

SARA FERNANDES DOS SANTOS

***BURNOUT* E DIFERENÇAS DE GÉNERO EM
PROFESSORES**

Orientadora: Conceição Couvaneiro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2011

SARA FERNANDES DOS SANTOS

***BURNOUT* E DIFERENÇAS DE GÉNERO EM
PROFESSORES**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Psicologia do Trabalho em Contextos Internacionais e Interculturais, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Professora Doutora Conceição Couvaneiro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2011

Agradecimentos

Pretendo, em primeiro lugar, prestar o meu agradecimento a todos aqueles que contribuíram para que pudesse realizar a minha dissertação de Mestrado.

Em primeiro lugar, não posso deixar de citar e enaltecer, a Professora Doutora Conceição Couvaneiro, orientadora da presente dissertação, por toda a sabedoria, compreensão e, acima de tudo, pela oportunidade de crescimento e aprendizagem que me proporcionou, bem como pela confiança em mim depositada.

Agradeço igualmente, à Professora Sónia Gonçalves, pela sua colaboração e disponibilidade demonstradas, em todas as dúvidas suscitadas.

Um profundo bem-haja, a todas as escolas de 2º e 3º ciclos do concelho de Almada, por toda a amabilidade e auxílio demonstrados, na obtenção de dados, as quais acreditaram e valorizaram os meus potenciais, para a realização da presente dissertação.

E uma última, e não menos importante palavra, para a minha mãe, que sempre me deu força, aconselhando e incentivando com carinho e dedicação.

Um sincero obrigado a todos.

Resumo

Esta investigação teve como objectivo, conhecer se existem diferenças estatisticamente significativas, tendo em conta a variável género, nos professores das escolas do 2º e 3º ciclos do concelho de Almada.

Foram preenchidos 120 inventários, distribuídos igualmente por género, tendo sido utilizado para tal, o Inventário de *Burnout* de *Maslach*.

As idades dos professores de ambos os géneros (M=45,98; DP=8,267), revelaram uma faixa etária acima dos quarenta anos de idade.

Constatou-se que as hipóteses 1 e 3 foram confirmadas, pois os professores do género feminino apresentaram valores mais elevados de exaustão emocional do que os professores do género masculino, enquanto que os professores do género masculino apresentam valores mais elevados de realização no trabalho do que os professores do género feminino, respectivamente. A hipótese 2 foi a única que não se verificou, não sendo possível a sua confirmação.

De facto, o objectivo desta investigação foi parcialmente confirmado, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas, nas dimensões exaustão emocional e realização pessoal no trabalho, excepto na dimensão despersonalização, tendo em conta a variável género, no que respeita ao síndrome de *burnout* nos professores do 2º e 3º ciclos das escolas do concelho de Almada.

Palavras-chave: género; *burnout*; professores; *MBI*

Abstract

This research was aimed at, to know whether there are significant differences, taking into account the variable gender in the school teachers of 2nd and 3rd cycles of the municipality of Almada.

120 surveys were completed, distributed equally by gender, having been used for this purpose, the Maslach Burnout Inventory.

The ages of teachers of both sexes (M=45,98; SD=8,267) revealed an age over forty years of age.

It was found that the assumptions 1 and 3 were confirmed as the female teachers had higher levels of emotional exhaustion than male teachers, while teachers of males have higher levels of achievement at work than of female teachers, respectively. Hypothesis 2 was the only one that has not happened, it was not possible to confirm it.

In fact, the objective of this research was partially confirmed, since there are significant differences in the dimensions of emotional exhaustion and personal accomplishment at work, except to the depersonalization scale, taking into account the gender variable, with regard to the syndrome of burnout in teachers the 2nd and 3rd cycle's school in the municipality of Almada.

Key words: gender; burnout; teachers; MBI

Índice Geral

1. Introdução.....	5
2. Revisão de Literatura.....	8
2.1. Papel do Professor.....	8
2.2. Conceito de Stresse.....	9
2.3. Conceito de Stresse Profissional.....	11
2.4. Conceito de <i>Burnout</i>	23
2.5. Diferenças de Género.....	32
3. Método.....	39
3.1. Participantes.....	39
3.2. Instrumentos.....	39
3.3. Procedimento.....	43
4. Resultados.....	45
5. Discussão.....	47
6. Bibliografia.....	57
APÊNDICES.....	I
APÊNDICE I.....	II
APÊNDICE II.....	III
ANEXOS.....	VII
ANEXO 1 – Inventário de <i>Burnout</i> de Maslach.....	VIII

1. Introdução

Actualmente, o mercado de trabalho é vincado pela competitividade, pela ampla necessidade de mudança e adaptação, pela flexibilidade, pelas novas tecnologias e pela actualização profissional, acompanhados de uma incrível rapidez, advinda da globalização. Estes são os factores primordiais, que fazem com que o Homem conviva em constantes situações de desequilíbrio físico e mental, no seu local de trabalho (Chamon, E., 2006).

Os professores em Portugal espelham esta realidade, de forma acentuada e exigente, debatendo-se no seu quotidiano lectivo, com a questão da evolução social, das mudanças, reestruturações e inovações ocorridas no trabalho, como por exemplo nos sistemas educativos. Atinge claramente o quadro docente, o trabalho que efectuam e as relações profissionais e sociais, com evidentes repercussões, na sua qualidade de vida no trabalho, e saúde propriamente dita (Gomes & Brito, 2006 citado por Carlotto & Câmara, 2007).

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

Como resposta a estas alterações, a ocorrência de stresse e *burnout*, torna-se inevitável, na esfera pessoal e laboral de grande parte dos trabalhadores, que durante os últimos tempos, tornou-se universal (Rita, J., Patrão, I. & Sampaio, D., 2010).

Anunciado pela Organização Mundial de Saúde, o stresse evidencia-se hoje em dia, como uma epidemia organizacional, sendo igualmente denominada pela doença do século XXI, causadora de enormíssimas repercussões e com uma incidência gigantesca nas profissões ligadas às ciências sociais e humanas, salientando-se portanto na educação, nomeadamente na profissão de professor.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), veio reiterar o que o anterior autor destacou, ao designar no início dos anos oitenta, a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental. Posteriormente, o *burnout* começou a ser difundido como o sucessor do excesso de stresse, em que os trabalhadores se encontram no seu local de trabalho.

Devido à curiosidade científica suscitada, além de investigadores de renome como Helbert Freudenberger e Christina Maslach, outras personalidades como Jackson, Leiter, Barona, Gil-Monte Piéro, Codo, Vasques-Menezes, Assmar, Ferreira, Sousa, Mendonça, Zanini, Carvalho, Tamayo, Tróccoli, Carlotto, entre outros, interessaram-se pela complexidade do fenómeno *burnout*, e continuamente debruçam-se em estudos que envolvem essa problemática, que atinge a classe trabalhadora (Sousa, I., 2006).

Considerando a importância desta profissão, por parte de homens e mulheres, bem como a carga física e psicológica que a maioria destes profissionais dedicam ao trabalho, assim como o significado que este tem para os mesmos, torna-se importante entender melhor o *burnout*, sendo para isso necessário, uma vasta revisão da literatura, na qual se descrevem os principais conceitos, temáticas, modelos, e autores (Sousa & Mendonça, 2006 citado por Sousa, I., 2006).

A presente investigação constitui um contributo particularmente interessante e pertinente, para a caracterização da situação em que se encontram os professores das escolas do 2º e 3º ciclos do concelho de Almada, onde a esfera organizacional e educacional encontra-se em constante mudança. Ao mesmo tempo é salientado um estudo comparativo, sobre as diferenças de género, permitindo identificar qual o grupo de professores (masculino ou feminino) que mais experiência *burnout*. É de realçar que das variáveis socio-demográficas estudadas, a variável género é sem dúvida a crucial, devido ao papel reversível da profissão de professor, ao longo dos tempos.

Assim sendo, através da pergunta de partida: qual a relação entre o género e o *burnout*?, o objectivo desta investigação é conhecer se existem diferenças estatisticamente significativas, tendo em conta a variável género, nos professores das escolas do 2º e 3º ciclos do concelho de Almada, ou seja, verificar as seguintes hipóteses:

- Hipótese 1: espera-se que os professores do género feminino apresentem maior nível de exaustão emocional, do que os do género masculino;

- Hipótese 2: espera-se que os professores do género feminino apresentem maior nível de despersonalização, do que os do género masculino;
- Hipótese 3: espera-se que os professores do género feminino apresentem menor nível de realização pessoal no trabalho, do que os do género masculino.

Até à data, foram encontrados alguns trabalhos que reflectem esta temática, sendo os estudos que mais se aproximam da presente investigação, os estudos de pesquisadores como Levine (1981); Pines, Aronson e Kafry (1981); Ryerson e Marks (1981) citado por Maslach, C. e Jackson, S. (1985); Pines e Aronson (1981) citado por Oliveira, M. (2008); Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A. e Augusto, L. (2010) o que constitui, para a presente investigação, um contributo de extrema importância. No entanto, outras variáveis tais como o estado civil, número de anos de carreira e idade, despertaram o interesse para muitos outros investigadores dos estudos relativos ao *burnout*, e à docência.

Além da presente parte introdutória, a investigação é constituída pelo capítulo revisão de literatura, onde aborda o papel do professor e a sua evolução ao longo do tempo; o conceito de stresse; o conceito de stresse profissional, o conceito de *burnout*; e os estudos realizados sobre a temática fulcral que é a essência desta investigação, que é o *burnout* nos professores, e a respectiva diferenças de género.

O terceiro capítulo é referente ao método, composto pelos participantes, pelos instrumentos adoptados para a recolha dos dados, e pelo procedimento. Esses dados, serão analisados no quarto capítulo que consiste nos resultados, e a sua discussão no capítulo cinco. Por último, a conclusão será constituída pelas sugestões, limitações e aspectos a melhorar relativamente à presente investigação.

2. Revisão de Literatura

2.1. Papel do Professor

A educação e o mundo do trabalho espelham as alterações efectuadas nas sociedades contemporâneas, e perante esse cenário actual, impõe-se um novo perfil do professor, perfil este dotado para preparar a juventude para o mundo globalizado, ou seja, para um mundo incerto, onde as pessoas estão cada vez mais submetidas à instabilidade do mercado (Claro, G., 2009).

As recentes alterações na esfera da educação afectaram a imagem do professor, em face da sociedade, uma vez que em meados do século XX, este era considerado um profissional extremamente preparado, para difundir os valores e as crenças culturais enraizados na sociedade. Com o passar dos tempos, essa imagem foi perdendo o seu significado, devendo-se principalmente à massificação do ensino, à sua propagação sem qualidade, salientando-se a precariedade das condições dos docentes da actualidade (Claro, G., 2009).

Codo (2006, p.70) citado por Claro, G. (2009, p.47) menciona que

“no passado, dizer “eu sou professor ou professora” trazia à tona uma identidade carregada de orgulho profissional. A profissão de educar tinha prestígio social. Em primeiro lugar a valorização da profissão remetia a um importante papel atribuído à educação na integração social, no contexto da formação do Estado nacional e dos esforços destinados a produzir uma identidade nacional”¹.

Assim sendo, a evolução da sociedade veio acompanhada, com o recente papel do professor que tem originado uma enorme controvérsia, nomeadamente em Portugal. Isto é, verificou-se um aumento das exigências em relação ao papel do professor, passando a assumir um número cada vez mais vasto de responsabilidades, tornando-o polivalente, o que era impensável há quinze ou há vinte anos. Segundo Fay Chung in Garrido (1996:80) citado por Simões, M. (2008, p.46)

“...é muito provável que as características e o papel dos professores se venham a alargar e aprofundar no século XXI, na medida em que o professor será o mediador entre dois mundos, o mundo do passado, do presente e do conhecido, e o

¹Codo, W. (Org.) (2006). *Por uma psicologia do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo: SNI in Claro, G. (2009). *Trabalho docente e saúde mental: Um estudo de estresse no sistema de ensino municipal de Curitiba*.

²Garrido, J. (1996). *A educação do futuro, o futuro da educação*. Porto: Edições ASA: SNI in Simões, M. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Universidade Aberta.

“mundo do futuro e do desconhecido”².

Desta forma, Esteve (1999, p.31) citado por (Claro, G., 2009) destaca que as transformações ocorridas no ensino, salientam um enorme e exigente desafio pessoal, para os docentes que respondem prontamente às novas exigências estipuladas sobre eles. Nesta sequência, o professor depara-se com a necessidade de desempenhar numerosos papéis, muitas vezes contraditórios, os quais exigem que este mantenha o equilíbrio em concretas situações, tornando o professor obdiente, e quase escravo ao serviço das necessidades políticas e económicas.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p.12) citado por Claro, G. (2009, p.65) a responsabilidade do professor é

“(…) além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos”³.

2.2. Conceito de Stresse

Perante o cenário actual de desequilíbrio entre as exigências ambientais, e os recursos que os sujeitos possuem (Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M., 2002), aparece o stresse, isto é, a resposta automática e global que o organismo arranja, em relação às exigências do meio em que está inserido, permitindo assegurar a sua adaptação e sobrevivência (Santos, J., 2010).

O contexto laboral, mais propriamente, o trabalho/funções que se executa, e a profissão de que se é portador, podem constituir actividades bastante enriquecedoras e motivadoras para o sujeito, podendo também constituir uma fonte de stresse, que gradualmente vai desgastando os profissionais (Vaz-Serra, 2007).

Stresse é a palavra portuguesa derivada do latim clássico “stringo, stringere, strinxi”, que significa “apertar, comprimir, restringir ou limitar” (Graziani e Swendsen, 2007 citado por Santos, J., 2010), e foi utilizada primeiramente na língua inglesa, no século XVII para descrever situações de aflição, sofrimento, opressão e adversidade (Fernández, F. 1989, citado por Nieto, J., 2009). Nos séculos seguintes, o significado popular dessa palavra, passou a ser o de uma força ou influência acentuada sobre determinado objecto físico, ou em um indivíduo, e em 1926, o endocrinologista Hans

³Moran, J. M., Masetto, M. T., Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus: SNI in Claro, G. (2009). *Trabalho docente e saúde mental: Um estudo de estresse no sistema de ensino municipal de Curitiba*.

Seyle, pioneiro no estudo do stresse, designou de stresse ou síndrome geral de adaptação, um conjunto de sintomas despoletados de uma experiência de tristeza ou angústia (Seyle, 1984, Lipp, 2003, citado por Reinhold, H., 2004).

Além disso, Seyle cit. In Hespanhol (2005) citado por Santos, J. e Teixeira, Z. (2009) ressalta as duas extremidades do termo stresse, isto é, o “eustresse” que tanto poderá ser uma força ou estímulo que acrescenta excitação e desafio às nossas vidas, propiciando felicidade, saúde e longividade, bem como o “distresse”, que ocorre quando há determinada tensão, que leva à destruição, à doença, e até à morte prematura.

Por sua vez, Labrador (1992) citado por Santos, J. (2010, p.21 e 22) vai de encontro à definição citada acima por Seyle e evidencia que

“é verdade que se associam ao stresse muitos aspectos negativos, mas isso não quer dizer que o stresse seja em si algo a extirpar da vida de cada um, a qualquer preço e seja de que maneira for. O stresse, como o sal, em quantidades e condições adequadas, não apenas não é mau mas é necessário e pode ser decisivo, ou pelo menos, muito importante para que se tenha uma vida satisfatória. Já um excesso de stresse, como de sal, pode ser desagradável ou mesmo biologicamente nefasto”⁴.

