
Aceitação da resignação	-.6	.19	.12
Procura de recompensas alternativas	.13	.01	.03
Descarga emocional	-.06	.25	.19
Satisfação com a vida	.29***	-.29***	-.13*

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

A realização pessoal correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a extroversão, a amabilidade, a conscienciosidade, a abertura à experiência, a afectividade positiva, a análise lógica, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas, a procura de recompensas alternativas e com a satisfação com a vida, com valores de correlação que variam entre $Rho = .13$; $p = .008$ (procura de recompensas alternativas) e $Rho = .40$; $p < .001$ (afectividade positiva) e de forma negativa com o neuroticismo e a afectividade negativa, com valores de correlação $Rho = -.25$; $p < .001$ e $Rho = -.21$; $p < .001$, respectivamente. Os resultados mostram que quanto maior é a realização pessoal maior é a extroversão, a amabilidade, a conscienciosidade, a abertura à experiência, a

afectividade positiva, a análise lógica, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas, a procura de recompensas alternativas e a satisfação com a vida e menor é o neuroticismo e a afectividade negativa.

A exaustão emocional correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com o neuroticismo, a afectividade negativa, o evitamento cognitivo, a aceitação da resignação e a descarga emocional, com valores de correlação que variam entre $Rho = .19$; $p < .001$ (aceitação da resignação) e $Rho = .37$; $p < .001$ (neuroticismo) e de forma negativa e estatisticamente significativa com a extroversão, a amabilidade, a conscienciosidade, a abertura à experiência, a afectividade positiva e a satisfação com a vida, com valores de correlação que variam entre $Rho = -.10$; $p = .047$ (abertura à experiência) e $Rho = -.29$; $p < .001$ (satisfação com a vida). Os resultados mostram que quanto maior é a exaustão emocional maior é o neuroticismo, a afectividade negativa, o evitamento cognitivo, a aceitação da resignação e a descarga emocional e menor é a extroversão, a amabilidade, a conscienciosidade, a abertura à experiência, a afectividade positiva e a satisfação com a vida.

A despersonalização correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a afectividade negativa, a aceitação da resignação e a descarga emocional, com valores de correlação que variam entre $Rho = .12$; $p = .016$ (aceitação da resignação) e $Rho = .19$; $p < .001$ (descarga emocional) e de forma negativa e estatisticamente significativa com a extroversão, a amabilidade, a conscienciosidade, a abertura à experiência, a afectividade positiva e a satisfação com a vida, com valores de correlação que variam entre $Rho = -.13$; $p = .011$ (satisfação com a vida) e $Rho = -.33$; $p < .001$ (amabilidade). Os resultados mostram que quanto maior é a despersonalização maior é o neuroticismo, a afectividade negativa, o evitamento cognitivo, a aceitação da resignação e a descarga emocional e menor é a extroversão, a amabilidade, a conscienciosidade, a abertura à experiência, a afectividade positiva e a satisfação com a vida.

Com o objectivo de estudar as relações existentes entre a personalidade e as restantes dimensões foi usado o teste de correlação de Spearman, sendo os resultados obtidos apresentados na Tabela 13.

Tabela 13. Correlações entre a personalidade, a afectividade e as estratégias de *Coping*

	Extroversão	Agrada- bilidade	Conscien- ciosidade	Neuroti- cismo	Abertura à experiência
<i>Afectividade</i>					
Positiva	.46***	.26***	.31***	-.13**	.49***
Negativa	-.17***	.13**	-.24***	.53***	-.07
<i>Coping</i>					
Análise lógica	.07	.04	.08	.07	.20***
Reavaliação positiva	.07	.13**	.04	-.08	.18***
Procura de ajuda e apoio	.11*	.20***	.14**	.23***	.15**
Resolução de problemas	.11*	.17***	.19***	.08	.20***
Evitamento cognitivo	-.01	-.07	-.09	.23***	.09
Aceitação da resignação	-.02	-.06	-.06	.17***	.02
Procura de recompensas alternativas	.17***	.05	.04	-.03	.26***
Descarga emocional	.11*	-.08	-.01	.21***	.14**
Satisfação com a vida	.22***	.13**	.21***	-.24***	.21***

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

A extroversão correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a afectividade positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas, a procura de recompensas alternativas, a descarga emocional e a satisfação com a vida, com valores de correlação que variam entre $Rho = .11$; $p = .030$ (descarga emocional) e $Rho = .46$; $p < .001$ (afectividade positiva) e de forma negativa e estatisticamente significativa com a afectividade negativa com um coeficiente de correlação $Rho = -.17$; $p < .001$. Os resultados mostram que quanto maior é a extroversão maior é a afectividade positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas, a procura de recompensas alternativas, a descarga emocional e a satisfação com a vida e menor é a afectividade negativa.

A amabilidade correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a afectividade positiva, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas e a satisfação com a vida, com valores de correlação que variam entre $Rho = .13$; $p = .007$ (satisfação com a vida) e $Rho = .26$; $p < .001$ (afectividade positiva) e de forma negativa e estatisticamente significativa com a afectividade negativa com um coeficiente de correlação $Rho = -.13$; $p = .009$. Os resultados mostram que quanto maior é a amabilidade maior é a afectividade positiva, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas e a satisfação com a vida e menor é a afectividade negativa.

A conscienciosidade correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a afectividade positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas e a satisfação com a vida, com valores de correlação que variam entre $Rho = .14$; $p = .005$ (procura de ajuda e apoio) e $Rho = .31$; $p < .001$ (afectividade positiva) e de forma negativa e estatisticamente significativa com a afectividade negativa com um coeficiente de correlação $Rho = -.24$; $p < .001$. Os resultados mostram que quanto maior é a conscienciosidade maior é a afectividade positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas e a satisfação com a vida e menor é a afectividade negativa.

O neuroticismo correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a afectividade negativa, a procura de ajuda e apoio, o evitamento cognitivo, a aceitação da resignação e a descarga emocional, com valores de correlação que variam entre $Rho = .17$; $p < .001$ (aceitação da resignação) e $Rho = .53$; $p < .001$ (afectividade negativa) e de forma negativa e estatisticamente significativa com a afectividade positiva com um coeficiente de correlação $Rho = -.13$; $p = .009$. Os resultados mostram que quanto maior é o neuroticismo maior é a afectividade negativa, a procura de ajuda e apoio, o evitamento cognitivo, a aceitação da resignação e a descarga emocional e menor é a afectividade positiva.

A abertura à experiência correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a afectividade positiva, a análise lógica, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas, a procura de recompensas alternativas, a descarga emocional e a satisfação com a vida, com valores de correlação que variam entre $Rho = .14$; $p = .004$ (descarga emocional) e $Rho = .49$; $p < .001$ (afectividade positiva). Os resultados mostram que quanto maior é a abertura à experiência maior é a afectividade positiva, a análise lógica, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas, a procura de recompensas alternativas, a descarga emocional e a satisfação com a vida.

Com a finalidade de estudar as associações entre a afectividade, a satisfação com a vida e as estratégias de *Coping* foi utilizado o coeficiente de Spearman, sendo os resultados obtidos apresentados na Tabela 14.

Tabela 14. Correlações entre a afectividade, a satisfação com a vida e as estratégias de *Coping*

	Afectividade positiva	Afectividade negativa	Satisfação com vida
<i>Coping</i>			
Análise lógica	.15**	.06	.04
Reavaliação positiva	.20***	-.06	.15**
Procura de ajuda e apoio	.19***	.15**	.04
Resolução de problemas	.16***	.01	.12*
Evitamento cognitivo	.05	.19***	-.14**
Aceitação da resignação	-.02	.29***	-.12*
Procura de recompensas alternativas	.16***	-.02	.07
Descarga emocional	.11*	.27***	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

A afectividade positiva correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a análise lógica, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas, a procura de recompensas alternativas e a descarga emocional, com valores de correlação que variam entre $Rho = .11$; $p = .030$ (descarga emocional) e $Rho = .20$; $p < .001$ (procura de ajuda e apoio). Os resultados mostram que quanto maior é a afectividade positiva maior é a análise lógica, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas, a procura de recompensas alternativas e a descarga emocional.