Para o Professor Dr. Francisco Alonso Fernández (1989) citado por Nieto, J. (2009, p.14), o stresse é

“Uma experiência de sobrecarga emocional, de sobretensão emocional, geralmente de matiz ansioso, induzida por um factor externo, por um estímulo excessivo vindo de fora, por uma exigência demasiado intensa. O stress produz-se quando o organismo tem de ajustar as suas respostas perante uma mudança no ambiente, que as amígdalas cerebrais consideram uma ameaça. As respostas afectam do cérebro ao coração, os vasos sanguíneos, o aparelho respiratório, os sentidos, etc., com a finalidade de preparar o organismo para a luta ou fuga”⁵.

Selye (1984) citado por S. Genuíno, M. Gomes e E. Moraes (2009/2010) realizou um Modelo Trifásico de Evolução de stresse, ou denominado de Síndrome Geral de Adaptação, possuindo três fases que se sucedem. A primeira designa-se por fase de alerta, quando o organismo é mobilizado para situações de emergência, numa reação de luta ou fuga.

⁴Labrador, F. J. (1992). *Stresse*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, S. A.: SNI in Santos, J. (2010). *Stresse profissional. Consumo de bebidas alcoólicas. Estudos numa amostra de enfermeiros*, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

⁵Nieto, J. M^a. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. 1^a Edição, Coleção Educação, K Editora, Lda. P. 14.

A segunda é a fase de defesa ou resistência, onde na continuidade do agente que causa stresse, bem como na tentativa de o organismo se adaptar e manter a homeostase interna, irá existir um enorme desperdício de energia, a qual seria útil para outras funções vitais. Por fim, a última fase é a de exaustão, que constitui a causa da falha dos mecanismos adaptativos a estímulos stressantes contínuos e excessivos, tornando o organismo mais receptível a doenças e disfunções, podendo também resultar na sua morte (Selye, 1984 citado por S. Genuíno, M. Gomes & E. Moraes, 2009/2010).

Uma quarta fase foi identificada e descrita por Lipp (2000) citado por Ramos, F. e Neme, C. (2008), denominando-a de quase-exaustão, pois situa-se entre as fases de resistência e de exaustão. Esta fase é caracterizada por um enfraquecimento do indivíduo, bem como ao aparecimento de doenças, embora com menor incidência do que na fase posterior (exaustão), e possibilitando que o sujeito possua uma vida consideravelmente normal (Lipp, Malagris, 1995 citado por Ramos, F. & Neme, C., 2008).

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

2.3. Conceito de Stresse Profissional

Do conceito geral do stresse, faz-se uma passagem para o stresse especificamente no seio laboral, isto é, o stresse profissional ou stresse ocupacional, que vai surgir quando o agente que desencadeia o stresse, se refere concretamente à ocupação desempenhada, isto é, refere-se às actividades profissionais do sujeito, que exigem respostas adaptativas por parte do trabalhador, e que excedem a sua capacidade de enfrentamento (Chiavenato, 2008 citado por Fiorelli, 2007 citado por S. Genuíno, M. Gomes & E. Moraes, 2009/2010).

Este apesar de não ser um fenómeno desconhecido, o que o torna recente é um novo campo de estudo que tem sido ressaltado, devido ao aparecimento de doenças, que foram veiculadas ao stresse no local de trabalho (Holt, cit. In Stacciarini, 2000 citado por Santos, J., 2010).

Determinados estudos da Organização Mundial de Saúde (Santos, J., 2010), alertam para o stresse laboral, assim como a influência dos factores sociais na vida dos

profissionais, e salientam que os problemas relacionados com o stress profissional são inerentes às contínuas mudanças sociais, que ocorrem em plena sociedade contemporânea. Assim, a citada organização define stress profissional, como “a soma das respostas físicas e mentais, ou ainda, reacções fisiológicas que, quando intensificadas, se transformam em reacções emocionais negativas”⁶.

Stacciarini e Tróccoli (2000) citado por Santos, J. (2010, p.38) refere que o stress profissional

“é um estado em que ocorre um desgaste anormal do organismo humano e/ou uma diminuição da capacidade de trabalho, devidos basicamente à incapacidade prolongada de o individuo tolerar, superar ou se adaptar às exigências de natureza psíquica existentes no seu ambiente de trabalho”⁷.

Ross e Altmaier (cit. In Loureiro, 2005) citado por Santos, J. (2010, p.39) apresentam o stress profissional “como uma interacção das condições de trabalho com as características do trabalhador, de tal modo que as exigências do trabalho excedem a capacidade de o trabalhador lidar com elas”⁸.

Por seu lado, Hespanhol (2005) citado por Santos, J. (2010, p.44) compreende que o stress profissional,

“passa por adoptar uma perspectiva holística, considerando, assim, e também, a existência de um conjunto de outras causas de stress incluídas numa categoria designada ligação casa-trabalho, onde se encontram outras causas extra-organizacionais de stress. Ou seja, o stress profissional não deve ser interpretado isoladamente do stress do dia-a-dia do indivíduo”⁹.

Outros autores como Ross e Altmaier (1994) cit. in Vaz-Serra (1999, p.474) citado por Oliveira, M. (2008, p.17) definem o stress ocupacional como a “interacção das condições de trabalho com características do trabalhador de tal modo que as exigências que lhe são criadas ultrapassam a sua capacidade em lidar com elas”¹⁰.

⁶Santos, J. (2010). *Stresse profissional. Consumo de bebidas alcoólicas. Estudos numa amostra de enfermeiros*, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

⁷Stacciarini, J. E Tróccoli, B. (2000). Instrumento para mensurar o estresse ocupacional: Inventário de estresse em enfermeiros (IEE). *Revista Latino-Americana de enfermagem*, 9 (2), 17-25: SNI in Santos, J. (2010). *Stresse profissional. Consumo de bebidas alcoólicas. Estudos numa amostra de enfermeiros*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

⁸ Loureiro, E. A. F. (2005). *Estudo da relação entre o stress e os estilos de vida nos estudantes de medicina*: SNI in Santos, J. (2010). *Stresse profissional. Consumo de bebidas alcoólicas. Estudos numa amostra de enfermeiros*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Assim sendo, a última fase do stress ocupacional prolongado é denominada de *burnout* (Schaufeli & Buunk, 2003 citado por Oliveira, M., 2008).

É de constatar, que no mundo laboral, o stress e *burnout* são derivados muitas vezes, das mesmas causas, sendo ambos originados pelas tensões entre as exigências do meio envolvente, bem como das capacidades do sujeito em lhes responder de forma adequada (Truchot, 2004 citado por Oliveira, M., 2008).

Por conseguinte, é importantíssimo resalvar que o stress e o *burnout* são distintos (Benevides-Pereira, 2002 citado por Valério, F., Amorim, C. & Moser, A., 2009), salientando-se diferenças qualitativas, como a título de exemplo, o facto de o stress poder desaparecer, tendo em conta um período de repouso, ou seja, durante um período de férias. Contrariamente, o *burnout* é relativamente estável ao longo do tempo (Maslach, 2006 citado por Oliveira, M., 2008).

Estes dois conceitos apesar de serem muito próximos, e por vezes de difícil diferenciação, Schaufeli e Buunk (2003), citado por Oliveira, M. (2008) afirmam que o stress ocupacional refere-se a um processo temporário, podendo possuir aspectos positivos e/ou negativos, enquanto o *burnout*, é considerado um prolongamento do stress ocupacional, ou seja, é estável ao longo do tempo, sendo possuidor de apenas aspectos de cariz negativo (Maslach, C., 2006 citado por Oliveira, M., 2008).

No entanto, existem muitíssimos modelos teóricos que tentam explicar o stress (Vagg, & Spielberger, 1998 citado por Branco, A., 2010), sendo o Modelo Transaccional apresentado por Lázarus e Folkman (1984) citado por Sousa, V. (2007) o que mais pertinência suscita na presente investigação, e também porque é o modelo que tem sido mais privilegiado na maioria das investigações acerca do stress em contexto laboral (Ernesto, F., 2008), pois o stress situa-se na esfera das transacções entre os indivíduos e o ambiente. Segundo este modelo, o stress é um processo complexo que despoleta uma perturbação na relação do sujeito com o seu ambiente de trabalho, relação sobre a qual o *coping* possui marcadamente uma postura de manifestação.

⁹Hespanhol, A. (2005). *Burnout e stress ocupacional*. Revista Portuguesa de Psicossomática, 7 (1/2). 153-162: SNI in Santos, J. (2010). *Stress profissional. Consumo de bebidas alcoólicas. Estudos numa amostra de enfermeiros*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

¹⁰Vaz-Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.: SNI in Oliveira, M. (2008). *Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Trata-se, portanto de um modelo transaccional, pois ressalta o processo dinâmico entre o individuo-meio, sendo salientado também o papel da atribuição de um significado à interação (Lazarus, 1999 citado por Sousa, V., 2007). Quando o sujeito percebe que os estímulos ambientais que o circundam são ameaçadores, ou mesmo quando as exigências laborais ultrapassam a sua capacidade de lidar com elas eficazmente, este acaba por experimentar tensão e frustração, manifestando também emoções negativas, tais como a ansiedade e a raiva (Lazarus, 1996, 1991, Lazarus & Folkman, 1984 citado por Vagg et al, 2002 citado por Branco, A., 2010).

Neste modelo evidenciam-se os processos de avaliação cognitiva primária, que consistem em uma avaliação realizada pelo indivíduo, acerca do significado de um determinado evento (Lazarus & Folkman, 1984, 1985 citado por Sousa, V., 2007). Evidencia-se também a avaliação cognitiva secundária, refere-se à avaliação realizada acerca daquilo que pode ser realizado, nomeadamente a avaliação das estratégias de *coping* disponíveis, a ligação entre determinada alternativa de *coping* e os resultados esperados, a ligação entre uma determinada estratégia ou combinação das mesmas, a eficácia na utilização das estratégias (Lazarus & Folkman, 1984 citado por Sousa, V., 2007), bem como a reavaliação e *coping*, onde este último é descrito "como os pensamentos e comportamentos a que o individuo deliberadamente recorre de forma a lidar com as exigências internas e externas face a situações avaliadas como stressantes"¹¹ (Lazarus & Folkman, 1984 citado por Sousa V., 2007, p.14).

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

¹¹Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company: SNI in Sousa, V. (2007) "*Perguntar entusiasma ?*": Stresse e inquérito apreciativo face à apresentação oral em grupo de estudantes universitários. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Segundo várias investigações, de entre os mecanismos de *coping*, são o *coping* de evitamento e de escape, os que facilitam o aparecimento e desenvolvimento global de *burnout*, definido por Lázarus e Folkman (1984) citado por Oliveira, M. (2008). Por sua vez, será o *coping* de controlo, o que deverá ser utilizado, pois é considerado o mais importante, para a prevenção do *burnout* (Leiter, 1991 citado por Carlotto, M. & Câmara, S., 2008).

Desta forma, é de notar que o docente acaba a aula mais cedo do que o horário estabelecido, isola-se do convívio com os restantes colegas de trabalho, falta numerosas vezes a determinadas aulas (Reinhold, 2006 citado por Silva, J., Damásio, B., Melo, S. & Aquino, T., 2008).

Por sua vez, o suporte social é considerado como uma das fontes essenciais de resistência ao stresse (Kobasa, 1982 citado por Oliveira, M., 2008), possuindo um cariz tanto preventivo, como interventivo no *burnout* (Boyle et al., 1991; Moreno-Jiménez & Puente, 1999; Pines & Aronson, 1981 citado por Oliveira, M., 2008).

Parte-se, assim do princípio de que todos os processos anteriormente citados são processos concretamente ligados, e que se inter-influenciam, sendo visíveis no ajustamento físico e psicológico do indivíduo (Lázarus, DeLongis, Folkman & Gruen, 1985 citado por Sousa, V., 2007).

A literatura especializada salienta que a profissão de professor é sem dúvida, uma das ocupações profissionais, ou mesmo aquela que mais tem sido associada a níveis de stresse ocupacional/profissional bastante altos, quando comparadas com outras profissões. Neste sentido, Kyriacou (1987) citado por Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002) indica que os estudos elaborados em qualquer parte do globo, destacam uma enorme percentagem de docentes, a afirmarem que experimentaram situações de stresse ou *burnout*.

Relativamente ao stresse da profissão docente, este reside na relação dos professores, com os numerosos aspectos do seu trabalho, o que faz todo o sentido denominá-lo de stresse ocupacional (Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M., 2002).

Nesta sequência, Kyriacou e Sutcliffe (1979) citado por Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. e Ramos, M. (2002, p.12) salientam o stresse ocupacional nos professores,

“como uma síndrome de afectos negativos – como a raiva ou depressão -, habitualmente associado a mudanças fisiológicas potencialmente patogénicas – como o aumento do ritmo cardíaco - em resposta a aspectos do trabalho do professor e mediado quer pela percepção de que as exigências com que se confronta constituem ameaça ao seu bem-estar e auto-estima, quer por mecanismos de coping tendentes a reduzir a ameaça percebida”¹².

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

“...entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educado - e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente”¹³.

Como tem sido referido ao longo do presente estudo, o meio ambiente confronta o sujeito, com inúmeras adversidades, resistências e constrangimentos, podendo causar o singelo stress, até mesmo o stress profissional, e por isso mesmo, são designados por agentes *stressores* ou fontes de stress (Lipp e Malagris, 1998 & Lipp, 1996, 2000 e 2002 citado por Martins, M., 2007). Por conseguinte, é necessário conhecer os principais factores que desencadeiam e potenciam stress nos professores, bem como identificar a prevalência das suas consequências, ao mesmo tempo que se retira a informação pertinente para a sua prevenção, e promoção dos aspectos positivos dessa profissão (Ernesto, F., 2008).

Desta forma, o stress profissional é considerado um dos indicadores do mal-estar nos professores, impedindo obviamente o seu bem-estar (Jesus, 2005 citado por Rita, J., Patrão, I. & Sampaio, D., 2010). O referido mal-estar docente, atinge nos dias de hoje, professores de todo o globo, com particular incidência nos professores portugueses, possuindo índices superiores aos verificados com professores dos restantes países europeus (Jesus, 2005 citado por Rita, J., Patrão, I. & Sampaio, D., 2010), havendo investigações que suportam essa afirmação, ressaltando os professores como

¹²Kyriacou, C. e Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational research*. Vol. 21, N°2, 89-96: SNI in Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O Stress nos professores portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Coleção Mundo de Saberes 31, Porto Editora.

¹³Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. Baurú (SP). EDUSC.174: SNI in Martins, M. (2007). *Sintomas de stress em professores brasileiros*. Revista Lusófona de Educação, 10, 109-128.

uma profissão de alto risco de incidência (Capelo, Pocinho, Jesus, 2009; Dunham, 1992; Gold & Roth, 1993; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota & Montenegro, 2006; Pinto, Lima & Silva, 2003 citado por Rita, J., Patrão, I. & Sampaio, D., 2010).

Segundo Jesus (2005) citado por Ernesto, F. (2008, p.13)

“Paralelamente, o conceito de bem-estar docente surge associado à motivação e à realização do professor, devido a um conjunto de competências e de estratégias que desenvolve para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento”¹⁴.

A título de exemplo, existem algumas investigações realizadas em Portugal, que verificam as consequências do stresse em docentes. Segundo Cardoso e Araújo cit. por Jesus (2005) citado por Rita, J., Patrão, I. e Sampaio, D. (2010), um em cada três professores, afirmam que a sua profissão demonstra-se stressante, e um em cada seis professores encontra-se em estado de exaustão emocional.

Fraga, Rodrigues, Fernandes e Rosas (1983) citado por Nieto, J. (2009) mencionam que mais de 50% das consultas médicas destes profissionais, referem-se a questões de stresse e tensão devido ao contexto laboral.

Um outro estudo de Cruz, Dias, Sanches, Ruivo, Pereira e Tavares (1988) citado por Nieto, J. (2009) destaca que mais de 36% dos docentes, que se tivessem oportunidade abandonariam a sua profissão.

Marques Pinto (2000) citado por Nieto, J. (2009) verificou nos seus estudos, que possivelmente mais de metade dos docentes abordados (54%), salientam que a sua própria profissão é causadora de um elevado stresse.

De um modo global, Cavaco (1993) citado por Nieto, J. (2009, p. 9 e 10) salienta que a insatisfação dos docentes portugueses, relativamente à sua profissão, encontra-se ligada

“com a crescente desvalorização da imagem do professor, os baixos níveis de remuneração, o facto de ser uma profissão cuja acção é muito limitada, por exemplo, pelo Ministério da Educação e pelos pais e encarregados de educação, que exigem o cumprimento de excessivas normas regulamentares. Outro dos factores apontados e dos que mais preocupa os docentes é a quase inexistência de comunicação entre pais e professores, já discutida por Benavente (1990) e entre os próprios professores. São também apontados como geradores de stress as más

¹⁴Jesus, S. N. (2005). *Bem-estar docente: Perspectivas para superar o mal-estar dos professores*. In A. Marques Pinto & A. Lopes da Silva (Eds.). *Stress e bem-estar* (pp. 167-184). Lisboa: Climepsi Editores: SNI in Ernesto, F. (2008). *Stresse e bem-estar na profissão docente*. Universidade de Lisboa.

condições de trabalho, a existência de um elevado número de alunos por turma, a indisciplina dos alunos e a falta de colaboração destes nas actividades o que dificulta a avaliação e o cumprimento do programa”¹⁵.

Por sua vez, Guimarães (1998) citado por Nieto, J. (2009, p.10) menciona que

“a sociedade crê que é fácil ser professor e que todas as pessoas estão aptas para ensinar, uma vez que a profissão docente é uma profissão sem especialização beneficiando de grandes períodos de férias, de reduzido horário de trabalho. Mais recentemente, um dos factores de ansiedade e stress profissional, é o sistema de avaliação de desempenho, processo que tem conhecido no nosso país inúmeras contestações, avanços e recuos. Face a situações de superar o stress, muitos professores esperam a data em que poderão pedir a reforma antecipada; enquanto isso, quando o stress tiver transformado em ansiedade, depressão ou em doenças psicossomáticas, os professores metem baixa por doença”¹⁶.

Por conseguinte, numerosos estudos têm procurado identificar quais as causas, especificamente quais os factores que potenciam o *burnout* na esfera docente. Neste seguimento, Carlotto (2002) citado por Lopes, A. e Pontes, E. (2009) parte do pressuposto que essas causas formam uma combinação de factores individuais, organizacionais e sociais, que despoletam uma percepção de baixa valorização profissional, levando ao *burnout*.

Já Maslach e Jackson (2001) citado por Lopes, A. e Pontes, E. (2009) acreditam que os professores possuem um nível de expectativas elevado, terminando por não ser preenchido no seu todo. Segundo Cabrera e Elvira (2004) citado por Lopes, A. e Pontes, E. (2009) são as variáveis sociodemográficas, bem como as variáveis relacionadas com as atitudes e personalidade do professor, é que estão ligadas com a etiologia do *burnout*.

Por sua vez, Carlotto (2002) citado por Lopes, A. e Pontes, E. (2009) a relação menos harmoniosa e empática do professor com os seus alunos, poderá ser apontada como uma dessas causas.

No entanto, Codo e Vasques-Menezes (1999) citado por Lopes, A. e Pontes, E. (2009) evidenciam que bastantes pesquisas ressalvam a indisciplina em contexto escolar como um dos factores causadores de *burnout*, assim como a violência, pais omissos, turmas com um número exagerado de alunos, carência de autonomia, salários

¹⁵Nieto, J. M^a. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. 1^a Edição, Coleção Educação, K Editora, Lda. P. 9 e 10.

¹⁶Nieto, J. M^a. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. 1^a Edição, Coleção Educação, K Editora, Lda. P.10.

inadequados, e a não existência de progressão na carreira.

De acordo com Kiriacu e Sutcliffe (1978) citado por Nieto, J. (2009, p.10 e 11) as primordiais fontes de stresse docente, existentes no actual ensino português, são espelhadas pelo que se segue:

“As mudanças sociais e a falta de união no seio da família e na escola fazem cair sobre os docentes obrigações e responsabilidades que antes eram partilhadas.

A extensão do ensino obrigatório até aos 15 anos é a origem de perturbações, porque um número considerável de estudantes rejeita a escola e, ao verem-se obrigados a permanecer na mesma, provocam conflitos.

Muitos alunos apresentam um autocontrolo deficiente e, inclusive, carecem dos princípios morais supostamente admitidos na sociedade actual. Levam para a sala de aula o ambiente tenso em que vivem nas suas famílias desestruturadas e em permanente conflito.

Muitos alunos não entendem as actividades nas aulas por lhes serem incompreensíveis devido ao atraso curricular que acumulam. Como acabam por aborrecer-se, atrapalham e perturbam a aula.

Os diversos papéis que o professor se vê obrigado a desempenhar aumentam a sua tensão psíquica: educador, guia de estudo, tutor, avaliador, membro de comissão, etc. Acrescenta-se o crescimento exponencial da burocracia que rodeia o docente: listas, actas, exames, correcções, fichas, registos de assiduidade e recolha das avaliações, livros de escolaridade e de qualificações, reuniões com os pais, registo de faltas, planificações, programações, etc. As formas de levar a cabo os princípios de integração ou inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais por deficit intelectual, sensorial ou de origem socioeconómica, étnica ou cultural nas aulas ordinárias, provocaram a maior parte do stresse dos professores, devido à carência de formação específica destes para ensinar e tratar essas crianças. Os professores das aulas comuns encontram-se “afundados”, sem saberem o que fazer com os alunos com necessidades educativas especiais.

A introdução progressiva da informática na aula cria incerteza em imensos professores, que carecem da formação prática necessária para transformarem as suas aulas de carácter expositivo-recreativo noutras de carácter indagatório.

Imensos professores pensam que o controlo exercido sobre eles, por parte de pessoas e instituições sem capacidades para exercerem esta função com as devidas garantias, alcança o nível de pressão agonizante.

Os mesmos docentes estão desconcertados pela contínua mudança de matérias e metodologias que as leis mutáveis provocam.

Um conflito em aula, em que um aluno recebeu uma suposta ofensa verbal por parte do docente, pode tornar-se uma querela perante o tribunal. O pretense *ius corrigendi*,

que protegia os professores em muitos casos, nem sempre é tido em conta actualmente.

A escassa valorização e o reconhecimento da qualidade do ensino dado por um professor, em relação ao de outros, conduzem à desmotivação dos melhores docentes”¹⁷.

Completando o que mencionaram anteriormente, Kiriacu e Sutcliffe (1978) citado por Nieto, J. (2009, p.12),

“parece que os professores que estão convencidos de que o controlo externo é o responsável pelos seus êxitos e fracassos, provavelmente considerarão o seu ambiente de trabalho como ameaçador e , por isso, será mais provável que sintam um maior stress laboral”¹⁸.

Os factores económicos, institucionais, pedagógicos, relacionais e sociais, podendo actuar em conjunto ou de forma isolada, constituem segundo Simões, M. (2008) os principais factores ou fontes de stresse na profissão de professor.

Por conseguinte, o factor económico é aquele que é apontado como o crucial e provocador de insatisfação, uma vez que a remuneração, não se encontra de acordo com as funções desempenhadas pelos professores, pois encontra-se abaixo dos níveis considerados oportunos (Simões, M., 2008).

O factor económico, segundo Goupil (1986:478) citado por Alves (1997:86) citado por Simões, M. (2008) é salientado, pois numerosas vezes as normas e orientações educativas, sofrem constantes mudanças, que na maioria das vezes, não correspondem à realidade educativa. Por sua vez, o factor pedagógico prende-se com as condições onde o professor exerce a sua profissão (nomeadamente a sala de aula e materiais inerentes a esta), que muitas vezes não são adequados, mostrando-se mesmo pobres ou deficientes (Simões, M., 2008).

Quanto ao factor relacional, são de salientar a relação professor-aluno e a relação professor-colegas. A primeira revela, algumas vezes uma relação de atrito e confronto, no entanto, uma boa relação também é bastantes vezes estabelecida, e é considerada pelos professores, como uma das maiores fontes de satisfação da sua profissão, contrariamente, também se revela como uma fonte de insatisfação. A segunda revela,

¹⁷Nieto, J. M^a. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. 1^a Edição, Coleção Educação, K Editora, Lda. P.10 e 11.

¹⁸Nieto, J. M^a. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. 1^a Edição, Coleção Educação, K Editora, Lda. P.12.

muitas vezes uma enorme falta de amizade entre os colegas, carência de espírito de grupo, destacando-se uma postura individualista, não havendo uma forte coesão interna, fulcral para um bom funcionamento (Simões, M., 2008).

O derradeiro factor, salienta a imagem actual, estigmatizada e preconceituosa do professor, a falta de ascensão/progressão na carreira, bem como o baixo estatuto que é conferido aos mesmos (Simões, M., 2008).

Teodoro (1990:37) citado por Simões, M. (2008, p.59) refere alguns factores, responsáveis pela degradação da profissão docente, nomeadamente

“A insegurança e instabilidade de emprego, a precarização dos vinculos laborais, a deslocação compulsiva de milhares de professores para longe das suas áreas de residência, sem apoios de qualquer ordem, o isolamento, as deficientes condições de trabalho, o elevado número de alunos por professor, a ausência de material didáctico”¹⁹.

Por sua vez, Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A. e Augusto, L. (2010) afirmam que o contexto docente encontra-se repleto de aspectos potencialmente stressantes, como por exemplo: baixos salários, carência de recursos materiais e didácticos, turmas constituídas por muitos alunos, tensão na relação professor-alunos, excessiva carga horária, inexpressiva participação nas políticas e no planeamento institucional.

No entanto, também destacam que a postura polivalente adoptada pelo professor, assumindo e desempenhando vários papéis, em simultâneo, e na maioria das vezes, bastantes vezes contraditórios entre si, contribuem para o seu desgaste.

Esteve (1999) e Codo (2004) citado por Canova, K. e Porto, J. (2010) destacam que os professores têm sido bastante pesquisados, devido à sua profissão se encontrar associada a baixos salários, à escassez das condições de trabalho, às atribuições burocráticas desgastantes, ao elevado número de alunos por sala de aula, ao despreparo do professor, em virtude das recentes situações e necessidades da época, às pressões exercidas pelos encarregados de educação e também pela sociedade em geral, sendo de enaltecer a violência existente nas escolas, entre outros.

Autores como Carlotto e Palazzo, 2006; Bradshaw, Sawyer e O’ Brennan, 2007; Otero-López, et al., 2008; Reis et al., 2006; Yong e Yue, 2007 citado por Batista, J., Carlotto,

¹⁹Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimnto e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora: SNI in Simões, M. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Universidade Aberta.

M., Coutinho, A. e Augusto, L. (2010) reiteram também os baixos salários, a precariedade das condições de trabalho, a grande exigência de tarefas burocráticas, o elevado número de turmas e de alunos, o mau comportamento destes, a falta de formação e competência, relativamente a novas situações, bem como a pressão de tempo para o desempenho das tarefas, as exigências na relação com pais e alunos, e ainda as preocupações pessoais de âmbito pessoal.

Meleiro (2002) citado por Silva, J., Damásio, B., Melo, S. e Aquino, T. (2008) ressalva a desvalorização da profissão de professor, bem como outras causas que já foram exaustivamente mencionadas pelos autores citados anteriormente, nomeadamente os baixos salários, a carga horária excessiva, a estrutura física inadequada, elevado número de alunos por sala de aula, a baixa participação da família, no que respeita ao acompanhamento e desenvolvimento escolar dos seus filhos, e a constante violência instaurada nas escolas.

Segundo Lima (1999) citado por Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. e Ramos, M. (2002) as fontes de stresse que mais são destacadas pelos professores portugueses, tendo em conta uma ordem crescente, são o número elevado de alunos por turma, a desvalorização da profissão, a ausência de preocupação por parte dos encarregados de educação nos problemas disciplinares dos seus educandos, a carência de correspondência dos alunos aos esforços dos professores, a carência de apoio e incentivo do Ministério da Educação, as reformas de ensino não adequadas e não correspondentes à actual realidade social, ter de lidar e gerir problemas de mau comportamento dos alunos que se tornam repetitivos ao longo do quotidiano lectivo, as preocupações com os problemas familiares e sociais dos mesmos, ter de presenciar actos de violência física e verbal entre os alunos, e por fim, a remuneração não corresponder às exigências da profissão.

É importante salientar que a exposição ao mesmo tempo, de mais do que um stressor, ou mesmo até a experiência contínua de transacções de stresse, excede a capacidade de resistência dos sujeitos, fortalecendo bastante as suas respostas de stresse (Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M., 2002).

Assim, a exposição contínua no tempo, de forma prolongada e persistente, relativamente a estes agentes stressores ou fontes de stresse, possui sem dúvida, prejudiciais consequências para vida laboral e pessoal dos professores. Deste modo, considerando o stresse profissional, e as consequências intensas sobre o organismo,

estas podem conduzir ao desgaste progressivo do professor, reflectindo-se no absentismo, e no desejo de abandonar a profissão, sucedendo-se o *burnout* (Alves, 1997:88 citado por Simões, M., 2008).

O absentismo pode ser definido, na esfera educativa como “uma forma de busca, um alívio que permite ao professor escapar momentaneamente às tensões acumuladas no seu trabalho”²⁰ (Esteves, J. M., 1989:59 citado por Alves, 1997:93 citado por Simões, M., 2008, p.57).

Complementando a definição anterior, Esteves, J. M. (1989:61) citado por Alves (1997:93) citado por Simões, M. (2008, p.57) acrescenta que “o absentismo tem como última opção um gesto de sinceridade: o abandono real da profissão docente”²¹.

Por sua vez, o desejo de abandonar a profissão é também um problema preocupante, onde Braga da Cruz (1990:70) citado por Simões, M. (2008) referiu que mais de 35% dos professores em Portugal, se tivessem oportunidade, abandonariam a sua profissão, devido nomeadamente aos seguintes factores: remuneração (32,6%), degradação da carreira (21,7%) e falta de estímulo (19,8%). No entanto, as razões referidas, para este abandono não se efectivarem são os seguintes factores: dificuldade em encontrar emprego (39,4%); idade e segurança do salário.

2.4. Conceito de *Burnout*

O *burnout* é um distúrbio da relação do trabalhador com o seu ambiente de trabalho e é reconhecido, como uma extrema ameaça à sua saúde e bem-estar (Rodriguez, 2006 citado por Santos, J., 2010).

Para Maslach e Schaufeli (1993) citado por Oliveira, M. (2008, p.30) “o burnout é considerado como um prolongamento do stress ocupacional, resultando de um processo de longa duração, em que o trabalhador sente que os seus recursos para lidar com as exigências estão já esgotados”²².

²⁰Alves, F. (1997). A (in) satisfação dos professores, *Estudos de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança*. In Estrela, M., Carolo, C., et al. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, p.81-113: SNI in Simões, M. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Universidade Aberta.

²¹Alves, F. (1997). A (in) satisfação dos professores, *Estudos de opiniões dos professores do ensino secundário do distrito de Bragança*. In Estrela, M., Carolo, C., et al. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, p.81-113: SNI in Simões, M. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Universidade Aberta.

Para Moreno-Jiménez e Puente (1999) citado por Oliveira, M. (2008, p.30) “o burnout seria a última fase de um estado de stress crónico”²³.