A afectividade negativa correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a procura de ajuda e apoio, o evitamento cognitivo, a aceitação da resignação e a descarga emocional, com valores de correlação que variam entre $Rho = .15$; $p = .002$ (procura de ajuda e apoio) e $Rho = .29$; $p < .001$ (aceitação da resignação). Os resultados mostram que quanto maior é a afectividade negativa maior é a procura de ajuda e apoio, o evitamento cognitivo, a aceitação da resignação e a descarga emocional.

A satisfação com a vida correlacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a reavaliação positiva e a resolução de problemas, com valores de

correlação de $Rho = .15$; $p = .003$ e $Rho = .12$; $p = .015$, respectivamente e de forma negativa e estatisticamente significativa com o evitamento cognitivo e a aceitação da resignação, com valores de correlação de $Rho = -.14$; $p = .005$ e $Rho = -.12$; $p = .017$, respectivamente. Os resultados mostram que quanto maior é a satisfação com a vida maior é a reavaliação positiva e a resolução de problemas e menor é o evitamento cognitivo e a aceitação da resignação.

Para verificar a existência de correlações entre as dimensões em estudo e as características individuais (quantitativas) foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. Os resultados são apresentados na Tabela 15.

Tabela 15. Correlações entre as dimensões em estudo e as características individuais (quantitativas)

	Idade	Filhos	Tempo serviço docente	Carga lectiva	Carga não lectiva	Carga outros cargos	Carga total	Escolari- dade
Personalidade								
Extroversão	.01	.01	.06	.04	.04	.05	.06	.07
Amabilidade	.05		.08	.07	.12*	.04	.15**	-.08
Conscienciosi- dade	.01	.01	.03	-.04	.09	.06	.09	.05
Neuroticismo	-.07	-.09	-.02	.11*	.09	-.14**	.13**	-.10*
Abertura à experiência	-.07	-.10*	-.08		.04		.04	.06
Afectividade								
Positiva	-.03	-.07	-.02	-.01	-.03	-.01	-.01	.09
Negativa	.03	.02	.04	.08		-.05	.09	-.06
Burnout								
Realização pessoal	-.03	.03	-.02	.01	-.06	-.06	-.04	-.01
Exaustão emocional	-.13**	-.07	-.07	.10*	.09	.06	.13**	-.09
Despersonaliza- ção	.03	-.02	-.03	-.01	.05	.09	.03	.03

Tabela 15. Correlações entre as dimensões em estudo e as características individuais (quantitativas) (Cont.)

	Idade	Filhos	Tempo serviço docente	Carga lectiva	Carga não lectiva	Carga outros cargos	Carga total	Escolari- dade
<i>Coping</i>								
Análise lógica	-.03		-.01		-.08	.03	-.04	.03
Reavaliação positiva	-.05	-.03	-.01	-.03	-.06	.07	-.03	.07
Procura de ajuda e apoio	.03	.06	.06	.08	-.01	-.05	.01	-.05
Resolução de problemas	.05	.06	.07	.03	.01	-.01	.02	
Evitamento cognitivo	-.16**	-.06	-.10*	.07	-.02	-.04	.01	-.13*
Aceitação da resignação	-.08	.01	-.06	.13*	.02	-.05	.08	-.11*
Procura de recompensas alternativas	-.06	-.05	-.04	.05	.01	-.02		.02
Descarga emocional	-.17***	-.05	-.11*	.09	-.03		.02	-.06
Satisfação com a vida	-.05	.11*	-.04	-.04	-.08	-.02	-.06	.15**

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

A idade correlacionou-se de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com a exaustão emocional, o evitamento cognitivo e a descarga emocional, com valores de correlação que variam entre $Rho = -.13$; $p = .008$ (exaustão emocional) e $Rho = -.17$; $p = .001$ (descarga emocional). Os resultados mostram que quanto mais velhos são os participantes menor é a exaustão emocional, o evitamento cognitivo e a descarga emocional.

O número de filhos correlacionou-se de forma fraca, positiva e estatisticamente significativa com a satisfação com a vida, com um valor de correlação $Rho = .11$; $p = .021$ e

de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com a abertura à experiência, com um valor de correlação $Rho = -.10$; $p = .040$. Os resultados mostram que quanto maior é o número de filhos maior é a satisfação com a vida e menor é a abertura à experiência.

O tempo de serviço como docente correlacionou-se de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com o evitamento cognitivo e a descarga emocional, com valores de correlação $Rho = -.10$; $p = .038$ e $Rho = -.11$; $p = .028$, respectivamente. Os resultados mostram que quanto mais tempo de serviço como docente os professores têm menor é o evitamento cognitivo e a descarga emocional.

A carga lectiva correlacionou-se de forma fraca, positiva e estatisticamente significativa com o neuroticismo, a exaustão emocional e a aceitação da resignação, com valores de correlação que variam entre $Rho = .10$; $p = .047$ (exaustão emocional) e $Rho = .13$; $p = .012$ (aceitação da resignação). Os resultados mostram que quanto maior é a carga lectiva maior é o neuroticismo, a exaustão emocional e a aceitação da resignação.

A carga não lectiva correlacionou-se de forma fraca, positiva e estatisticamente significativa com a amabilidade, com um valor de correlação de $Rho = .12$; $p = .017$, sendo que quanto maior é a carga não lectiva maior é a amabilidade.

A carga com outros cargos correlacionou-se de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com o neuroticismo, com um valor de correlação de $Rho = -.14$; $p = .005$, sendo que quanto maior é a carga com outros cargos maior é o neuroticismo.

A carga total correlacionou-se de forma fraca, positiva e estatisticamente significativa com a amabilidade, o neuroticismo e a exaustão emocional, com valores de correlação que variam entre $Rho = .13$; $p = .010$ (neuroticismo) e $Rho = .15$; $p = .005$ (amabilidade). Os resultados mostram que quanto maior é a carga total maior é a amabilidade, o neuroticismo e a exaustão emocional.

A escolaridade correlacionou-se de forma fraca, positiva e estatisticamente significativa com a satisfação, com a vida com um coeficiente de correlação $Rho = .15$; $p = .003$ e de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com o neuroticismo, o evitamento cognitivo e a aceitação da resignação, com valores de correlação que variam entre $Rho = -.10$; $p = .049$ (neuroticismo) e $Rho = -.13$; $p = .011$ (evitamento cognitivo). Os resultados mostram que quanto maior é a escolaridade, maior é a satisfação com a vida e menor é o neuroticismo, o evitamento cognitivo e a aceitação da resignação.

Com o fim de estudar as correlações entre as dimensões em estudo e as actividades de ocupação do tempo livre, foi utilizado o coeficiente de correlação de Kendall, sendo os resultados apresentados na Tabela 16.

Tabela 16. Correlações entre as dimensões em estudo e as actividades de ocupação do tempo livre

	Cinema	TV	Ler	Viajar	Internet Computador	Desporto Actividade física	Outros
<i>Personalidade</i>							
Extroversão	-.02	-.03	.03	.02	-.06	.02	-.02
Amabilidade	.03	-.01	.10*	-.03	-.14***	.04	-.03
Conscienciosidade	.03	-.05	.01	.08	-.06	.05	-.01
Neuroticismo	.03		.05		-.06	-.09*	-.02
Abertura à experiência	.06	-.04	.03	.04	.06	.01	.07
<i>Afectividade</i>							
Positiva	.06	.01	.04	.02	.03	-.02	-.01
Negativa	.01	.02	.04	-.02	-.02	-.03	-.04
<i>Burnout</i>							
Realização pessoal	.01	.06	.05	.06	-.03	.06	-.05
Exaustão emocional	-.07	.07	-.08	-.08*	.05	.01	-.01
Despersonalização	-.09*	-.03	-.13**	-.10*	.08	-.04	-.04

Tabela 16. Correlações entre as dimensões em estudo e as actividades de ocupação do tempo livre (Cont.)

	Cinema	TV	Ler	Viajar	Internet Computador	Desporto Actividade física	Outros
<i>Coping</i>							
Análise lógica	.05	.04	-.01	.02	.03	-.01	-.01
Reavaliação positiva		.04	-.08	-.05	.02	-.03	.09*
Procura de ajuda e apoio	.03	-.02	.05	-.02		.05	.03
Resolução de problemas	.03	.02	.05	.01	-.02	-.02	.01
Evitamento cognitivo	.05	.03	-.09*	-.06	.08	-.01	-.02
Aceitação da resignação	.02	-.01	-.06	-.06	.06	-.04	.03
Procura de recompensas alternativas	.04	.01	-.03	-.01	.04	-.01	.06
Descarga emocional	.07		-.07		.04	-.05	-.04
Satisfação com a vida	.05	.02	-.02	.07	-.10*	.08	.07

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

O cinema correlacionou-se de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com a despersonalização com um valor de correlação $r = -.09$; $p = .040$, sendo que quanto mais cinema os participantes viam menor era a despersonalização.

A actividade da leitura correlacionou-se de forma fraca, positiva e estatisticamente significativa com a amabilidade com um valor de correlação $r = .10$; $p = .013$ e de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com a despersonalização e o evitamento cognitivo, com valores de correlação de $r = -.13$; $p = .002$ e $r = -.09$; $p = .033$, respectivamente. Os resultados mostram que quanto mais os professores lêem maior é a amabilidade e menor é a despersonalização e o evitamento cognitivo.

O viajar correlacionou-se de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com a exaustão emocional e a despersonalização, com valores de correlação de $r = -.08$; $p = .041$ e $r = -.10$; $p = .027$, respectivamente. Os resultados mostram que quanto mais os professores viajam menor é a exaustão emocional e a despersonalização.

O utilizar a internet e o computador nos tempos livres correlacionou-se de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com a amabilidade e a satisfação com a vida, com valores de correlação de $r = -.14$; $p = .001$ e $r = -.10$; $p = .022$, respectivamente. Os resultados mostram que quanto mais os professores utilizam a internet e o computador nos tempos livres menor é a amabilidade e a satisfação com a vida.

O desporto e a actividade física correlacionou-se de forma fraca, negativa e estatisticamente significativa com o neuroticismo com um valor de correlação $r = -.09$; $p = .032$, sendo que quanto mais desporto e actividade física os participantes fazem menor é o neuroticismo.

A prática de outras ocupações dos tempos livres correlacionou-se de forma fraca, positiva e estatisticamente significativa com a reavaliação positiva com um valor de correlação $r = .09$; $p = .025$, sendo que os participantes que têm outras actividades apresentam mais a estratégia de *Coping* reavaliação positiva.

3.10. Regressão

A fim de averiguar se o *Burnout* é influenciado pelas dimensões, com as quais apresentou correlação significativa, foram efectuadas três regressões lineares com a realização pessoal, a exaustão emocional e a despersonalização como variáveis dependentes. Como preditores foram usadas todas as dimensões da personalidade, afectividade e estratégias de *Coping*, sendo estas as variáveis independentes.

No caso da realização pessoal, como apenas as dimensões carga total, amabilidade, conscienciosidade, afectividade positiva, análise lógica e descarga emocional apresentavam um impacto significativo, foi avaliado um modelo constituído por estas variáveis independentes.

A Tabelas 17 mostra a variância explicada e a sua significância para o modelo de regressão apurado.

Tabela 17. Coeficientes de regressão para a previsão da realização pessoal

	B	t	p-value
Carga total	-.077	-2.261	.024
Amabilidade	.386	4.756	.000
Conscienciosidade	.216	3.020	.003
Afectividade positiva	.434	7.102	.000
Análise lógica	.230	2.351	.019
Descarga emocional	-.342	-2.937	.004

A equação de previsão da realização pessoal em professores pode ser construída por um modelo com as dimensões carga total, amabilidade, conscienciosidade, afectividade positiva, análise lógica e descarga emocional. O modelo apresenta 20.4% de variância explicada da variável dependente pelas variáveis independentes.

A equação é:

Realização pessoal = 1.601 - .077 carga total + .386 amabilidade + .216 conscienciosidade + .434 afectividade positiva + .230 análise lógica - .342 descarga emocional.

No que se refere à exaustão emocional, como somente as dimensões idade, neuroticismo, afectividade negativa, descarga emocional e satisfação com a vida apresentavam um impacto significativo, foi avaliado um modelo constituído por estas variáveis independentes.

A Tabela 18 mostra a variância explicada e a sua significância para o modelo de regressão apurado.

Tabela 18. Coeficientes de regressão para a previsão da exaustão emocional

	B	t	p-value
Idade	-.130	-2.616	.009
Neuroticismo	.441	4.008	.000
Afectividade negativa	.261	2.763	.006
Descarga emocional	.412	2.597	.010
Satisfação com a vida	-.374	-4.578	.000

A equação de previsão da exaustão emocional em professores pode ser construída por um modelo com as dimensões idade, neuroticismo, afectividade negativa, descarga emocional e satisfação com a vida. O modelo apresenta 24.5% de variância explicada da variável dependente pelas variáveis independentes.

A equação é:

Exaustão emocional = 15.280 - .130 idade + .441 neuroticismo + .261 afectividade negativa + .412 descarga emocional - .374 satisfação com a vida.

No que concerne à despersonalização, como somente as dimensões amabilidade, afectividade negativa e descarga emocional apresentavam um impacto significativo, foi avaliado um modelo constituído por estas variáveis independentes.

A Tabela 19 apresenta a variância explicada e a sua significância para o modelo de regressão apurado.

Tabela 19. Coeficientes de regressão para a previsão da despersonalização

	B	t	p-value
Amabilidade	-.235	-5.764	.000
Afectividade negativa	.068	2.274	.024
Descarga emocional	.206	3.625	.000

A equação de previsão da despersonalização em professores pode ser construída por um modelo com as dimensões amabilidade, afectividade negativa e descarga. O modelo apresenta 14.2% de variância explicada da variável dependente pelas variáveis independentes.

A equação é:

Despersonalização = 8.021 - .235 amabilidade + .068 afectividade negativa + .206 descarga emocional.

IV

DISCUSSÃO

Foi objectivo desta dissertação analisar as relações existentes entre *Burnout*, personalidade, afectividade, estratégias de *Coping*, satisfação com a vida e carga horária em docentes de diferentes níveis de ensino.

Neste sentido foi colocado primeiramente como hipótese que os professores com um nível superior de neuroticismo apresentassem mais *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização) e os professores com um nível superior de extroversão e amabilidade apresentassem maior realização pessoal.

Definido o neuroticismo como a tendência para experienciar afecto disfórico, tristeza, desesperança e culpa, a extroversão como a preferência por estar acompanhado e em estimulação social e a amabilidade como a tendência ao cumprimento e a fugir dos conflitos interpessoais (McCrae & Costa, 2008), foram vários os autores a defender a existência de uma relação directa entre neuroticismo e exaustão emocional e neuroticismo e despersonalização, em diferentes tipos de amostras (Alarcon, Eschleman, & Bowling, 2009; Bakker, Zee, Lewig, & Dollard, 2006; Buhler & Land, 2003; Hochwalder, 2009; Miner, 2007; Morgan & Bruin, 2010; Oliveira, 2011a, 2011b; Oliveira & Queirós, 2008, 2009, 2010; Zellars & Perrewé, 2001; Zellars & Perrewé, 2001; Zellars, Perrewé, & Hochwarter, 2000).

Os resultados obtidos foram no sentido da literatura mostrando que quanto mais elevado é o neuroticismo, maior é a exaustão emocional e maior é a despersonalização.

Vários estudos referem, igualmente, que existe uma relação positiva entre a extroversão e a realização pessoal, verificando-se esta associação em diferentes tipos de amostra na população geral e em populações clínicas (Alarcon, Eschleman, & Bowling, 2009; Bakker, Zee, Lewig, & Dollard, 2006; Chung & Harding, 2009; Hochwalder, 2009; Miner, 2007; Morgan & Bruin, 2010; Oliveira, 2011a, 2011b; Oliveira & Queirós, 2008, 2009, 2010; Zellars, Perrewé, & Hochwarter, 2000) e entre a amabilidade e a realização pessoal (Alarcon, Eschleman, & Bowling, 2009; Bakker, et al., 2006; Morgan & Bruin, 2010).

Da mesma forma os resultados obtidos mostram que quanto maior é a realização pessoal maior é a extroversão e a amabilidade, indo no sentido da literatura.