Reforçando o conceito anterior, Maslach e Leiter (1997, p.1) citado por Oliveira, M. (2008, p.16) ressaltam que

“O local de trabalho, hoje, é um ambiente frio, hostil que exige muito, económica e psicologicamente. As pessoas estão emocional, física e espiritualmente exaustas. As exigências diárias do trabalho, da família e de tudo o resto corroem a energia e o entusiasmo dos indivíduos. A alegria do sucesso e a emoção da conquista estão cada vez mais difíceis de alcançar. A dedicação ao trabalho e o compromisso para com ele estão a diminuir. As pessoas vão ficando descrentes, mantendo-se distantes e tentando não se envolver demais”²⁴.

Burnout é um termo inglês, formado através da composição de *burn*, que em português significa “queimar”, e *out*, que significa “fora”, isto é, “perder o fogo”, “perder a energia”, salientando que o indivíduo em *burnout*, consome-se, e desgasta-se tanto ao nível físico como como emocional (Santos, J., 2010).

Estudiosos como Maslach, C., Schaufeli, W., e Leiter, M. (2001, p.407) sintetizam o termo da seguinte maneira “Burnout is an individual experience that is specific to the work context”²⁵.

Segundo Maslach, C., Jackson, S. e Leiter, M. (1997, p.192) “For the person who works continuously with people under such circumstances, the chronic stress can be emotionally draining and lead to burnout”²⁶.

De acordo com, Maslach, C., Jackson, S. e Leiter, M. (1997, p.192) “Burnout is a psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with other people in some capacity”²⁷.

²²Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In: W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). New York: Taylor & Francis: SNI in Oliveira, M. (2008). *Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

²³Moreno-Jiménez, B. & Puente, C. (1999). El estrés asistencial en los servicios de salud. In M. A. Simón (Ed.), *Manual de psicología de la salud. Fundamentos, metodología y aplicaciones* (pp.739-761). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva: SNI in Oliveira, M. (2008). *Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Reforçando o anterior conceito de *burnout*, Maslach, C. e Jackson, S. (1981, p.99) salientam que “Burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do people-work of some kind”²⁸.

Segundo Freitas (1999) cit. in Ramos (2001, p.159) citado por Oliveira, M. (2008, p.21) esta síndrome é considerada como “a mais insidiosa e trágica consequência do stresse no trabalho”²⁹ e “um importante barómetro de uma grande disfunção no local de trabalho”³⁰ (Maslach & Leiter, 1997, p.21 citado por Oliveira, M. (2008, p.21).

Os autores Maslach e Schaufeli (1993) citado por Oliveira, M. (2008) consideram o *burnout* como um prolongamento do stresse profissional, originado de um processo de grande duração, onde o trabalhador começa a sentir que os seus recursos, para responder às exigências encontram-se esgotados.

Este termo começou a ser utilizado, como uma metáfora para explicar o sofrimento do sujeito no seu local de trabalho, estando associado a uma perda de motivação, e de um grau enorme de insatisfação, chegando mesmo até à exaustão. A síndrome de *burnout* faz com que “a pessoa perca o interesse na sua relação com o trabalho, de tal forma que as coisas deixam de ter sentido e importância. Qualquer

²⁴Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: SNI in Oliveira, M. (2008). *Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

²⁵Maslach, C., Schaufeli, W. e Leiter, M. (2001). *Job Burnout*. Annu. Rev. Psychol, Copyright.

²⁶Maslach, C., Jackson, S. e Leiter, M. (1997). *Evaluating stress – A book of resources – Maslach Burnout Inventory, Third Edition*.

²⁷Maslach, C., Jackson, S. e Leiter, M. (1997). *Evaluating stress – A book of resources – Maslach Burnout Inventory, Third Edition*.

²⁸Maslach, C., Jackson, S. (1981). *The measurement of experienced burnout*, Journal of occupational behaviour. Vol. 2.99-113.

²⁹Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio. Prevenção do stresse no trabalho*. Lisboa: RH Editora: SNI in Oliveira, M. (2008). *Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

³⁰Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: SNI in Oliveira, M. (2008). *Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

esforço pessoal parece inútil, ou seja, o indivíduo é “consumido” pelo próprio objecto de trabalho”³¹ (Buunk e Schaufeli, 1993 citado por Santos, J. 2010, p.55).

O *burnout* afecta largamente, e com uma enorme incidência os indivíduos cuja actividade profissional, se encontra intimamente relacionada com profissões que lidam habitualmente com pessoas, isto é profissões orientadas para as pessoas, nomeadamente médicos, enfermeiros e professores (Maslach & Jackson, 1981 citado por Oliveira, M. (2008), sendo esta última categoria, o foco primordial desta investigação.

Segundo Carlotto (2002, p.25) citado por Valério, F., Amorim, C. e Moser, A. (2009, p.129) o *burnout* em professores poderá ser entendido como

“Um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sociohistóricos”³².

Codo (1999) citado por Sousa, I. (2006, p.42) entende o *burnout* em professores como um conceito multidimensional, “como Síndrome da Desistência do Educador. Um homem, uma mulher, cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu”³³.

Portanto, hoje em dia o conceito de *burnout* é considerado um fenómeno moderno, mas do ponto de vista científico, as suas raízes remontam à década de setenta, aos Estados Unidos da América (Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M., 2001), sendo primeiramente introduzido e designado pelo psiquiatra psicanalista norte-americano Herbert Freudenberger (1974) citado por Picado, L. (2010), geralmente considerado como o pai fundador desta área temática. Freudenberger, H. (1974) citado por Picado, L. (p.2, 2010) designou o *burnout*, como um

“conjunto de sintomas médico-biológicos e psico-sociais inespecíficos, resultantes de uma exigência excessiva no trabalho e que se verifica especialmente nas profissões que envolvem uma relação de ajuda. É frequente a desproporção entre

³¹Buunk, B. P. e Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: perspective from social comparison theory. In Schaufeli W. B., Maslach, C. e Mareck, T. (eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 53 – 69. London: Taylor e Francis: SNI in Santos, J. (2010). *Stresse profissional. Consumo de bebidas alcoólicas. Estudos numa amostra de enfermeiros*, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

³²Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 21-29 SNI in: Valério, F., Amorim, C. e Moser, A. (2009). *A síndrome de burnout em professores de educação física*. Revista de Psicologia da IMED. Vol. 1, N°1, p.127-136.

os esforços realizados e os resultados obtidos que não compensam as expectativas do profissional”³⁴.

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

“estado de fadiga ou frustração, resultante da devoção a um ideal que não foi concretizado e para o qual foram mobilizados esforços significativos que se viram assim defraudados, originando deste modo, alterações emocionais que traduzem sentimentos de vazio e fracasso pessoal ou incapacidade para o trabalho”³⁵.

Depois de Freudenberger ter lançado o termo *burnout*, no contexto socioprofissional (Maslach & Schaufeli, 1993 citado por Picado, L., 2010) e no campo da investigação, por sua vez, Christina Maslach, professora universitária da disciplina de Psicologia na Califórnia, nos Estados Unidos da América, e investigadora na área de Psicologia Social, também se debruçou sobre este tema, o qual difundiu, ficando considerada como uma das líderes de pesquisas que retrata o *burnout* no mundo (Sousa, I., 2006).

Ambos os estudiosos, apesar de estudarem o mesmo termo, desenvolveram independentemente, a sua própria perspectiva relacionada com o *burnout*, isto é, Freudenberger dedicou-se à perspectiva clínica, enquanto que Maslach dedicou-se à perspectiva social (Schaufeli, 1999 citado por Oliveira, M., 2008).

Assim sendo, Freudenberger focou-se nos factores pessoais, preocupando-se com a avaliação, evolução clínica, prevenção e tratamento, enquanto que Maslach focou-se no ambiente profissional, dedicando-se à investigação, bem como à teoria, apontando o ambiente do local de trabalho como base que suscita a experiência de burnout (Schaufeli & Bunk, 2003 citado por Oliveira, M., 2008).

Desta forma, a perspectiva sociopsicológica é a mais abrangente, a que reúne um maior concenso, bem como um maior leque de citações (Lee e Ashforth, 1990 citado

³³Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência de educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho: SNI in Sousa, I. (2006). *Burnout em professores universitários: Análise de um modelo mediacional*. Goiânia.

³⁴Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30, (1), 159-165: SNI in Picado, L. (2010). *Esgotamento profissional nos docentes*. Psicologia.

³⁵Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. New York: Anchor Press: SNI in Picado, L. (2010). *Esgotamento profissional nos docentes*. Psicologia.

por Picado, L., 2010) uma vez que salienta o *burnout* em três dimensões, focalizando o local de trabalho como o desencadeador de emoções consideradas crónicas, originadas pelo contacto directo com outras pessoas, requerendo uma enorme responsabilidade profissional. Assim, abarca os aspectos objectivos, subjectivos e organizacionais que circundam o *burnout*. Por outro lado, a perspectiva clínica destaca a etiologia, focando-se apenas no tratamento individual, e não no processo como um todo (Sousa, I., 2006).

Os artigos científicos iniciais sobre o *burnout* foram escritos pelos dois estudiosos acima citados, e tinham como ponto fulcral, as experiências de profissionais dos serviços humanos e de saúde, isto é, profissões cujo objectivo é dar ajuda e oferecer cuidados a indivíduos que precisem, caracterizando-se assim, como estando mais receptíveis a situações que despoletem o stresse (Maslach et al., 2001 citado por Oliveira, M., 2008). Os trabalhos de Maslach difundiram bastante esse conceito, destacando-o como um problema cada vez mais presente no seio dos trabalhadores dos serviços sociais e humanos, os quais após longas temporadas de dedicação ao trabalho, terminavam em situação de *burnout*, conduzindo a uma quebra da qualidade dos serviços prestados (Maslach & Jackson, 1981 citado por Oliveira, M., 2008).

Determinados autores (Freudenberger & Richelson, 1980; Pines & Aronson, 1988; cited in Schaufeli, Maslach & Marek, 1993 citado por Nogueira, R., 2004) caracterizam o *burnout* como um conceito unidimensional, atribuindo as causas dos acontecimentos, apenas a uma dimensão. Contrariamente (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001 citado por Nogueira, R., 2004) destacam que o *burnout* é caracterizado como um conceito multidimensional, interligando os diversos factores entre si.

Posteriormente, a pesquisa elaborada neste campo, levou ao desenvolvimento do Modelo Multidimensional de Maslach e Jackson (1982, cit. in Maslach, 1998; 2006) citado por Oliveira, M. (2008), modelo este que continua a ser o predominante no campo do *burnout*. Segundo este modelo, existem três dimensões fulcrais que estão inter-relacionadas entre si, e que em conjunto formam a essência do *burnout*, que são a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de realização pessoal.

De acordo com Leiter e Maslach (1988; cited in Silvério, 1995) citado por Nogueira, R. (2004) a exaustão emocional é a primeira dimensão a ocorrer, pelo simples facto de ser uma reacção imediata aos stressores emocionais. Depois do aparecimento desta dimensão, o sujeito poderá tentar lidar com ela, afastando-se cognitivamente dos outros, despoletando uma atitude despersonalizada para com eles. Desta forma,

considera-se que a dimensão despersonalização aparece após a dimensão exaustão emocional. Depois do aparecimento da segunda dimensão, surge a derradeira dimensão, denominada de reduzida realização pessoal, onde o sujeito se avalia a si próprio, tendo em conta um cariz cada vez mais negativo do que positivo.

Em grosso modo, parece existir uma determinada sequência no aparecimento da síndrome de *burnout*, pois a existência de exaustão emocional, apenas leva à reduzida realização pessoal, se se verificar a dimensão despersonalização, como uma variável mediadora. (Silvério, 1995 citado por Nogueira, R., 2004).

Sendo assim, segundo Maslach (1998; 2006) citado por Oliveira, M. (2008) a dimensão exaustão emocional, salienta-se quando os professores se sentem fatigados, exaustos e esgotados, sem possuírem a energia necessária para fazerem face às exigências laborais, sentindo-se também, sem quaisquer fontes de recompensa profissional. É uma componente básica na compreensão do *burnout*, caracterizada por problemas que extrapolam a capacidade física e emocional do professor. Esta é a primeira reacção ao stress originado pelas já focadas exigências laborais, e igualmente pelas grandes mudanças ocorridas (Maslach & Leiter, 1997 citado por Oliveira, M., 2008). Para alguns autores, esta é sem dúvida, a dimensão-chave da síndrome de *burnout* (Geurts, Schaufeli & De Jonge, 1998 citado por Oliveira, M., 2008). As variáveis que se associam especificamente a esta dimensão são: o conflito de papéis (Truchot, 2001 citado por Oliveira, M., 2008); falta de informação; pouca participação na tomada de decisão (Maslach et al., 2001 citado por Oliveira, M., 2008); sobrecarga de trabalho; pressão para o cumprimento de prazos (Schaufeli, 1999 citado por Oliveira, M., 2008).

Por sua vez, a dimensão despersonalização é caracterizada pela componente interpessoal do *burnout* (Maslach, 2006 citado por Sousa, I., 2006). Desta forma, os envolvimento dos professores no seu trabalho tornam-se reduzidos, e conseqüentemente começam a abandonar os seus ideais (Maslach & Leiter, 1997 citado por Oliveira, M., 2008). Sentem que os seus recursos emocionais são inexistentes (Ramos, 2001 citado por Oliveira, M., 2008), reagindo de forma negativa, distante e fria relativamente aos seus alunos, bem como aos restantes aspectos laborais (Maslach, 2003; 2006 citado por Oliveira, M., 2008). As variáveis que se associam especificamente a esta dimensão são também o conflito de papéis (Truchot, 2001 citado

por Oliveira, M., 2008); falta de informação; pouca participação na tomada de decisão (Maslach et al., 2001 citado por Oliveira, M., 2008).

Por fim, a última dimensão é a reduzida realização pessoal, caracterizada como sendo a componente de auto-avaliação do *burnout* (Maslach, 2006 citado por Oliveira, M., 2008). Nesta dimensão, é salientado um elevado sentimento de ineficácia profissional, no que respeita a novos projectos ou tarefas, pois são considerados demasiados exigentes (Maslach, 2006; Maslach & Leiter, 1997 citado por Oliveira, M., 2008). Os professores especulam e subestimam a sua existência e capacidades no seio laboral, sentimentos estes que podem conduzir a uma imagem negativa do próprio e dos outros (Maslach, 2006 citado por Oliveira, M., 2008). Esta dimensão é oposta às duas anteriores (Maslach & Leiter, 1997 citado por Oliveira, M., 2008), na medida em que se desenvolve de maneira independente, pois reflecte uma característica individual mais estável, semelhante à auto-eficácia (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001, citado por Ernesto, F., 2008). As variáveis que se associam especificamente a esta dimensão são: a ambiguidade (Truchot, 2001 citado por Oliveira, M., 2008); e também a falta de informação; pouca participação na tomada de decisão (Maslach et al., 2001 citado por Oliveira, M., 2008).

É de reforçar que o *burnout* não surge de forma repentina, nem de forma sequencial (Rossa, 2004 citado por Silva, J., Damásio, B., Melo, S. & Aquino, T., 2008), pois contrariamente, é um processo gradativo e evolutivo, que pode demorar anos ou até décadas a manifestar-se, fazendo com que o profissional se sinta impossibilitado de continuar a desempenhar a sua profissão.

Neste seguimento, e segundo Carlotto, 2002 citado por Rita, J., Patrão, I. & Sampaio, D., 2010, p.1153)

“o burnout em professores afecta assim o contexto educacional e interfere na obtenção de objectivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização e originando problemas de saúde, absentismo e intenção de abandono da profissão”³⁶.

Freudenberger (1974) citado por Oliveira, M. (2008) destaca que os profissionais mais dedicados, e comprometidos com o trabalho são os mais propícios a desencadearem *burnout*. Por outro lado, os sujeitos possuem níveis de *burnout* diferentes, e reagem de forma distinta a essa mesma experiência, uma vez que os indivíduos são diferentes, únicos, possuindo experiências anteriores díspares (Pines & Aronson, 1981 citado por Oliveira, M. 2008).

Para Freudenberger (1974; 1975) citado por Oliveira, M. (2008) o *burnout* manifesta-se através de uma diversidade de sintomas, que variam de indivíduo para indivíduo, tanto em grau, tanto na maneira de se expressar, ocorrendo normalmente um ano após o início da profissão, momento em que diversos factores começam a salientarem-se.

No caso dos professores, Maslach e Jackson apud Reinhold (2004) citado por Genuíno, S., Gomes, M. e Moraes, E. (2009/2010) salientam que o *burnout* desenvolve-se através de cinco fases que se vão sucedendo, sendo a primeira designada por idealismo, onde predominam a energia e o entusiasmo, e o trabalho parece preencher todas as necessidades do professor. A segunda fase é o realismo, onde o professor percebe que as suas expectativas iniciais não correspondem à realidade, e as recompensas e o reconhecimento não são valorizados, aumentando a sua desilusão, o que faz com que trabalhe mais, tornando-se assim, cada vez mais cansado e frustrado, começando por questionar a sua competência, ao mesmo tempo que vai perdendo a sua auto-confiança. A seguir existe a estagnação e frustração ou quase-*burnout*, onde o saudável entusiasmo se transforma em fadiga crónica e irritabilidade. A produtividade e a qualidade do trabalho diminuem, e o professor fica cada vez mais frustrado, culpabilizando os outros pelos seus insucessos. A apatia e *burnout* total é a quarta fase, onde o professor começa a sentir desespero, fracasso e perda de autoconfiança, tornando-o depressivo e a sentir-se sozinho, levando-o a crer que a vida já não faz qualquer sentido. A derradeira fase designa-se de fenómeno fénix, onde o professor pode renascer das cinzas como a fénix, ou seja, das cinzas de um *burnout*, mas nem sempre ocorre. Ao sair do *burnout* deve-se ser realista nas expectativas em relação ao trabalho, devendo-se estabelecer determinado equilíbrio na sua vida.

Benevides-Pereira (2002) cit. in Mallar & Capitão (2004) citado por Oliveira, M. (2008) caracterizaram o *burnout*, pela presença dos seguintes sintomas, envoltos em quatro categorias. Na categoria dos sintomas físicos, são incluídas sensação de fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares ou ósseas, cefalias, enxaquecas, perturbações gastrointestinais, imunodeficiências, transtornos cardiovascu-

³⁶Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, 7 (1), 21-29
SNI in: Rita, J., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010). *Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.

-lares, perturbações do sistema respiratório, disfunções sexuais e alterações menstruais no caso das mulheres. Na categoria dos sintomas psíquicos, fazem parte, falta de atenção e de concentração, alterações mnésicas, lentificação do pensamento, sentimentos de alienação, solidão, insuficiência, imapciência, desânimo, depressão, desconfiança. Na categoria comportamentais, a irritabilidade, agressividade, incapacidade em relaxar, dificuldade em aceitar mudanças, perda de iniciativa, aumento do consumo de substâncias, comportamentos de alto risco e aumento da probabilidade de suicídios são os sintomas verificados. Por último, a tendência para o isolamento, sentimentos de onnipotência, perda do interesse pelo trabalho ou pelo lazer, insónias e cinismo compõem a categoria dos sintomas defensivos.

Por outro lado, existem indicadores para as organizações, que facilitam a percepção dos sujeitos que estão em *burnout*. Esses indicadores destacam-se pela diminuição da qualidade assistencial, baixa satisfação laboral, absentismo laboral elevado, aumento de conflitos interpessoais com colegas (Gil-Monte, 2003 citado por Oliveira, M., 2008).

2.5. Diferenças de Género

O *burnout* em professores vem recebendo uma crescente atenção. Diversos estudos têm sido realizados com essa categoria profissional. Conforme salienta Codo (1999), citado por Silva e Carlotto (2003), muitos esforços têm sido realizados para se delinear um perfil do professor que é mais susceptível ao *burnout*, o que coloca o professor, como uma das profissões de alto risco de incidência (Iwanicki & Schwab, 1981, Farber, 1991, citado por Silva & Carlotto, 2003).

Neste seguimento, visto o género ser o foco desta investigação, é pertinente e interessante analisar a feminização no ensino, pois em tempos remotos da história da educação, esta era quase exclusivamente masculina, no entanto, no espaço de cinco décadas, esta situação inverteu-se, transformando-se quase exclusivamente feminina (Claro, G., 2009).

Durante a Antiguidade, eram os homens sábios que encaminhavam os jovens no âmbito da escrita, da cura e do oculto, enquanto que às mulheres eram-lhes atribuídas as indispensáveis funções de se prepararem para a maternidade (Claro, G., 2009).

Com a proclamação da República, as mulheres passaram a frequentar cada vez mais a escola, com o intuito de adquirirem competências para obterem uma profissão. Desta forma, o ensino afigurou-se como um emprego intelectual e assalariado, sem

conotação pejorativa (Saviani, 2006 citado por Claro, G., 2009) representando um prolongamento das funções maternas. Assim, começou a surgir uma ideologia que atribuía à mulher “o papel de regeneradora da moral da sociedade”³⁷ (Villela, 2000, p.120 citado por Claro, G., 2009, p.50).

Neste seguimento, as transformações estimuladas pela globalização e modernização da sociedade, acabaram estigmatizando os docentes, bem como todo o leque de funcionários públicos, começando os professores a perderem o seu tão afamado prestígio diante da sociedade (Claro, G., 2009). Diante do acima salientado, muitos professores abandonaram a profissão, sobretudo os homens, sucedendo-lhes as mulheres, pois procuravam autonomia económica (Claro, G., 2009).

O fim do século XX, exibiu às mulheres muitíssimas alternativas no mercado de trabalho, e no século seguinte assumiram o poder em todas as vertentes da sua vida com o compromisso, carga e exigência que isso implica. Com a sua emancipação no século XXI, a mulher conseguiu igualar os seus direitos aos do homem, começando a dividir com ele algumas tarefas domésticas do quotidiano, divisão esta, impensável há tempos atrás. Assim, essa mudança sociocultural, atribuiu-lhe novas responsabilidades, responsabilidades estas que não tocaram na perda das funções tradicionais, que são as funções maternas e de feminilidade (Claro, G., 2009).

A nova situação da mulher na sociedade acabou por transportar um acréscimo de tarefas, pois a mulher moderna começou a possuir múltiplos papéis ao mesmo tempo, salientando-se o papel de esposa, mãe, profissional, amiga, entre outros (Claro, G., 2009).

O *burnout* na educação, ao ser de facto, um fenómeno complexo, existem por conseguinte muitas variáveis associadas a este fenómeno, no entanto, a variável género é a que mais destaque possui na presente investigação, e é a que tem chamado à atenção de bastantes investigadores (Burke & Greenglass, 1989; Farber, 1991; M. M. B. Carvalho, 1995; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Gil-Monte, Peiró & Valcárcel, 1996 citado por Carlotto, 2003).

Por conseguinte, é importante destacar o conceito de género, que segundo (Deaux, 1985 citado por Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F & Augusto, L., 2009, p.657)

³⁷Villela, H. De O. S. O. (2000). *O mestre escola e a professora*. In: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. (Org). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte. Autêntica: SNI in Claro, G. (2009). *Trabalho docente e saúde mental: Um estudo de estresse no sistema de ensino municipal de Curitiba*.

é “constituído por características subjectivas, psicológicas, frequentemente (mas nem sempre) associadas ao estado biológico – dentro da categoria de género, o individuo pode ser caracterizado como pertencente ao género masculino ou pertencente ao género feminino”³⁸.

De acordo com Borrell e Artazcoz (2008) citado por Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F e Augusto, L. (2009) a introdução da perspectiva de género na abordagem dos problemas de saúde, deve concretamente ter em atenção, todo o processo de socialização de homens e mulheres, de forma distinta, determinando assim, os valores, as atitudes, bem como as condutas diferenciadas.

Segundo Miranda e Lobato (2009) citado por Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F., e Augusto, L. (2009) de acordo com a profissão docente, professores, homens e mulheres, têm em comum várias condições parecidas, mas ao mesmo tempo existem situações concretas de género que determinam diferenças nos processos de enfermidade. Os papéis e comportamentos sociais que cada um possui perante a sociedade, constituem uma dessas diferenças, sendo assim, diferenciados por ela. Esta diferenciação de ocupações entre os dois géneros, segundo Souza-Lobo (1991) citado por Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F. e Augusto, L. (2009) é sustentada pelo estigma atribuído a determinadas ocupações, como sendo orientadas para o género masculino, isto é, profissões que enalteçam a força, a destreza e a masculinidade e outras para o género feminino, ou seja, profissões que salientem o cuidado e a emotividade. Esta afirmação, vem assim reiterar a inversão do papel do professor ao longo dos tempos, no qual a mulher sucedeu ao homem no campo profissional educacional.

Porém, Maslach e Jackson (1995) citado por Carlotto, M. (2003), tendo em conta a relação entre o género e *burnout*, declaram que esta variável pode não aparecer como um factor determinante de *burnout*. No entanto, referindo-se à dimensão despersonalização, ressaltam que são os homens que apresentam, geralmente, valores mais altos do que as mulheres tendo em conta a mesma ocupação e o mesmo contexto organizacional. Afirmam que essa diferença pode estar relacionada com a responsabilidade familiar, com o tipo de ocupação e com o processo de socialização,

³⁸Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review Psychology*. V. 36, p.49-81: SNI in Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F e Augusto, L. (2009). *Saúde do Professor do ensino fundamental: Uma análise de género*.

sendo esta última considerada a mais pertinente, uma vez que identifica o panorama de que as mulheres estão mais envolvidas com os cuidados do lar e com a preocupação do bem-estar da família, aspectos estes, que são distintos, em relação aos homens. No que respeita à dimensão exaustão emocional, os autores salientam que são as mulheres que possuem valores mais elevados, justificando-se com a questão da emocionalidade vinculada ao papel feminino. E por último, segundo os autores, a grande intensidade de insatisfação no trabalho, é atribuída aos homens, por estes estarem vinculados às expectativas de sucesso, competição e desenvolvimento que são geralmente elementos mais identificados com o papel masculino.

Segundo Maslach, C. e Jackson, S. (1985) as mulheres são mais vulneráveis a esta forma de stresse profissional, isto é, o *burnout*, do que os homens. No entanto, sugerem que esta diferença é pequena, fundamentando que o factor género não é expressivo, salientando o factor estado civil e o factor ter ou não ter filhos, como os factores mais relevantes, para se estudar o *burnout*, tendo em conta os homens e as mulheres.

Outros estudiosos destacam que as mulheres também são mais vulneráveis ao risco do *burnout*, do que propriamente os homens. Fundamentam esta declaração, atribuindo a culpa à sociedade, onde constantemente são atribuídas características de foro mais emotivo às mulheres, bem como o seu papel fundamental e responsável no seio familiar (Levine, 1981; Pines, Aronson & Kafry, 1981; Ryerson & Marks, 1981 citado por Maslach, C. & Jackson, S., 1985).

Segundo Maslach, C., Schaufeli, W., e Leiter, M. (2001) os homens possuem, por vezes, valores mais altos na dimensão de despersonalização, enquanto que as mulheres possuem valores mais altos na dimensão de exaustão emocional. A justificativa surge, na medida em que os estereótipos de género, estão incutidos afincadamente na sociedade, isto é, a sociedade em que se vive, vê a profissão de polícia mais vocacionada para os homens, devido à coragem e força física, enquanto a profissão de enfermeira e de professora encontra-se mais vocacionada para as mulheres, no sentido do cuidado e afecto com o outro. Destacam existir determinada confusão entre o género e a profissão.

De acordo com Pines e Aronson (1981) citado por Oliveira, M. (2008) o conflito de papéis é importantíssimo, quando se trata do género, pois é um dos aspectos causadores de stresse na esfera feminina, devido à tentativa de conciliação da vida

laboral e da vida familiar. Este conflito surge, devido às ideias de insegurança, e de mau desempenho nos dois domínios salientados anteriormente, tornando-se a principal causa de *burnout* nas mulheres. Assim, estes autores, apoiam a ideia de que são as mulheres que experienciam maiores níveis de *burnout*, do que os homens.

Maslach e Jackson (1981) citado por Oliveira, M. (2008) salientam que são as mulheres que têm tendência a apresentarem níveis mais altos do que os homens, na subescala de exaustão emocional, enquanto os homens apresentam maiores níveis de despersonalização. Autores como Bakker, Demerouti e Schaufeli (2002), Gil-Monte (2002) e Agut, Grau e Beas (2000) também encontraram valores semelhantes, com o estudo referido anteriormente.

Silva e Carlotto (2003) citado por Silva, J., Damásio, B., Melo, S. e Aquino, T. (2008) evidenciam que são os professores que apresentam valores mais elevados, em relação à dimensão despersonalização, devido à questão das expectativas de sucesso e competição, vinculadas à masculinidade, mas que nem sempre se concretizam. Por sua vez, as professoras apresentam valores mais elevados na dimensão de exaustão emocional, devido à questão da emocionalidade, vinculada ao papel feminino.

Por outro lado, Maslach e Jackson (1985) citado por Oliveira, M. (2008) tendo em conta um estudo que relacionava variáveis sociodemográficas com o *burnout*, destacaram que são os homens que se encontram mais vulneráveis ao *burnout*, do que as mulheres, embora as diferenças não sejam significativas. Por conseguinte, destacam a ideia de que a variável género, não seria um aspecto fulcral no desenvolvimento do *burnout*.

Farber (1991) citado por Carlotto, M. (2003) afirma serem os professores do género masculino, os que são mais vulneráveis ao *burnout*, do que propriamente os professores do género feminino, salientando a ideia de que as mulheres são mais flexíveis e resistentes, para lidarem com as diversas vicissitudes presentes na docência.

Por sua vez, Burke, Greenglass, & Schwarzer (1996) e Burke e Greenglass (1989) citado por Carlotto, M. (2003) reiteram o estudo do investigador acima mencionado, através dos seus próprios estudos, ou seja, professores do género masculino possuem valores mais elevados na dimensão despersonalização, não sendo verificado o mesmo na dimensão exaustão emocional.

Areias e Guimarães (2004) citado por Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F e Augusto, L. (2009) observaram serem os professores do género feminino a

apresentarem mais factores psicossociais de risco, stresse de ordem laboral, social e pessoal, do que os professores do género masculino. Por sua vez, o último género mencionado revelou valores satisfatórios relativamente à sua saúde mental, apresentando igualmente factores de apoio, referentes ao contexto laboral, social e pessoal.

Autores como Byrne (1991), Pierce e Molloy (1990) citado por Picado, L. (2010) apontam serem os professores a apresentarem valores mais elevados de despersonalização, enquanto que as professoras apresentam uma maior satisfação profissional, recebem um maior suporte social e apoio dos colegas, do que os professores. Relativamente, às dimensões exaustão emocional e realização no trabalho, não foram encontradas diferenças significativas.

Diversos estudos apontam a susceptibilidade e prevalência de *burnout* em professores, salientando os professores do género feminino (Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A. & Augusto, L., 2010). Por outro lado, as variáveis idade e estado civil, aliam-se ao género, ressaltando valores elevados de *burnout*, desta vez em professores jovens e solteiros (Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A. & Augusto, L., 2010).