Assim, confirmou-se a primeira hipótese em estudo.

Neste estudo, relativamente à associação entre personalidade e *Burnout*, os resultados mostram ainda que quanto maior é a conscienciosidade e a abertura à experiência, menor é o neuroticismo e maior é a realização pessoal.

McCrae e Costa (2008) descrevem a conscienciosidade como o factor caracterizado pelo esforço para alcançar os objectivos, pelo forte sentido de finalidade e pela elevada aspiração e a abertura à experiência como a necessidade de variedade, novidade e mudança.

Estes resultados são concordantes com o defendido por outros autores, tanto no que concerne à relação entre a realização pessoal e a conscienciosidade (Hochwarter, 2009; Miner, 2007) como entre a realização pessoal e a abertura à experiência, tendo sido encontrado, contudo, apenas um estudo (Morgan & Bruin, 2010) que defende esta associação.

No sentido oposto os resultados mostraram ainda que quanto menor é a conscienciosidade e a abertura à experiência maior é a exaustão emocional.

Numa revisão da literatura foram encontrados trabalhos que referiram existir a mesma associação que a encontrada nesta amostra entre a conscienciosidade e a exaustão emocional (Hochwarter, 2009; Miner, 2007) No entanto, não foram encontrados estudos que defendam a existência de relação entre abertura à experiência e exaustão emocional. É possível que esta associação tenha sido encontrada nesta amostra porque as pessoas com um traço marcadamente elevado de abertura à experiência são pessoas que, tendencialmente, têm uma grande necessidade de variedade, novidade e mudança. Uma vez que o ensino exige metodologia, horários fixos, contacto constante com os mesmos alunos e como não existe grande variabilidade do programa a leccionar de ano para ano, é possível que esta profissão possa proporcionar mais sensações de exaustão emocional, neste tipo de pessoas, que outro tipos de profissões mais voláteis e que permitam maior experimentação de outras realidades, culturas ou mesmo variedade de procedimentos.

Os resultados mostram, concomitantemente, que quanto maior é a despersonalização menor é a extroversão, a amabilidade, a conscienciosidade e a abertura à experiência.

Estes resultados, no que se refere à conscienciosidade vão no sentido dos estudos de Miner (207) com estudantes universitários e de Hochwarter (2009) com enfermeiros. Não foram, no entanto, encontrados outros estudos que apresentem as restantes associações. Uma possível explicação para os resultados obtidos é que os professores com maior despersonalização por terem uma atitude distante perante o trabalho e as pessoas em geral e até mesmo para com os colegas (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 1996), é natural que tenham uma personalidade menos extrovertida, com menor amabilidade e menor abertura à experiência, pois estes são traços que exigem um elevado contacto interpessoal.

Na segunda, hipótese era esperado que os professores com afectividade negativa apresentassem mais *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização).

Sendo a afectividade positiva associada a elevada energia, concentração e envolvimento prazeroso e a afectividade negativa a tristeza e letargia (Watson, Clark, & Tellegen, 1988), vários estudos referem existir uma relação directa entre a afectividade negativa e o *Burnout* (Alarcon, Eschleman, & Bowling, 2009; Little, Simmons, & Nelson, 2007).

Os resultados mostraram que quanto maior era a afectividade negativa menor era a realização pessoal e maiores eram a exaustão emocional e a despersonalização, confirmando a hipótese colocada inicialmente.

Tal como defendido por Alarcon, Eschleman, e Bowling (2009) e Little, Simmons e Nelson (2007), os resultados também mostraram que quanto maior era a afectividade positiva, maior era a realização pessoal e menores eram a exaustão emocional e a despersonalização.

Relativamente à associação entre as estratégias de *Coping* e o *Burnout* foi também colocada como terceira hipótese o ser esperado que os professores com estratégias de *Coping* mais focadas no problema apresentassem maior realização pessoal e que os professores com estratégias mais centradas nas emoções apresentassem mais *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização).

Wilkerson (2009) refere que o desenvolvimento de *Burnout* depende da presença, ausência ou do nível das diferentes estratégias de *Coping* empregadas, defendendo que estratégias de *Coping* orientadas para a tarefa têm um impacto positivo na realização pessoal enquanto estratégias orientadas para a emoção parecem ter um impacto negativo em todas as dimensões do *Burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal). Isaksson-Ro, Tyssen, Hoffart, Sexton, Aasland e Gude (2010) confirmam a presença de uma relação positiva entre as estratégias de *Coping* focadas na emoção e a exaustão emocional e Bem-Zur e Michael (2010) defendem que às estratégias focadas na emoção estão associadas maior despersonalização e menor realização pessoal e que às estratégias focadas no problema estão associadas menor despersonalização e maior realização pessoal.

Os resultados foram no sentido do esperado, estando associadas a uma maior realização pessoal estratégias focadas no problema, como a análise lógica, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas e a procura de recompensas alternativas. As mesmas relações foram também defendidas por outros autores (Colff & Rothmann, 2009; Doolittle, 2007; Hu & Cheng, 2010; Liakopoulou et al., 2008; Volker et al., 2009).

Doolittle (2007) refere mesmo que a utilização destas estratégias de *Coping* são factores protectores contra o *Burnout*.

Os resultados mostraram, adicionalmente, que quanto mais são utilizadas as estratégias de *Coping* focadas na emoção, como o evitamento cognitivo, a aceitação da resignação e a descarga emocional, maior é a exaustão emocional e a despersonalização. Estes resultados corroboram os estudos de outros autores (Colff & Rothmann, 2009; Doolittle, 2007; Hu & Cheng, 2010; Morais, 2008; Pienaar & Willemse, 2007).

Desta forma, a terceira hipótese foi igualmente confirmada.

Era ainda esperado, na quarta hipótese, que os professores com maior satisfação com a vida apresentassem um nível superior de extroversão, realização pessoal e menos *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização) e neuroticismo.

Numa revisão da literatura, encontram-se diversos estudos que defendem estas associações com a satisfação com a vida, nomeadamente com a extroversão (Heller, Watson, & Ilies, 2004; Schimmack, Oisshi, Radhakrishnan, Dzokoto, & Ahadi, 2002; Steel, Schmidt, & Shultz, 2008), com o neuroticismo (Schimmack et al., 2002), com a realização pessoal (Durán, Extrema, Nontalbán, & Rey, 2005; Senter, Morgan, Serna-McDonald, & Bewley, 2010), a exaustão emocional (Durán et al., 2005; Senter et al., 2010; Weathington, 2007) e com a despersonalização (Weathington, 2007).

Os resultados revelaram que quanto maior é a satisfação com a vida, maior é a realização pessoal e a extroversão e menor é a exaustão emocional e a despersonalização, confirmando parcialmente a hipótese.

Contudo, não foi encontrada qualquer relação entre a satisfação com a vida e o neuroticismo. O estudo de Matta, Bizarro e Reppold (2009) similarmente sustenta este resultado, embora tenha sido realizado com um instrumento de medida do neuroticismo diferente do utilizado na presente investigação, assim concluíram que com a escala factorial de neuroticismo, não existe correlação entre a satisfação com a vida e o neuroticismo, nomeadamente nas suas sub-escalas de ajustamento psicossocial e ansiedade.

Os resultados demonstraram também que quanto maior é a satisfação com a vida, maior é a amabilidade maior e a conscienciosidade, o que está de acordo com o defendido por Dyrenforth, Kashy, Donnellan e Lucas (2010).

Apesar de não se ter encontrado literatura neste sentido, os resultados mostraram ainda que quanto maior é a abertura à experiência maior é a satisfação com a vida.

Relativamente, à relação entre a personalidade e as estratégias de *Coping*, na quinta hipótese, era esperado que os professores com um nível superior de neuroticismo apresentassem mais estratégias de *Coping* focadas nas emoções e que os professores com um nível superior de conscienciosidade, extroversão e abertura à experiência apresentassem mais estratégias de *Coping* focadas no problema.

Distintos trabalhos têm sido apresentados para descrever a relação entre as estratégias de *Coping* utilizadas e os traços de personalidade (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Diniz, 2009; Diniz & Zanini, 2010; Murberg, 2009; Tomáz, 2008; Tomáz & Zanini, 2009).

Os resultados demonstram, tal como defendido na literatura, que quanto maior é a extroversão maior é a procura de ajuda e apoio (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Diniz, 2009; Diniz & Zanini, 2010), a resolução de problemas (Connor-Smith & Flachsbart, 2007), a procura de recompensas alternativas e a descarga emocional.

A conscienciosidade encontrou-se também positivamente relacionada com a procura de ajuda e apoio e a resolução de problemas, tal como defendido por Connor-Smith e Flachsbart (2007).

Os resultados mostraram, de forma similar e de acordo com estudos anteriores, que quanto maior é o neuroticismo maior é a procura de ajuda e apoio (Connor-Smith & Flachsbart, 2007), o evitamento cognitivo (Connor-Smith & Flachsbart, 2007; Murberg, 2009), a aceitação da resignação e a descarga emocional (Diniz, 2009; Murberg, 2009).

A abertura à experiência mostrou-se directamente associada, tal como defendido por Diniz e Zanini (2010) com a análise lógica, a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio, a resolução de problemas, a procura de recompensas alternativas e a descarga emocional.

Os resultados mostraram ainda que quanto maior a amabilidade maior é a reavaliação positiva, a procura de ajuda e apoio e a resolução de problemas, embora não tenham sido encontrados estudos que relacionassem de forma estatisticamente significativa a amabilidade com estratégias de *Coping*. No entanto, esta associação parece fácil de justificar pois pessoas com estratégias de *Coping* mais adequadas, focadas no problema, é natural que tenham características de amabilidade ao invés de se focarem na emoção, pois têm maior facilidade na relação interpessoal.

Assim, a quinta hipótese é confirmada, mostrando-se que na generalidade o neuroticismo está associado a estratégias focadas nas emoções e a conscienciosidade, a extroversão e a abertura à experiência estão associadas às estratégias de *Coping* focadas no problema.

Esperava-se ainda, na sexta hipótese, que os professores com menor carga semanal e a leccionar em níveis de ensino superiores apresentassem maior satisfação com a vida e que os professores a leccionar em níveis inferiores de ensino apresentassem maior exaustão emocional.

Tal como defendido por Vieira e Jesus (2006) e Gomes e Quintão (2011) que defendem que os docentes que leccionam em níveis de ensino superiores são os que apresentam maior satisfação com a vida, os resultados apuraram que os professores universitários foram os que apresentam maior satisfação com a vida. Estes resultados confirmaram parcialmente a hipótese.

Os resultados mostram que os professores do primeiro ciclo são os que apresentam mais frequentemente um horário contínuo e os universitários um horário com interrupções; os professores do primeiro ciclo são os que relatam ter mais frequentemente um horário da manhã ou da tarde, os do segundo ciclo e secundário são os que reportam mais um horário misto e os professores universitários foram os únicos que referiram dar aulas à noite; os professores não universitários referiram em maior percentagem serem contratados e os professores universitários reportaram mais ter contrato efectivo; são os professores universitários que leccionam mais noutra estabelecimento de ensino, que trabalham no sector privado, sentiram menos impacto da distância da residência ao local de ensino, são os que revelam ter mais tempo de serviço e maior carga com outros cargos extra as aulas; os professores do primeiro ciclo foram os que relataram ter uma maior carga lectiva.

Os resultados mostraram que quanto maior é a carga lectiva maior é o neuroticismo, a exaustão emocional e a aceitação da resignação; que quanto maior é a carga não lectiva maior é a amabilidade; que quanto maior é a carga com outros cargos maior é o neuroticismo e que quanto maior é a carga total, maior é a amabilidade, o neuroticismo e a exaustão emocional. No entanto, apesar de alguns destes indicadores terem influência na satisfação com a vida, não foi encontrada uma relação entre a carga semanal de trabalho e a satisfação com a vida, tal como foi defendido por Gomes e Quintão (2011). Talvez se possa justificar esta diferença entre os resultados obtidos e esperados, com a explicação de que apesar de os professores com maior carga laboral apresentarem maior neuroticismo que segundo Schimmack e colaboradores (2002) está relacionado com menor satisfação com a vida e de apresentarem maior exaustão emocional que segundo Durán e colaboradores (2005), Weathington (2007) e Senter e colaboradores (2010) está relacionada com menor satisfação com a vida, estes professores apresentam concomitantemente maior amabilidade que segundo Dyrenforth,

Kashy, Donnellan e Lucas (2010) está relacionada com maior satisfação com a vida e assim esta associação estar a anular o impacto das outras duas na satisfação com a vida.

De qualquer modo, esta parte da sexta hipótese foi infirmada.

Os resultados revelam também que os professores do primeiro ciclo são os que apresentam maior amabilidade e maior descarga emocional; que os professores do segundo ciclo e ensino secundário são os que revelaram maior exaustão emocional e maior utilização da estratégia de *Coping* procura de recompensas alternativas; e que os professores universitários são os que apresentam um nível superior de conscienciosidade. Tal como defendido por Gomes e Quintão (2011), são os professores de níveis de ensino inferiores ao universitário que apresentam maior exaustão emocional, confirmando-se também esta parte da hipótese colocada inicialmente.

Por último, foi colocada como sétima hipótese que as professoras apresentassem mais *Burnout* (exaustão emocional e despersonalização), amabilidade, maior satisfação com a vida e usassem mais o suporte social, do que os professores.

De acordo com a literatura, os resultados mostraram que as mulheres apresentam maior exaustão emocional (Gomes & Quintão, 2011), maior amabilidade (Zhang, 2007) e apesar de usarem mais as estratégias de *Coping* análise lógica, procura de ajuda e apoio, resolução de problemas, evitamento cognitivo, aceitação da resignação, procura de recompensas alternativas e descarga emocional é relativamente à procura de ajuda e apoio (González-Morales, Rodríguez, & Peiró, 2010) que foram encontradas diferenças mais significativas entre os géneros. Os resultados confirmam, assim, parcialmente a sétima hipótese colocada.

Todavia, não foi encontrada uma maior despersonalização como defendido por Gomes e Quintão (2011) e uma maior satisfação com a vida como defendido por Vieira e Jesus (2006) e Ribeiro e Raiz (2009) nos docentes do sexo feminino, tendo sido encontrado um nível superior de neuroticismo nas mulheres como defendido em estudos anteriores, embora não realizados em professores (Goodwin, & Gotlib, 2004).

O facto de não se ter encontrado maior despersonalização e maior satisfação com a vida pode ter a ver com a pouca variabilidade que existiu entre todos os participantes (total da amostra) ao nível destas dimensões. Adicionalmente, existe outro estudo português, realizado por Pocinho e Capelo (2009) que refere que apesar de os professores serem bastante vulneráveis ao stress, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros., o que pode ser facilmente associado à ausência de diferenças em termos de despersonalização.

Ficou também apurado que os professores casados ou em união de facto apresentam maior amabilidade e maior satisfação com a vida e que os participantes sem vida conjugal apresentam maior procura de recompensas alternativas. Estes resultados vão ao encontro de Chaves e Fônsaca (2006) e Ribeiro e Ruiz (2009) que mencionam que entre as variáveis demográficas, o estado civil dos docentes, mais propriamente o estar casado é o maior preditor da satisfação com a vida, presumivelmente pelo apoio social proporcionado.

Relativamente ao anos de experiência de docência, os resultados mostram que quanto mais tempo de serviço como docente, o que os professores têm de menor é o evitamento cognitivo e a descarga emocional tal como defendido por Albuquerque e Lima (2007), foi ainda concluído que o tempo de experiência dos professores não estava relacionado com a satisfação com a vida.

Apesar de não se terem encontrado estudos que associassem a ocupação dos tempos livres dos professores com as restantes dimensões em estudo, esta relação foi alvo de estudo no presente trabalho, pois considerou-se ser uma informação interessante para a prática clínica.

Neste sentido conclui-se que as actividades associadas a menor *Burnout* foram a leitura e o viajar, possivelmente por proporcionarem um afastamento da realidade, permitindo haver um descanso. Contudo ir ao cinema mostrou ser mais frequente nos professores com mais despersonalização.

Ao nível da personalidade, os professores com actividades como a leitura têm um nível superior de amabilidade, os que fazem desporto e actividade física têm um nível inferior de neuroticismo.