Segundo Ahola et al. (2006) citado por Vaz-Serra (2007) o *burnout* nas mulheres apresenta valores mais elevados, tendo em conta o grau de instrução, bem como o estatuto socio-económico e a experiência no trabalho. Neste sentido, um grau de instrução humilde, e e um estatuto social baixo, são factores preponderantes para o aparecimento do *burnout*. Nos homens, a variável que se destaca é o estado civil, onde o *burnout* tem tendência a surgir em solteiros, divorciados e/ou viúvos.

Outros estudos apontam como crucial, a variável estado civil, uma vez que são os professores casados, que apresentam os valores menos significativos, para o surgimento do *burnout*, provavelmente devido ao efeito que o apoio social possui sobre o stresse (García-Villamizar; Freixas-Guinjoan, 2003 citado por Silva, J., Damásio, B., Melo, S. & Aquino, T., 2008).

No entanto, Reinhold (2006) citado por Silva, J., Damásio, B., Melo, S. e Aquino, T. (2008), ao estudar as principais variáveis que contribuem para o desenvolvimento de stresse e posteriormente de *burnout*, nomeadamente o género, estado civil e idade, demonstrou que aliado a isso, a escolha da profissão errada, problemas sociais, a existência de doenças na família, mudanças drásticas, perdas e desilusões, carência de preparação e competência para actuar profissionalmente,

carência de actividades extra-curriculares/lazer, e o afastamento de entes queridos, devido à quantidade excessiva de trabalho, são os pontos cruciais do aparecimento de *burnout* nos professores.

Farber (1991, citado por Carlotto, 2002) citado por Sousa, I. (2006) demonstrou que os professores do género masculino encontram-se mais vulneráveis ao *burnout*, do que os professores do género feminino, em virtude da sua pouca flexibilidade e abertura para lidar com pressões presentes na profissão.

Maslach (1982) citado por Carlotto (2002) citado por Sousa, I. (2006) postula que a variável idade, surge como antecedente do *burnout*, explicando que a maior incidência deste síndrome, recai em professores (homens e mulheres) mais novos, talvez por estarem no início de carreira e por se encontrarem inseguros, quanto às demandas do seu trabalho. Nesta sequência, a autora prefere comparar o *burnout* com a variável antiguidade (tempo de serviço), do que a idade, uma vez que a insegurança encontra-se ligada ao tempo de serviço.

Pedrabissi, Rolland e Santinello (1993) citado por Carlotto (2003) realizaram um estudo transcultural, no qual participaram professores italianos e franceses, no qual verificaram que no grupo francês existiam apenas diferenças significativas entre homens e mulheres, na dimensão de despersonalização. Relativamente ao grupo italiano, verificaram existirem diferenças significativas entre homens e mulheres, nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização. Por conseguinte, os autores concluíram que o contexto cultural influencia os resultados de *burnout*.

Fernández-Castro, Doval e Edo (1994) citado por Carlotto, M. (2003) realizaram também um estudo transcultural, com professores espanhóis, verificando valores mais altos de *burnout* nas mulheres.

No entanto, outros estudos realizados também com professores, não encontraram diferenças significativas entre homens e mulheres (Mohammed, 1995; Aluja, 1997; Isorna, 1998; Carlotto, 2002 citado por Carlotto, M., 2003).

3. Método

3.1. Participantes

A amostra desta investigação, recaiu sobre 14 escolas do 2º e 3º ciclos do ensino público do Concelho de Almada.

Desenvolveu-se num conjunto de agrupamentos de escolas no referido concelho. É de salientar que o concelho de Almada pertence ao distrito de Setúbal, região de Lisboa e subregião da península de Setúbal (Wikipédia, 2011). Este concelho foi eleito para a presente investigação, pois é um concelho que, à semelhança do que ocorre com a educação, também se encontra em constante mudança, acompanhando assim, a evolução da sociedade. Ocorre também um interesse pessoal por parte do investigador, na escolha desta população e, concretamente, na amostra em estudo.

Optou-se por uma amostra por conveniência, constituído por um conjunto diversificado e heterogéneo de 120 professores que se encontram a leccionar. Destes 60 são do género masculino e 60 são do género feminino (ver apêndice II; tabela 1) de diferentes faixas etárias (ver apêndice II; tabela 2) e estados civis (ver apêndice II; tabela 3), efectivos, contratados, no princípio ou fim da carreira (ver apêndice II; tabela 4), país ou sem filhos (ver apêndice II; tabela 5), de um numeroso leque de disciplinas, do 5º ao 12º anos, e com ou sem desempenho de outros cargos em simultâneo, como direcção de turmas ou gestão.

3.2. Instrumentos

Para operacionalizar os objectivos desta investigação, utilizaram-se dois instrumentos auto aplicáveis, para o levantamento de dados.

Este questionário foi administrado a todos os professores que participaram nesta investigação. Trata-se de um questionário individual elaborado especificamente para o estudo das variáveis demográficas e profissionais e teve-se como base principal, o referencial teórico sobre o síndrome de *burnout* em professores.

Após o preenchimento das questões demográficas, foi aplicado o Inventário de *Burnout* de Maslach (*MBI*), que resulta da tradução e adaptação para a língua portuguesa do *Maslach Burnout Inventory* - versão original - criado e desenvolvido pelas norte-americanas Christina Maslach e Susan Jackson, na tentativa de explorarem as três dimensões subjacentes deste quadro, no início da década de 80 (Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M., 2001). Nesta década, adoptou-se uma metodologia mais quantitativa, onde a investigação empírica relativamente ao *burnout*, se revelou mais

sistemática, recorrendo-se assim, a questionários como o *MBI*, que é sem dúvida, o mais utilizado (Leiter, 1991; Maslach et al., 2001; Schaufeli & Buunk, 2003 citado por Oliveira, M., 2008).

Apesar de o *MBI* já ter sido utilizado em muitas investigações realizadas em Portugal, no presente estudo, o citado instrumento foi traduzido, sendo também realizada uma retroversão de todo o inventário original, supervisionados pela Dr^a Marina Dinis³⁹, possuidora de um elevado conhecimento da língua inglesa, e com experiência clínica e de investigação na área da saúde mental, assegurando desta forma, a manutenção do sentido das questões. Assim sendo, como não é um inventário construído para a população portuguesa, procedeu-se ao estudo psicométrico prévio, que validasse a sua utilização no nosso país, sempre sem perder as suas qualidades métricas (Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M., 2002).

Segundo Schaufeli e Enzman (1998) citado por Oliveira, M. (2008) o *MBI* monopolizou-se neste campo, uma vez que, tem sido aplicado em todo o mundo, em mais de 90% dos estudos acerca do *burnout*, que é aquilo que o *MBI* mede. Desta forma, este instrumento permite assim, comparações com outras realidades.

É um inventário que pretende medir os sentimentos e atitudes dos profissionais em relação ao trabalho que desempenham, tendo em conta as três dimensões, que são a exaustão emocional, despersonalização e realização no trabalho, que vão evidenciar o síndrome de *burnout* (Maslach, C., Jackson, S., 1981). Esta versão original do *MBI* é uma versão americana, portanto oriunda dos Estados Unidos da América, sendo também utilizada em muitos outros países de língua inglesa, nomeadamente no Canadá, na Grã-Bretanha, na Austrália e na Nova Zelândia (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997). Devido à necessidade de aplicação deste inventário em outros países como a França, a Alemanha, a Espanha, a Itália, a Suécia, a Polónia, o Japão e como foi acima referido, também em Portugal, que por não serem países falantes de língua inglesa, foi necessário traduzir este instrumento em vários idiomas (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997). Embora traduzido para diferentes línguas, todas as versões destacam a mesma perspectiva, ou seja, a perspectiva dos indivíduos, em relação ao trabalho desempenhado (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997). Desta forma, é importante salientar que o respectivo inventário possui uma aceitação internacional, por demonstrar

³⁹Ver anexo I

determinado nível de consistência interna satisfatório, tendo em conta estudos transculturais (Sousa, I., 2006).

Tendo ainda como base a origem deste inventário, é de destacar que este é utilizado para medir o *burnout*, em torno de toda a variedade das profissões que se ocupam, e lidam com as pessoas (Maslach, C. & Jackson, S., 1985). As autoras desenvolveram várias versões deste inventário, para serem usadas com diferentes profissões, criando nomeadamente o *MBI-HSS* (*MBI-Human Services Survey*), concebido para os serviços humanos, ou seja, destinado para as profissões ligadas à medicina (Maslach, 1998 citado por Oliveira, M., 2008). A partir desta escala, foram criadas outras duas. A segunda é o *MBI-ES* (*MBI-Educators Survey*) que é destinado às profissões ligadas à educação, nomeadamente à profissão de professor, e por isso mesmo, foi o inventário que foi utilizado na presente investigação. A terceira versão é o *MBI-GS* (*MBI-General Survey*) que é a mais genérica, e é utilizada em diversas profissões, não apenas naquelas que lidam com pessoas (Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M., 2001). Estas novas versões vieram, de certa forma, definir a área profissional, com o seu respectivo instrumento de medida, assegurando sempre as suas qualidades métricas (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997).

Assim sendo, e de acordo com as três dimensões que constituem o *burnout*, cada dimensão será mensurada por uma subescala separada. Este inventário de *burnout* é composto por 3 subescalas, onde cada uma delas destaca diferentes aspectos, e experiências do síndrome estudado (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997).

A primeira subescala designa-se de exaustão emocional (Oliveira, M., 2008), e possui nove itens (item um “Sinto-me vazio/a emocionalmente, por causa do meu trabalho.”; item dois “No fim do dia de trabalho, sinto-me exausto/a.”, item três “Sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho.”; item seis “Trabalhar com pessoas o dia todo é, de facto, um esforço para mim.”; item oito “Sinto-me esgotado/a devido ao meu trabalho.”; item treze “Sinto-me muito frustrado/a com o meu trabalho.”; item catorze “Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu trabalho.”; item dezasseis “Trabalhar directamente com pessoas coloca-me sob demasiada pressão.”; e item vinte “Sinto que estou no meu limite (“no fim da linha”)) (Oliveira, M., 2008). Esta subescala pretende analisar sentimentos de sobrecarga emocional, bem como a incapacidade para dar respostas às exigências interpessoais do trabalho (Maslach, C., Jackson, S., 1981).

A subescala que se segue é denominada de despersonalização (Oliveira, M., 2008), que possui cinco itens (item cinco “Sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais.”; item dez “Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho.”; item onze “Preocupo-me que este trabalho me esteja a “endurecer” emocionalmente.”; item quinze “De facto, não me interessa o que acontece a alguns alunos.”; e item vinte e dois “Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.”) (Oliveira, M., 2008). Esta subescala pretende medir respostas impessoais, ou mesmo negativas dirigidas para aqueles a quem se presta serviços (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997).

A derradeira subescala é a de realização pessoal (Oliveira, M., 2008), que possui oito itens (item quatro “Consigo compreender facilmente como os meus alunos se sentem acerca das coisas.”; item sete “Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.”; item nove “Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas com o meu trabalho.”; item doze “Sinto-me muito enérgico/a.”; item dezassete “Consigo facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus alunos.”; item dezoito “Sinto-me entusiasmado/a depois de trabalhar de perto com os meus alunos.”; item dezanove “Consegui realizar muitas coisas importantes nesta profissão.”; e item vinte e um “No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com muita calma.”). Esta subescala é usada para avaliar sentimentos de incompetência e falta de realização pessoal (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997).

Segundo Maslach, C., Jackson, S. e Leiter, M. (1997) este questionário é auto-aplicado e totaliza vinte e dois itens, os quais são perguntas fechadas, onde os participantes se limitaram a responder sim ou não, às referidas questões, indicando a frequência das respostas, com a utilização de uma escala tipo *Likert*, que varia entre o mínimo de zero (nunca) e o máximo de seis (todos os dias).

O tempo de aplicação deste instrumento é de 10 a 15 minutos, sendo necessário ressaltar que a confidencialidade e anonimato das respostas foram assegurados (Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M., 1997). Para que uma pessoa seja considerada com síndrome de *burnout*, os seus resultados devem demonstrar valores altos na exaustão emocional e despersonalização, associados a valores baixos de realização pessoal, sendo esta última dimensão considerada independente das outras duas (Maslach, C., Jackson, S., 1981). Desta forma, Maslach, Jackson e Leiter (1996) citado por Oliveira, M. (2008) caracterizam o *burnout* como uma variável contínua, significando

que esta pode ser experienciada, tendo em conta o grau baixo, moderado ou elevado, e não como uma variável que ora está presente ou ausente.

Após o acesso às respostas dos questionários, o *Microsoft Excel* foi utilizado, facilitando a recolha de dados dos dois grupos em estudo. Desta forma, os resultados dos questionários foram submetidos a uma análise estatística, através do programa *SPSS 18* que permitiu caracterizar e diferenciar os dois grupos, isto é o grupo do género masculino, e o grupo do género feminino, em estudo, em termos de síndrome de *burnout*.

3.3. Procedimento

Primeiramente, foi elaborada uma carta de autorização (ver apêndice I) para entregar no concelho executivo de todos os estabelecimentos de ensino do Concelho de Almada, que participaram nesta investigação, onde explicara de uma forma geral, o âmbito e os objetivos da investigação, para enquadrar a recolha de dados, com o fim de se obter a autorização, e o apoio necessários para a aplicação dos instrumentos.

O trabalho de campo decorreu entre Janeiro e Março de 2011, tendo como suporte os seguintes critérios: as entrevistas foram realizadas no decorrer do ano lectivo, excluindo o início e o fim desse ano, evitando se possível, as épocas de avaliações e sobrecarga extraordinária, num espaço cronológico homogêneo e no mais curto espaço de tempo.

Para se proceder à recolha de dados, estabeleceu-se previamente um contacto pessoal, com a direcção de todas as escolas que participaram nesta investigação, a solicitar a citada autorização, para a aplicação dos questionários aos seus professores.

Após concedida essa autorização, os questionários foram deixados nos concelhos executivos das respectivas escolas, para posteriormente serem distribuídos pelos professores. É de salientar, que foram os próprios directores das escolas, que tomaram a iniciativa de distribuírem os questionários pelos restantes colegas.

A subsequente recolha, também foi determinada, sendo combinado o período de quinze dias, para a recolha dos questionários, uma vez preenchidos. Também foi combinado que, caso esse período de tempo fosse extrapolado ou minimizado, as direcções das escolas procederiam a um contacto telefónico, a darem conta da nova data de recolha dos questionários.

A maioria dos questionários foram efectuados em horário de trabalho não lectivo, uma vez que os professores tiveram a oportunidade de poderem preencher os questionários nas suas casas.

É de ressaltar, que foram realizados todos os procedimentos éticos, isto é, antes da aplicação dos questionários, foi esclarecido aos directores dos estabelecimentos de ensino, que se trata de uma pesquisa sem quaisquer efeitos avaliativos individuais ou institucionais, e que as respostas, bem como os dados referentes aos resultados das escolas são anónimos e confidenciais. Também foi esclarecido, que não haveria na presente investigação, resultados individualizados por professores ou por escolas.

O último passo foi desenvolver a análise estatística dos resultados adquiridos, após o acesso às respostas dos questionários.

4. Resultados

Em termos de estatística descritiva, os resultados obtidos a partir da amostra da presente investigação, relativos ao Inventário de *Burnout* de *Maslach* – versão ED para professores, mostraram que, tendo em conta a consistência interna, a dimensão exaustão emocional apresenta uma boa consistência interna, pois possui um *alpha de cronbach* (α) ($\alpha= 0,913$), no entanto verifica-se que se o item 14 fosse apagado, o *alpha* aumentaria para 0,915.