Contrariamente os que utilizam a internet e o computador como actividade de lazer são os que têm um nível inferior de amabilidade e menor satisfação com a vida, o que se justifica, possivelmente, por serem actividades que envolvem isolamento e não promovem o real contacto com outros seres humanos.

Conclusão

Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli (2000) concluíram que impacto da exigência do trabalho e recursos de trabalho na satisfação com a vida são mediados pelo *Burnout*. Segundo estes autores, a exposição a longo prazo a um stressor (neste caso, as exigências negativas do trabalho), e repetidas tentativas sem sucesso de se adaptar a esse stressor, podem esgotar as reservas do corpo e levar à exaustão física. Quando as pessoas percebem os recursos de trabalho como insuficientes, desenvolvem uma atitude de distanciamento em relação às suas tarefas.

De acordo com Kokkinos (2007) as exigências interpessoais, a falta de reconhecimento profissional, os problemas de disciplina na sala de aula, a diversidade das tarefas exigidas, a burocracia, a falta de suporte, a pressão do tempo, a carga horária, a quantidade de documentação exigida e a falta de recursos são factores contextuais relacionados com o stress profissional dos professores.

Hayes e Weathington (2007) sustentam que a desvalorização pessoal provocada pelo *Burnout* tem um forte impacto na satisfação com a vida e Demerouti e colaboradores (2000) defendem que o *Burnout* assume um papel mediador entre as condições de trabalho e a satisfação com a vida.

Vieira e colaboradores (2007) concluíram que a afectividade positiva dos docentes está relacionada com o ajustamento entre o indivíduo e a carreira tendo os professores maior afectividade positiva quando evidenciam maior empenho no planeamento e execução das tarefas associadas à vida na escola; estão intimamente motivados para a profissão; quando a sua actividade profissional contribui para a sua realização, auto-estima, desenvolvimento pessoal e satisfação; se verifica uma consonância entre os seus interesses vocacionais e o domínio científico que leccionam; e quando manifestam um espírito criativo e capacidade de iniciativa na resolução de situações e problemas.

O bem-estar dos professores tem também sido evidenciado como factor determinante do bem-estar do aluno na escola (Hascher, Roede & Peetsma, 2000). Tok e Morali (2009), mais tarde, acrescentaram com as conclusões do seu estudo, referindo que os alunos com mais sucesso tinham professores com maior abertura à experiência, um nível superior de conscienciosidade e um nível inferior de neuroticismo, como factores da personalidade.

Assim, relativamente aos resultados desta dissertação podemos dizer que demonstraram que os professores com um nível superior de neuroticismo apresentam mais *Burnout*; com um nível superior de extroversão e amabilidade apresentam maior realização pessoal; com afectividade negativa apresentam mais *Burnout*; com estratégias de *Coping* mais focadas no problema apresentam maior realização pessoal; com estratégias mais centradas nas emoções apresentam mais *Burnout*; também revelam que quanto maior é a satisfação com a vida, maior é a realização pessoal e a extroversão e menor é a exaustão emocional e a despersonalização; que os docentes com um nível superior de neuroticismo apresentam mais estratégias de *Coping* focadas nas emoções; com um nível superior de conscienciosidade, extroversão e abertura à experiência apresentam mais estratégias de *Coping* focadas no problema; que os professores a leccionar em níveis de ensino superiores apresentam maior satisfação com a vida e que os que leccionam em níveis inferiores de ensino apresentam maior exaustão emocional e, finalmente, que as professoras apresentam mais exaustão emocional, amabilidade e que usam mais o suporte social, do que os professores.

Relativamente, às limitações desta investigação podemos apontar as seguintes questões: a utilização de uma amostra de conveniência; as demoradas autorizações das instituições de ensino, tendo algumas nem sido recebidas; a reduzida participação dos professores universitários por exigirem uma abordagem e autorização individual, assim como dos professores primários por serem em menor número nas escolas; e a distribuição geográfica das escolas não ser representativa da população de professores portugueses.

Quanto, a sugestões para estudos futuros refere-se que será importante podermos pensar que a contribuição de mais investigação nesta área é de extrema relevância. Deste modo pode-se sugerir que estudos futuros incluam outras medidas de avaliação como exemplo pode-se referir a ideação suicida e a desesperança, por ser um tema bastante referido na comunicação social e que carecer de conhecimento na comunidade científica; na prática clínica seria igualmente interessante incluir escalas de stress, ansiedade e depressão.

Assim, pode-se afirmar que estudos, como a presente dissertação, que relacionam os factores de personalidade com o *Burnout* podem dar mais detalhes sobre se o *Burnout* é um fenómeno social das comunidades contemporâneas, ou se está mais relacionado com a variabilidade individual de cada sujeito.

Em simultâneo e numa perspectiva da prática clínica, estes estudos podem ajudar a identificar os indivíduos que têm maior risco de desenvolver *Burnout* (Bakker, Zee, Lewig, & Dollard, 2006) e podem incrementar a informação disponível para se agir através da prevenção, função que pode ser assumida pelos psicólogos escolares.

Como referem Jiménez, Fernández, Benadero e Hernández (2005), os resultados gerais dos estudos de *Burnout* nos professores indicam que a presença de processos de personalidade no perfil do *Burnout* é clara e indiscutível, sem que haja uma atribuição causal. Não se pode pretender, deste modo, que se possa compreender o *Burnout* ignorando os processos da personalidade que o acompanham.

Referências

- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and *Burnout*: A meta-analysis. *Work & Stress*, 3, 244-263.
- Albuquerque, I., & Lima, M. P. (2007). *Personalidade e bem-estar subjectivo: uma abordagem com os projectos pessoais*. Retirado a 4, Fevereiro, 2011, de www.psicologia.com.pt.
- Alport, G. W. (1973). *Personalidade – Padrões e desenvolvimento*. São Paulo: EPU.
- Alves, P. I. B. (2010). *Satisfação/insatisfação no trabalho dos professores do primeiro ciclo do ensino básico. Estudo do concelho de Caldas da Rainha*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, da Universidade Aberta.
- Alves, R. (2008). *O bem-estar subjectivo e a pratica desportiva em adolescentes da região autónoma da Madeira*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Antoniazzi, A. S., Dell’Agio, D. D., & Bandeira, D. R. (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 2, 273-294.
- Araújo, T. M., Godinho, T. M., Reis, E. J. F. B., & Almeida, M. M. G. (2006). Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciência & Saúde colectiva*, 4, 1117-1129.
- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der personlichkeit*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B., & Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1531-1544.
- Bakker, A. B., Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and *Burnout*: a study among volunteer counsellors. *The Journal of Social Psychology*, 1, 31-50.
- Benet-Martinez, V., & John, O. (1998). Los big five across cultures and ethnics groups: Multitrait multimethod analyses of the big five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 729-750.
- Ben-Zur, H., & Michael, K. (2010). *Burnout*, social support, and *Coping* at work among social workers, psychologists, and nurses. *Social Work in Health Care*, 4, 63-82.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, Coping resources, and *Burnout* among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 4, 519-539.

- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15, 359-370.
- Buhler, K. E., & Land, T. (2003). Burnout and personality in intensive care: an empirical study. *Hospital Topics: Research and Perspectives on Healthcare*, 4, 5-12.
- Burger, J. M., & Cadwell, D. F. (2000). Personality, social activities, job-search behavior and interview success: distinguishing between PANAS trait positive and NEO extraversion. *Motivation and Emotion*, 1, 51-62.
- Cardoso, M., & Araújo, A. (2000). *Stress na profissão docente: prevalência e factores de risco*. Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional (Póvoa de Varzim).
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 1, 21-29.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cattell, R. (1950). The main personality factors in questionnaire, self estimate material. *Journal of Social Psychology*, 31, 3-38.
- Chaves, S. S. S., & Fonseca, P. N. (2006). Trabalho docente: que aspectos sócio demográficos e ocupacionais predizem o bem-estar subjectivo? *Psico*, 1, 75-81.
- Chen, M. J., & Cunradi, C. (2008). Job stress, burnout and substance use among urban transit operators: the potential mediating role of coping behavior. *Work & Stress*, 4, 327-340.
- Chung, M. C., & Harding, C. (2009). Investigating burnout and psychological well-being so staff working with people with intellectual disabilities and challenging behavior: the role of personality. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22, 549-560.
- Colff, J. J., & Rothmann, S. (2009). Occupational stress, sense of coherence, coping, burnout and work engagement of registered nurses in south Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 1, 1-10.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1080-1107.
- Conway, J. M., Rogelberg, S. G., & Pitts, V. E. (2009). Workplace helping: interactive effects of personality and momentary positive affect. *Human Performance*, 22, 321-339.
- Correia, T., Gomes, A. R., & 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, P. T., & Widiger, T. A. (1993). Introduction. In P. T. Costa & T. A. Widiger (Eds.), *Personality disorders and the Five-factor model of personality* (pp. 1-10). Washington, DC: American Psychological Association.
- Delbrouck, M. (2006). *Síndrome de Exaustão (Burnout)*. Lisboa: Climepsi-Editores.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2000). A model of burnout and life satisfaction amongst nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 2, 454-464.
- Dias, A. M. (2001). Personalidade e coronariopatia. *Escola Superior de Enfermagem*, 1, 191-202.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). *Findings on subjective well-being and their implications for empowerment*. Retirado a 4, Fevereiro, 2011, de www.siteresources.worldbank.org/intempowerment/resources/486312-1095970750368/529763-1095970803335/diener.pdf.
- Dienner, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-424.
- Diniz, S. S. (2009). *A influência das frações da personalidade na escolha de estratégias de Coping em adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada na Universidade Católica de Goiás.
- Diniz, S. S., & Zanini, D. S. (2010). Relação entre factores de personalidade e estratégias de Coping em adolescentes. *Psico-USF*, 1, 71-80.
- Dodge, A. F. (1943). What are the personality traits of the successful teacher?. *Journal of Applied Psychology*, 4, 325-337.
- Doolittle, B. R. (2007). Burnout and coping among parish-based clergy. *Mental Health, Religion & Culture*, 1, 31-38.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones com la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 145-158.
- Dyrenforth, P. S., Kashy, D. A., Donnellan, M. B., & Lucas, R. E. (2010). Predicting relationship and life satisfaction from personality in nationally representative samples from three countries: the relative importance of actor, partner, and similar effects. *Journal of Personality and Social Association*, 4, 690-702.

- Ekehammar, B., Akrami, N., Heldlund, L. E., Yoshimura, K., Ono, Y., Ando, J., et al. (2010). The generality of personality heritability. *Journal of Individual Differences*, 4, 209-214.
- Ekman, P. (1982) *Emotion in the human face*. New York: Cambridge University Press.
- Emmerich, W., Rock, D. A., & Trapani, C. S. (2006). Personality in relation to occupational outcomes among established teachers. *Journal of Research in Personality*, 40, 501-528.
- Erdle, S., Murray, H. G., & Rushton, J. P. (1985). Personality, classroom behavior, and student rating of college teaching effectiveness: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 4, 394-407.
- Eysenck, H. J. (1976). *The structure of human personality*. London: Methuen.
- Ezmann, D., Schaufeli, W. B., Jansen, P., & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of burnout measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 331.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). The relationship between coping and emotion: implications for theory and research. *Social Science Medicine*, 3, 309-317.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Friedman, H. S., Schustack, M. V. (2004). *Teorias da personalidade: da teoria clássica à pesquisa moderna*. São Paulo: Prentice Hall.
- Galinha, I., & Ribeiro, J. P. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da positive and negative affect schedule (panas): I – Abordagem teórica. *Análise Psicológica*, 2, 209-218.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 2, 189-199.
- Gomes, A. P., & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica* [aceite para publicação em Janeiro de 2011].
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stress, “Burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.
- González-Morales, M. G., Rodríguez, J., & Peiró, J. M. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-domination: predicting teachers’ burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 29-44.

- Goodwin, R. D., & Gotlib, I. H. (2004). Gender differences in depression: The role of personality factors. *Psychiatry Research*, 2, 135-142.
- Gough, H. G., & Pemberton, W. H. (1952). Personality characteristics related to success in practice teaching. *Journal of Applied Psychology*, 4, 307-309.
- Hascher, T., Roede, E., & Peetsma, T. (2000). How do you feel in school? Students' well-being and its predictors in the school context. Paper presented at 7 th Workshop on Achievement and Task Motivation (Leuven).
- Hayes, C. T., & Weathington, B. L. (2007). Optimism, stress, life satisfaction, and Job Burnout in restaurant managers. *The Journal of Psychology*, 6, 565-579.
- Heller, D., Watson, D., & Ilies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: A critical examination. *Psychological Bulletin*, 130, 574-600.
- Heus, P., & Diekstra, R. (1999). Do teachers burn-out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.269-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hochwalder, J. (2009). Burnout among torgersen's eight personality types. *Social behavior and personality*, 4, 467-480.
- Hu, H. H. S., & Cheng, C. W. (2010). Job stress, coping strategies, and burnout among hotel industry supervisors in Taiwan. *The International Journal of Human Resource Management*, 8, 1337-1350.
- Isaksson-Ro, K. E., Tyssen, R., Hoffart, A., Sexton, H., Aasland, O., & Gude, T. (2010). A three-year cohort study of the relationships between coping, job stress and burnout after a counselling intervention for help-seeking physicians. *BMC Public Health*, 10, 213-226.
- Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S., & Pereira, A. (1994). Estudo das estratégias de "Coping" utilizadas pelos professores. *Actas do 5º Seminário A Componente da Psicologia na Formação e Outros Agentes Educativos*, 5, 243-268.

- Jiménez, B. M., Fernández, M. V. A., Benadero, M. E. M., & Hernández, E. G. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 71-87.
- John, O. P., & Pervin L. A. (2004). *Personalidade teoria e pesquisa*. São Paulo: Artmed.
- John, O. P., Donahue, E. M., & Kentle, R. L. (1991). *The "big five" inventory-versions*. Berkeley: University of California.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: theory and research* (pp. 114-158). New York: The Guilford Press.
- Johnson-Laird, P.N., & Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3, 81-123.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Education Psychology*, 77, 229-243.
- Kuerer, H. M., Eberlein, T. J., Pollock, R. E., Huschka, M., Baile, W. F., Morrow, M., et al. (2007). Career satisfaction, practice patterns and burnout among surgical oncologists: Report on the quality of life of members of the society of surgical oncology. *Annals of Surgical Oncology*, 14, 3043-3053.
- Lautert, L. (1997). O desgaste profissional: uma revisão da literatura e implicações para a enfermeira. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 2, 83-93.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Spriger Publishing Company.
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K., Brenner, B., Treistman, D., et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 429-442.
- Liakopoulou, M., Panaretaki, I., Papadakis, V., Katsika, A., Sarafidou, J., & Laskari, H., et al. (2008). Burnout, staff support, and coping in pediatric oncology. *Support Care Cancer*, 16, 143-150.
- Lima, M. P., & Simões, A. (2000). A teoria dos cinco grandes factores: uma proposta inovadora ou apenas uma boa arrumação do caleidoscópio personológico?. *Análise Psicológica*, 2, 171-179.
- Little, L. M., Simmons, B. L., & Nelson, D. L. (2007). Heath among leaders: Positive and negative effect, engagement and burnout, forgiveness and revenge. *Journal of Management Studies*, 2, 243-260.

- Lubin, B., & Whitlock, R. V. (2002). Development of a measure that integrates positive and negative affect and personality: the comprehensive personality and affect scales. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 1135-1156.
- Martins, A. (2010). *Personalidade, síndrome de burnout e satisfação profissional: um estudo em enfermeiros*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Maslach, C., & Jackson, E. (1986). *Maslach Burnout inventory: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach burnout inventory: Test manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Shaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.
- Matta, A., Bizarro, L., & Reppold, C. T. (2009). Crenças irracionais, ajustamento psicológico e satisfação com a vida em estudantes universitários. *Psico-USF*, 1, 71-81.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). The big five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: theory and research* (pp. 159-181). New York: The Guilford Press.
- Miner, M. H. (2007). Burnout in the first year of ministry: Personality and belief style as important predictors. *Mental Health, Religion & Culture*, 1, 17-29.
- Moos, R. H. (1993). *Coping responses inventory. CRI – adult form professional manual*. Florida: Psychological Assessment Resources.
- Morais, M. F. A. (2008). Stress, Burnout, Coping em padres responsáveis pela formação de seminaristas católicos. Tese de Doutoramento em Ciências da Religião da Universidade Católica de São Paulo, orientada por João Edênio dos Reis Valle.
- Morgan, B., & Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in south African university students. *South African Journal of Psychology*, 2, 182-191.
- Murberg, T. A. (2009). Associations between personality and coping styles among Norwegian adolescents. A prospective study. *Journal of Individual Differences*, 2, 59-64.
- Murray, H. G., Rushton, J. P., & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of University Courses. *Journal of Educational Psychology*, 2, 250-261.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.

- Neto, F., Barros, J. H., & Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, & J. Marques (Eds.) *Acção educativa: análise psico-social* (pp. 105-117). Leiria: ESEL/APPORT.
- Oliveira, E. R. F. L. (2007). *Atitudes dos alunos brancos em relação a alunos negros*. Dissertação de mestrado em Relações Internacionais apresentado na Universidade Aberta.
- Oliveira, J. P. (2002). O Exame psicológico no contexto forense. *Sub Judice/Ideias*, 22, 49-58.
- Oliveira, J. P. (2011a). Sensation seeking and burnout among police officers: protective versus maladaptive effects. In *Work and Well-Being in an Economic Context*. Orlando, FL: APA.
- Oliveira, J. P. (2011b). Extraversion, neuroticism and burnout among urban firefighters: the role of personality on everyday work environment. In *Work and Well-Being in an Economic Context*. Orlando, FL: APA.
- Oliveira, J. P. (2011c). Sensation seeking and coping strategies among police officers. In *Personality Assessment: Diverse Perspectives, Methods, Applications*. Boston, MA: SPA.
- Oliveira, J. P., & Queirós, C. (2008). *Traços de personalidade e burnout em polícias: uma revisão dos estudos* (no prelo).
- Oliveira, J. P., & Queirós, C. (2009). *O estudo empírico do Burnout na Polícia de Segurança Pública Portuguesa* (no prelo).
- Oliveira, J. P., & Queirós, C. (2010). Burnout, impulsividade e procura de sensações em polícias. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 11, 23.
- Park, S., Singer, G. H. S., & Gibson, M. (2005). The functional effect of teacher positive and neutral affect on task performance of students with significant disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 237-246.
- Patrick, C. L. (2011). Student evaluations of teaching: effects of the big five personality traits, grades and validity hypothesis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2, 239-249.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 2, 164-172.
- Pervin, L., & John, P. (2004). *Personalidade: Teoria e pesquisa*. Porto Alegre: Artmed.

- Picado, L. (2009). *Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente*. Retirado a 18, Março, 2011, de www.psicologia.com.pt.
- Pienaar, J., & Willemse, S. A. (2007). Burnout, engagement, coping, and general health of service employers in the hospital industry. *Tourism Management*, 29, 1053-1063.
- Pinto, A. M., Silva, A. L., & Lima, M. L. (2000). Burnout profissional em professores portugueses. Comunicação apresentada no I Congresso Hispano-Português de Psicologia (Santiago de Compostela).
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 2, 351-367.
- Reis, E. J. F. B., Carvalho, F. M., Araújo, T. M., Porto, L. A., & Neto, A. M. S. (2005). Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória. Da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 5, 1480-1490.
- Ribeiro, D. P. S. A. (2002). Estratégias de “Coping” em psicólogos de serviços básicos e ambulatoriais de saúde pública. *Revista de Psicologia da UNESP*, 1, 74-81.
- Ribeiro, M. C. C., & Ruiz, V. M. (2009). Bem-estar subjective de professores universitários: estudo comparativo entre áreas e géneros. *Pensamento Plural*, 2, 23-31.
- Roesch, S. C., Aldridge, A. A., Vickers, R. R., & Helvig, L. K. (2009). Testing personality-coping diatheses for negative affect: a longitudinal evaluation. *Anxiety, Stress & Coping*, 3, 263-281.
- Rolland, J. P., & Fruyt, F. (2003). The validity of FFM personality dimensions and maladaptive traits to predict negative affects at work: a six month prospective study in a military sample. *European Journal of Personality*, 17, 101-121.
- Ross, S. R., Rausch, M. K., & Canada, K. E. (2003). Competition and cooperation in the five-factor model: Individual differences in achievement orientation. *The Journal of Psychology*, 137, 323-337.
- Rudolph, K. D., Denning, M. D., & Weisz, J. R. (1995). Determinants and consequences of children’s coping in the medical setting conceptualization, review, and critique. *Psychological Bulletin*, 118, 328-357.
- Sasaki, M., Kitaoka-Higashigerchi, K., Morikawa, Y., & Nakagawa, H. (2009). Relationship between stress coping and burnout in Japanese hospital nurses. *Journal of Nursing Management*, 17, 359-365.

- Schimmack, U., Oishi, S., Radhakrishnan, P., Dzokoto, V., & Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality*, 4, 582-593.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2002). *Teorias da personalidade*. São Paulo: Thomson.
- Senter, A., Morgan, R. D., Serna-McDonald, C., & Bewley, M. (2010). Correctional Psychologist Burnout, job satisfaction, and life satisfaction. *Psychological Services*, 3, 190-201.
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Simões, A. (2009). *Personalidade e Burnout em Bombeiros*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sousa, I. F., Mendonça, H., Zanini, D. S., & Nazareno, E. (2009). Estresse ocupacional, coping e burnout. *Estudos*, 1, 57-74.
- Sprang, G., Clark, J. J., & Whitt-Woosley, A. (2007). Compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout: factors impacting a professional's quality of life. *Journal of Loss and Trauma*, 12, 259-280.
- Steel, P., Schmidt, J., & Schultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138-161.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 1, 37-53.
- Telles, S. H. (2008). Síndrome de burnout em agentes comunitários de saúde e estratégias de enfrentamento. Dissertação de Mestrado da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Therrien, J., & Loiola, F. A. (2001). Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 74, 143-160.
- Tok, S., & Morali, S. L. (2009). Trait emotional intelligence, the big five personality dimensions and academic success in physical education teacher candidates. *Social Behavior and Personality*, 7, 921-932.
- Tomaz, R. (2008). *Personalidade e coping em pacientes diagnosticados com transtornos alimentares e obesidade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, apresentada na Universidade de Goiás.

- Tomaz, R., & Zanini, D. S. (2009). Personalidade e coping em pacientes com transtornos alimentares e obesidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, 447-454.
- Tumkaya, S. (2006). Faculty burnout in relation to work environment and humour as a Coping strategy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3, 911-921.
- Vasconcellos, M. D. (2002). O trabalho dos professores em questão. *Educação & Sociedade*, 23, 307-311.
- Vieira, L. S., & Jesus, S. N. (2006). Relações entre o bem-estar subjectivo, os objectivos profissionais e a motivação dos professores portugueses. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Eds.). *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contextos*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, L. S., Ferreira, J. A., Santos, E. J. R., & Jesus, S. N. (2007). *O impacto dos objectivos profissionais e da congruência pessoa-carreira na afectividade positiva dos professores*. Poster apresentado na Conferência Counselling Psychology at the Crossroads: a conference on current research and future directions, Universidade de Coimbra.
- Volker, R., Bernhard, B., Anna, K., Fabrizio, S., Robin, R., Jessica, P., et al. (2009). Burnout, coping and job satisfaction in service staff treating upload addicts – from Athens to Zurich. *Stress and Health*, 26, 149-159.
- Watson, D., Clark, A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The panas scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1063 – 1070.
- Wilkerson, K. (2009). Na examination of *Burnout* among school counselors guided by stress-strain-coping theory. *Journal of Counseling & Development*, 87, 428-437.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative effect, and self-efficacy. *Social behavior and Personality*, 5, 485-494.
- Zellars, K. L., & Perrewé, P. L. (2001). Affective personality and the content of emotional social support: coping in organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 3, 459-467.
- Zellars, K. L., Perrewé, P. L., & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: the role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 8, 1570-1598.
- Zhang, L. (2007). Do personality traits make a difference in teaching styles among Chinese high school teachers? *Personality and Individual Differences*, 43, 669-679.