Relativamente à dimensão despersonalização, verifica-se que não existe uma boa consistência interna pois o *alpha de cronbach* ($\alpha= 0,633$) encontra-se abaixo do aceitável (0,7). No entanto, verifica-se que o item 22 está a prejudicar a consistência interna, pois sem este a consistência interna passaria a 0,710 (aceitável).

A dimensão realização no trabalho apresenta uma boa consistência interna ($\alpha=0,799$), não existindo nenhum item que esteja a prejudicar esta dimensão.

No que respeita à variável género, e às diferenças existentes entre os dois grupos em estudos (ver apêndice II; tabela 6), ou seja, o grupo dos professores do género masculino e o grupo dos professores do género feminino, verificou-se a distribuição normal, para as duas dimensões (exaustão emocional e realização no trabalho) que constituem o *burnout*, através do teste *One-Sample Kolmogorov-Smirnov*, sendo que, a única dimensão que não apresenta distribuição normal, é a despersonalização ($p= 0,019$; $p<0,05$).

Desta forma, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre género para a dimensão exaustão emocional, pois $t(113,556)= -2,780$; $p=0,006$ ($p< 0,05$). Assim, os homens ($M= 19,583$) possuem uma média inferior de exaustão emocional, comparativamente com o género feminino ($M= 25,866$).

Verifica-se também, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre género para a dimensão realização no trabalho pois $t(118)= 2,784$; $p=0,006$. Assim, os homens ($M= 35,3833$) possuem níveis superiores de realização pessoal, do que o género feminino ($M= 31,7833$).

Por último, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre género para a dimensão despersonalização, uma vez que ($U= 1724,500$; $p= 0,690$). Desta maneira, foi usado um teste não paramétrico, porque a dimensão despersonalização não possui uma distribuição normal ($p= 0,019$ que é inferior a 0,05).

Como foi referido anteriormente, a dimensão despersonalização, não possui distribuição normal. Por isso, foi realizado um *Independent Sample T-Test* (teste paramétrico) para as dimensões exaustão emocional e realização no trabalho, enquanto que foi realizado um *Mann-Whitny* (teste não paramétrico) para a despersonalização, porque o grupo relativo aos viúvos, é composto apenas por um sujeito.

No que respeita à variável estado civil, e às diferenças existentes entre os dois grupos em estudos (ver apêndice II; tabela 7), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na variável estado civil, no que repete à dimensão exaustão emocional, pois $t(117) = -2,946; p = 0,004 (p < 0,05)$. Os solteiros/divorciados ($M = 17,648$) possuem uma média inferior de exaustão emocional, comparativamente com os casados/união de facto ($M = 24,8293$).

Também se verificaram diferenças estatisticamente significativas na variável estado civil, tendo em conta a dimensão realização no trabalho, pois $t(117) = 2,221; p = 0,028$. Os solteiros/divorciados ($M = 35,8108$) possuem níveis superiores de realização pessoal, do que os sujeitos casados/união de facto ($M = 32,6585$).

Relativamente à terceira e derradeira dimensão, denominada de despersonalização, existem diferenças estatisticamente significativas entre os estados civis, pois $U = 1127,500; p = 0,024$. Reiterando, usou-se um teste não paramétrico, pois como foi referido anteriormente, esta dimensão não apresenta uma distribuição normal.

Por sua vez, a idade encontra-se muito fortemente relacionada ($r = 0,910$) com a variável “encontra-se a leccionar há quantos anos?”, (ver apêndice II; tabela 8) indo essa correlação no sentido directo, ou seja, quanto mais velho mais anos se encontra a leccionar, sendo essa correlação significativa ($p = 0,000; p < 0,05$). As dimensões exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal encontram-se todas relacionadas significativamente ($p < 0,05$), sendo a relação entre elas moderada ($r > 0,3$ e $r < 0,6$).

Para concluir a diferença existente entre os dois grupos em estudo, introduziu-se uma nova variável, denominada de diagnóstico, para se poder verificar quais os sujeitos que se encontram com *burnout*, sem *burnout* ou em risco de desenvolver *burnout* (ver apêndice II; tabela 9). Por conseguinte, efectuou-se um *crosstabs*, relacionando a variável género e a já mencionada variável diagnóstico, verificando-se, assim, que não existe nenhum sujeito com *burnout*, existindo 43 homens sem *burnout* e 26 mulher sem *burnout*, isto é, 69 sujeitos no total, e em risco de desenvolver *burnout* encontram-se 17 homens e 34 mulheres, isto é, 51 sujeitos no total.

5. Discussão

Em relação às respostas dadas pelos dois grupos, isto é, o grupo dos professores do género masculino e o grupo dos professores do género feminino, aos inventários, e a sua posterior análise estatística, verificou-se a confirmação das hipóteses 1 e 3. Esses resultados obtidos, evidenciaram distinção entre os dois grupos mencionados, concretamente no que respeita à dimensão exaustão emocional, onde foi o grupo do género feminino que apresentou valores mais elevados, comparativamente com o grupo do género masculino, sendo confirmada a hipótese 1, e na dimensão realização pessoal no trabalho, foi também o grupo do género feminino que apresentou valores mais baixos, comparativamente ao grupo do género masculino, sendo confirmada a hipótese 3.

Por outro lado, constatou-se que a hipótese 2 não se verificou, isto é na dimensão despersonalização, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em estudo, não sendo possível a sua confirmação.

Relembrando, relativamente à hipótese 1, esperava-se que os professores do género feminino apresentassem maior nível de exaustão emocional, do que os do género masculino. No que respeita à hipótese 2, esperava-se que os professores do género feminino apresentassem maior nível de despersonalização, do que os do género masculino. Enquanto que na hipótese 3, esperava-se que os professores do género feminino apresentassem menor nível de realização pessoal no trabalho, do que os do género masculino.

Relativamente à variável género, a existência de valores mais elevados de exaustão emocional no grupo de professores do género feminino, talvez se deva à ideia enraizada na sociedade, de que as mulheres são mais emotivas e mais preocupadas com o cuidado da família e mais dedicadas com o bem-estar do outro, além da ideia de que as mulheres são percebidas como mais adequadas para exercerem esta profissão, ponto fulcral na escolha da carreira docente, contrariamente aos homens (Maslach & Jackson, 1985; Apple, 1995 & Carvalho, 1995 citado por Carlotto, M. e Silva, G., 2003).

Outros autores como (Farber, 1991; Fernández-Castro, Doval & Edo, 1994; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996 citado por Carlotto, M., 2003) também reiteram a afirmação acima descrita, ao sugerirem que apesar de já ser muito comum as mulheres dividirem as responsabilidades e tarefas do quotidiano familiar com os seus

companheiros, ainda permanece o panorama duplo de que as mulheres são alvo, isto é, além de profissionais, são também donas de casa. É de ressaltar que esta posição é a que reúne mais consenso entre os autores que se debruçam sobre esta temática, pois a maioria dos seus estudos também apontam para realidade.

Por sua vez, a existência de valores mais baixos de realização no trabalho também no grupo de professores do género feminino, também poderá estar relacionado com o estereótipo feminino, já mencionado anteriormente para justificar os valores mais elevados de exaustão emocional por parte deste grupo, uma vez que conciliar a profissão, e as exigências laborais inerentes, com a vida doméstica, poderão ser considerados demasiados exigentes, aquando executados ao mesmo tempo, desenvolvendo-se sentimentos de ineficácia e desinteresse pelo trabalho, conduzindo a uma imagem negativa, distante e inferior do próprio sujeito (Maslach, 2006 citado por Oliveira, M., 2008).

Relativamente à dimensão de despersonalização, isto é, não existirem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo dos professores do género feminino e o grupo de professores do género masculino, poder-se-á partir do pressuposto que as justificações efectuadas anteriormente, relativas às outras duas dimensões que constituem o *burnout*, podem não ser relevantes, nesta dimensão, pois ao se reflectir nos aspectos históricos da profissão de professor e professora, bem como no papel desta última ao longo dos tempos, estas poderão já não causar um maior impacto no relacionamento professor-aluno (Maslach & Jackson, 1985; Burke & Greenglass, 1989 citado por Carlotto, 2003). Assim, ao afirmar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas, poder-se-á também afirmar que o facto de as mulheres serem mais emotivas e mais dedicadas com o bem-estar e cuidado do outro, havendo o pensamento do prolongamento das funções maternas, por transmitirem essa dedicação e carinho aos seus alunos, são por isso, consideradas mais adequadas para exercerem esta profissão. No entanto, essa afirmação poderá não se aplicar, ao se considerar os resultados obtidos na presente investigação.

Ao existirem diferenças estatisticamente significativas, principalmente na dimensão exaustão emocional, é de salientar que o grupo dos professores do género feminino, por demonstrar valores mais elevados do que os do género masculino, possui um maior risco de desenvolver *burnout*, segundo o modelo teórico de Christina

Maslach, uma vez que neste modelo o citado *burnout* é um processo que se vai desenvolvendo por fases, denominando-se de exaustão emocional, a primeira fase.

Apesar do foco primordial da presente investigação ser a variável género, é também de salientar a variável estado civil, uma vez que esta também foi referida por determinados autores, embora com pouco ênfase na presente investigação.

Por conseguinte, é de salientar que o grupo dos professores casados e em união de facto, apresentam valores mais elevados na dimensão de exaustão emocional, comparativamente com o grupo dos solteiros e divorciados, e na dimensão realização pessoal no trabalho, foi também o grupo dos professores casados e em união de facto que apresentou valores mais baixos, comparativamente ao grupo dos professores solteiros e divorciados.

Relativamente à dimensão despersonalização, e à semelhança da variável género, nesta também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, isto é entre o grupo dos casados e em união de facto e o grupo dos solteiros e divorciados.

Desta forma, os resultados evidenciam que entre os professores casados e em união de facto, contrariamente aos solteiros e divorciados, existe uma maior presença de stress laboral, uma vez que este fenómeno pode estar ligado ao conflito do papel feminino, isto é, devido às mulheres desempenharem em simultâneo o papel de profissionais, bem como o papel de mães, esposas e mulher, todos de forma competente (Limongi-França & Rodrigues, 1997 citado por Valério, F., Amorim, C. & Moser, A., 2009).

É de salientar a variável idade e encontra-se a leccionar há quantos anos ?, uma vez que esta também foi referida por determinados autores, embora de forma pontual na presente investigação, uma vez que são duas variáveis que se encontram simultaneamente ligadas, isto é, a antiguidade na profissão e a idade do sujeito.

No entanto, Maslach (1982) citado por Carlotto (2002) citado por Sousa, I. (2006) prefere comparar o *burnout* com a variável antiguidade (tempo de serviço), do que com a idade.

Relativamente aos dois grupos focados na presente investigação, isto é o grupo de professores do género masculino e o grupo de professores do género feminino, pretendeu-se verificar concretamente quais os sujeitos que se encontram com *burnout*, sem *burnout* ou em risco de desenvolver *burnout*, focando agora uma perspectiva

global, à semelhança do mencionado anteriormente, que focou cada uma das dimensões de forma mais individual.

Reiterando, como o *burnout* é caracterizado e composto pelas dimensões exaustão emocional, despersonalização e realização no trabalho, e os seus resultados devem demonstrar valores altos nas duas dimensões primeiramente focadas, associados a valores baixos na derradeira dimensão citada, os resultados da presente investigação, evidenciaram que o grupo de professores do género feminino possui mais sujeitos em risco de desenvolver *burnout* do que o grupo de professores do género masculino, sendo esta uma diferença estatisticamente significativa.

Estes resultados vão de encontro aos estudos de Levine (1981); Pines, Aronson e Kafry (1981); Ryerson e Marks (1981) citado por Maslach, C. e Jackson, S. (1985); Pines e Aronson (1981) citado por Oliveira, M. (2008); Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A. e Augusto, L. (2010), que já foram salientados ao longo do presente estudo.

De facto, o stresse e o *burnout* têm sido focados como as principais problemáticas actuais, da sociedade contemporânea e globalizada, existentes no seio laboral, mais concretamente no núcleo docente. Por conseguinte, esta categoria profissional, isto é, os professores, são uma das diversas profissões existentes em Portugal, que mais têm estado submetidos a precárias e escassas condições de trabalho, estando também associados a responsabilidades educativas e sociais gigantescas e polivalentes, o que tem provocado preocupações nos diversos níveis (individual, grupal e organizacional), uma vez que abalada a produtividade individual, esta repercutir-se-à directamente na qualidade da educação, processo fulcral da evolução social, política e económica do país (Silva, J., Damásio, B., Melo, S. & Aquino, T., 2008).

É de destacar que, da mesma forma que a educação vai abarcando de forma constante e sucessiva, novas responsabilidades que sobrecarregam os professores, estes são também na maioria dos casos esquecidos e subestimados pelas políticas do governo, sendo importante reflectir a forma como podem os docentes serem considerados agentes de mudança, numa sociedade que cada vez mais exige e simultaneamente, os desvaloriza (Silva, J., Damásio, B., Melo, S. & Aquino, T., 2008).

Diante deste panorâma docente, é de extrema importância a existência de programas interventivos e preventivos de promoção de saúde, planeados adequadamente, contemplando uma acção conjunta entre os professores, alunos,

instituição de ensino e sociedade, e de acordo com as particularidades de cada profissão, que neste caso, são professores e professoras, de forma a serem discriminados os distintos factores e variáveis associados, além de uma concreta reflexão política, acerca do papel da educação e do ensino actuais em Portugal (Rita, J., Patrão, I & Sampaio, D., 2010).

Segundo Maslach e Leiter (1999) citado por Picado, L. (2010) os programas de prevenção e intervenção do *burnout* têm de estar de acordo com a sua fase, onde a primeira designa-se de prevenção primária, a segunda de secundária e a derradeira de terciária ou tratamento.

Por conseguinte, se o programa tiver por objectivo minimizar ou eliminar os factores de risco, prevenindo o *burnout*, isto é, alterar a essência do agente stressor, antes que este seja percebido como tal, esta fase é chamada de prevenção primária. Por sua vez, se a actuação do programa ocorrer, tendo em conta a resposta do indivíduo e o seu contexto laboral, com percepção do stress pelo mesmo, mas ainda sem existência de sintomas, a prevenção é denominada de secundária. No entanto, caso já existam sintomas, perda do bem-estar e da saúde, essa fase é designada de terciária ou tratamento Maslach e Leiter (1999) citado por Picado, L. (2010).

Desta forma, diversos autores, nomeadamente Maslach (1982, 1999) citado por Picado, L. (2010) apresentam determinadas propostas de prevenção e intervenção, relativamente ao acima citado, no entanto a autora defende que estas devem incidir ao nível individual e organizacional, para poderem ser eficazes.

A nível individual, Maslach (1982) citado por Picado, L. (2010, p. 8) destaca

“a importância de um modo de vida saudável e que permita um equilíbrio entre a actividade profissional e o lazer e bem-estar. Trata-se de promover um conjunto de cuidados físicos (exercício físico, dormir e comer bem etc.) que podem contribuir para tornar a pessoa mais resistente aos desafios do stress profissional. Importa que os profissionais, para além de serem competentes no trabalho, estabeleçam parâmetros e objectivos realistas e participem em programas de combate ao stress”⁴⁰.

Diversos autores como Fontana (1998), Esteve (1999, 2000), Kelchtermans e Srittmatter (1999), Brock e Grady (2000) citado por Picado, L. (2010) consideram de

⁴⁰Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall: SNI in Picado, L. (2010). *Esgotamento profissional nos docentes*.

extrema importância que os professores tenham a noção das pessoas ou dos colegas que lhes podem oferecer apoio, incentivo e compreensão, compreensão esta que muitas das vezes poderá ser mútua, ajudando o próprio sujeito tanto no âmbito técnico como emocional, mas também nos restantes âmbitos em que se sente necessitado.

Por sua vez, Gil-Monte (2003) citado por Oliveira, M. (2008) enfatiza a importância de existirem programas de treino de resolução de problemas, de desenvolvimento de competências de comunicação e assertividade, bem como programas relacionados com a gestão eficaz do tempo. Pines e Aronson (1981) citado por Oliveira, M. (2008) reforçando o mencionado pelo anterior autor, destacam a existência de gestão de prioridades, e igualmente programas de promoção de estratégias de *coping* (Pines & Aronson, 1981, Pinto et al., 2005) citado por Oliveira, M., 2008). Já Truchot (2004) citado por Oliveira, M. (2008) ressalta a necessidade de existirem estratégias eficazes de resolução de conflitos.

A nível organizacional, nível considerado bastante importante, visto que a sua essência remete para o contexto laboral, Maslach e Leiter apud Reinhold (2004) citado por Genuíno, S., Gomes, M. e Moares, E. (2009/2010) a melhor forma de prevenir o *burnout*, é a promoção dos valores humanos, ao reflectir sobre os pontos de desequilíbrio cruciais existentes entre o trabalhador e o seu respectivo local de trabalho e conseguir revertê-los de forma positiva. No entanto, Leiter (1991) citado por Oliveira, M. (2008) deve-se conceptualizar o *burnout* como um problema social, enfatizando-se na mudança organizacional.

Gil-Monte (2003) citado por Oliveira, M. (2008, p.57)

“as estratégias mais relevantes para a prevenção do burnout a nível organizacional podem passar por programas de socialização antecipada, onde os indivíduos possam ficar mais conscientes sobre a realidade laboral que vão encontrar. Também a implementação de sistemas de avaliação e informação de retorno com vista a preparar o desempenho profissional são pertinentes”⁴¹.

Cherniss (1991) citado por Oliveira, M. (2008) salienta o desenvolvimento organizacional como uma abordagem organizacional, benéfica para que os locais de trabalho se tornem cada vez mais responsivos, apoiantes dos profissionais, mais

⁴¹Gil-Monte, P. R. (2003). *El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería*. Revista Electrónica InterAcção Psy, 1, 19-33: SNI in Oliveira, M. (2008). *Burnout e Emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Universidade do Porto.

democráticos e humanos, onde os mesmos seriam envolvidos directamente na sua identificação, e solução dos problemas que contribuem para o stresse e *burnout*.

Além das habituais reuniões de equipa entre os professores, reuniões estas inerentes a esta profissão, outras reuniões também deverão existir, cujo tema fulcral deverá incidir na discussão dos problemas laborais existentes e que se encontram ligados ao stresse profissional experiênciado (Pines & Aronson, 1981 citado por Oliveira, M., 2008), permitindo a aquisição de algumas medidas que devem ser implementadas no seu trabalho, melhorando-o e crescendo assim, o compromisso destes com a instituição de ensino. Esta última, na maioria das vezes não se encontra de acordo uma vez que as reuniões anteriormente citadas, ao permitirem que os profissionais manifestem a sua insatisfação, poderão alterar o ambiente de trabalho já estruturado, acompanhados de algum dispêndio monetário (Cherniss, 1991 citado por Oliveira, M., 2008). O mesmo autor destaca a importância do factor institucional, uma vez que os factores que dizem respeito ao contexto laboral e ao trabalho encontram-se influenciados por questões sociais, políticas e económicas (Cherniss, 1982 citado por Oliveira, M., 2008).

Por conseguinte, Melo e colaboradores (1997) citado por Oliveira, M. (2008) sugerem que as medidas que foram acima focadas, devem centrar-se em oferecer mais autonomia e participação na tomada de decisões aos trabalhadores; melhorar a maneira como estes são tratados no seu local de trabalho, promovendo a sua satisfação e produtividade pessoal, e por outro lado, diminuir o stresse profissional; e sensibilizar as camadas hierarquicamente superiores para o fenómeno do stresse e conseqüentemente o *burnout*, a sua sintomatologia e problemas associados, com o intuito de se reunirem recursos e estratégias para apoiar os trabalhadores.

Pines e Aronson (1981) citado por Oliveira, M. (2008) reiteram o que os anteriores autores mencionaram e acrescentam que deve existir a promoção de oportunidades de aprendizagem aos trabalhadores, com formação adequada e contínua, de maneira a oferecer-lhes experiências novas e variadas, uma vez que a aprendizagem e o conhecimento são fontes básicas da motivação humana, reduzindo o risco de desenvolvimento de *burnout*. Enfatizam também além da redução da sobrecarga de trabalho, protegendo os profissionais emocionalmente mais investidos no mesmo, a extrema atenção às diferenças individuais dos professores, melhorando as condições físicas do trabalho e conseqüentemente melhorando as suas condições psicológicas.

Concluindo, as instituições de ensino e conseqüentemente o Ministério da Educação, ambas deveriam encontrar-se mais disponíveis e interessadas na prevenção primária, prevenção esta que proporciona garantidamente uma melhor defesa, tendo em conta os malefícios do *burnout* (Truchot, 2004) citado por Oliveira, M. (2008).

Tendo como ponto de partida, as informações obtidas, através da presente investigação, há a necessidade de delinear, rever e aprofundar propostas de incentivo e de qualificação profissional, que sejam válidas e credíveis, com o intuito de proporcionar uma melhor qualidade de vida no contexto laboral docente, considerando o *burnout* e a diferença de género, bem como os respectivos determinantes dessa diferença (Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F. & Augusto, L., 2009).

Desta forma, o actual perfil dos professores tanto do género feminino e masculino, bem como as modificações ocorridas ao longo dos tempos, acompanhando a evolução da sociedade, são sem dúvida, pontos que salientam a desigualdade existente entre os homens e mulheres nesta área profissional (Borrell & Artazcoz, 2008 citado por Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F. & Augusto, L., 2009).

Assim, há a necessidade de rever o papel ocupado pela mulher no contexto laboral docente, concretamente no 2º e 3º ciclos de ensino, papel este que se encontra muito associado ao cuidado que esta presta ao outro, além de todas as outras exigências inerentes da profissão e da própria vida pessoal, e que continuam a ir de encontro, à construção estereotipada do papel da mulher (Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F. & Augusto, L., 2009).

Um ponto de extrema importância, e que deve ser focado, é ter em conta que os resultados obtidos na presente investigação, não devem ser generalizados por toda a população de professores, uma vez que dizem respeito apenas a um grupo restrito, que neste caso são as escolas do 2º e 3º ciclos do concelho de Almada.

Como sugestão, é importante salientar a necessidade de se realizarem pesquisas futuras em Portugal, para investigar e comparar se os resultados encontrados na presente investigação se repetem em outras amostras. De igual modo, seria importante replicar estes estudos para que se possam manter actuais e com maior possibilidade de confirmação, acerca dos resultados encontrados, uma vez que o número de estudos existentes, se tornaram um pouco incipiente.

Por conseguinte, há a necessidade desses estudos também serem aprofundados, uma vez que a literatura especializada não se tem revelado unânime, nem conclusiva no que

respeita à influência do género, no aparecimento de *burnout*. Uma outra sugestão que é importantíssima enaltecer, tendo em conta um estudo futuro, é além de aplicar o Inventário de *Burnout* de *Maslach* aos inquiridos, como aconteceu na presente investigação, dever-se-á também aplicar um outro questionário, contendo uma lista de algumas fontes de stresse, que a literatura especializada considera mais frequentes, e solicitar aos participantes que enunciem as que mais stresse lhes provoca.

Por sua vez, como limitação é de ressalvar aquando o preenchimento dos inventários, verificou-se uma enorme dificuldade em encontrar o número desejado e necessário de professores do género masculino, uma vez que existe um leque bastante superior de professores do género feminino nas escolas que participaram no presente estudo.

Uma outra limitação encontrada, e que também poderá ser considerada como sugestão, refere-se aos estudos que mais espelham a presente investigação, uma vez que se revelam um pouco desactualizados, pois ultrapassam os cinco anos de existência, pelo que devem ser a elaborados estudos recentes que complementem os estudos mais antigos.

Segundo Picado, L. (2010, p.12),

“Ao compreendermos melhor o fenómeno do burnout, identificando as suas etapas e dimensões, os seus stressores mais importantes e os seus modelos explicativos, podemos vislumbrar acções que permitam prevenir, atenuar ou debelar o burnout. Desta forma, é possível auxiliar os professores para que estes possam prosseguir a concretização dos seus projectos de vida pessoal e profissional com vista ao bem-estar docente”⁴².

Em jeito de conclusão, como refere Teodoro (1994, p.59) citado por Simões, M. (2008),

“A profissão docente é uma profissão que exige uma disponibilidade permanente para crianças e para os jovens. A sociedade e os poderes públicos têm o dever e a obrigação de criar as condições propícias ao acto educativo, que no essencial, é um acto de criação e de liberdade”⁴³.

Para terminar e ainda segundo Teodoro (1994, p.59) citado por Simões, M. (2008)

“Em Portugal, como em muitos outros países, predomina a concepção de que o trabalho dos professores não é produtivo e constitui, predominantemente, um pesado encargo para o Estado”. Esta concepção de educação como despesa tem de ser desmestificada. A educação tem de ser valorizada e encarada como um investimento, para que o ensino português não se afaste cada vez mais dos padrões europeus e os professores dediquem mais tempo a esta actividade”⁴⁴.

De facto, o objectivo desta investigação foi parcialmente confirmado, uma vez que existem diferenças estatisticamente significativas, nas dimensões exaustão emocional e realização pessoal no trabalho, excepto na dimensão despersonalização, tendo em conta a variável género, no que respeita ao síndrome de *burnout* nos professores do 2º e 3º ciclos das escolas do concelho de Almada.

⁴² Picado, L. (2010). *Esgotamento profissional nos docentes*.

⁴³ Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora: SNI in Simões, M. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Universidade Aberta.

⁴⁴ Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora: SNI in Simões, M. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Universidade Aberta.

6. Bibliografia

- Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A., Neto, F. e Augusto, L. (2009). *Saúde do professor do ensino fundamental: Uma análise de gênero*. Acedido em 4 de Novembro de 2010 em http://www.iesc.ufrj.br/csc/2009_3/artigo/Artigo_6.pdf
- Batista, J., Carlotto, M., Coutinho, A. e Augusto, L. (2010). *Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa PB*. Acedido em 22 de Outubro de 2010 em <http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v13n3/13.pdf>
- Branco, A. (2010). *Stresse profissional na polícia: Um estudo exploratório sobre a influência das variáveis tempo de serviço e sexo*. Acedido em 19 de Novembro de 2010 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1892/1/ulfp035590_tm.pdf
- Canova, K. e Porto, J. (2010). *O impacto dos valores organizacionais no estresse ocupacional: Um estudo com professores de ensino médio*. Acedido em 19 de Novembro de 2010 em <http://www.scielo.br/pdf/ram/v11n5/a02v11n5.pdf>
- Carlotto, M. (2003). *Síndrome de burnout e gênero em docentes de instituições particulares de ensino*. Acedido em 4 de Novembro de 2010 em <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/psicologia/1/3.pdf>
- Carlotto, M. e Câmara, S. (2007). *Preditores da síndrome de burnout em professores*. Acedido em 22 de Outubro de 2010 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v11n1/v11n1a10.pdf>
- Carlotto, M. e Câmara, S. (2008). *Síndrome de burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas*. Acedido em 15 de Outubro de 2010 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a03.pdf>
- Chamon, E. (2006). *Estresse e estratégias de enfrentamento: O uso da escala Toulousaine no Brasil*. Acedido em 19 de Novembro de 2010 em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v6n2/v6n2a03.pdf>
- Claro, G. (2009). *Trabalho docente e saúde mental: Um estudo de estresse no sistema de ensino municipal de Curitiba*. Acedido em 15 de Outubro de 2010 em http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=287
- Ernesto, F. (2008). *Stress e bem-estar na profissão docente*. Acedido em 20 de Novembro de 2010 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/808/1/16568_Tese_Stress_e_Bem-Estar.pdf

- Genuíno, S., Gomes, M. e Moraes E. (2009/2010). *O estresse ocupacional e a síndrome de burnout no ambiente de trabalho: Suas influências no comportamento dos professores da rede privada do ensino*. Acedido em 4 de Novembro de 2010 em http://www.usp.br/anagrama/Genuino_Estresse.pdf
- Loureiro, H., Pereira, A., Oliveira, A., Pessoa, A. (2008). *Burnout no trabalho*. Revista Referência, N°7. Acedido em 22 de Outubro de 2010 em http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:GVQO5jagTDMJ:www.esenfc.pt/rr/admin/conteudos/downloadArtigo.php%3Fid_ficheiro%3D230%26codigo%3D+burnout+no+trabalho,+2008+pdf.+Loureiro,+Helena%3B*&hl=pt-
- Lopes, A. e Pontes, E. (2009). *Síndrome de burnout: Um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular*. Acedido em 22 de Outubro de 2010 em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a10.pdf>
- Oliveira, M. (2008). *Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto*. Acedido em 15 de Outubro de 2010 em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/25366/2/Burnout%20e%20emocoes.pdf>
- Martins, M. (2007). *Sintomas de stress em professores brasileiros*. Acedido em 4 de Novembro de 2010 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a09.pdf>
- Maslach, C e Jackson, S. (1981). *The measurement of experienced burnout*. Acedido em 16 de Novembro de 2010 em <http://www.rci.rutgers.edu/~sjacksox/PDF/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf>
- Maslach, C e Jackson, S. e Leiter, M. (1997). *Evaluation Stress – A book of resources*. Acedido em 16 de Novembro de 2010 em <http://www.rci.rutgers.edu/~sjacksox/PDF/EvaluatingStress.pdf>
- Maslach, C. e Jackson, S. (1985). *The role of sex and family variables in burnout*. Acedido em 16 de Novembro de 2010 em http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/2027.42/45574/1/11199_2004_Article_BF00287876.pdf
- Maslach, C., Schaufeli, W. e Leiter, M. (2001). *Job Burnout*. Acedido em 16 de Novembro de 2010 em http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2006-1104-200110/maslach_01_jobburnout.pdf

- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. e Ramos, M. (2002). *O STRESS NOS PROFESSORES PORTUGUESES Estudo IPSSO 2000*. Coleção Mundo de Saberes 31, Porto Editora.
- Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente. Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Coleção EducAcção.
- Nogueira, R. (2004). *Burnout no futebol profissional*. Acedido em 15 de Outubro de 2010 em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/811/3/Monografia.pdf>
- Picado, L. (2010). *Esgotamento profissional nos docentes*. Acedido em 22 de Outubro de 2010 em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0531.pdf>
- Ramos, F. e Neme, C. (2008). *Burnout em profissionais de bibliotecas*. Acedido em 15 de Outubro de 2010 em <http://www.revispsi.uerj.br/v8n3/artigos/pdf/v8n3a03.pdf>
- Reinhold, H. (2004). *O sentido da vida: Prevenção de stress e burnout do professor*. Acedido em 4 de Novembro de 2010 em http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=250
- Rita, J., Patrão, I. e Sampaio, D. (2010). *Burnout, stress profissional e ajustamento Emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário*. Acedido em 15 de Outubro de 2010 em http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiSaude_9.pdf
- Santos, J. e Teixeira, Z. (2009). *O stresse profissional dos enfermeiros*. Acedido em 19 de Novembro de 2010 em https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1290/1/368-378_FCS_06_-3.pdf
- Santos, J. (2010). *Stresse profissional. Consumo de bebidas alcoólicas. Estudos numa amostra de enfermeiros*. Acedido em 19 de Novembro de 2010 em https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1520/1/TD_JoseManuel.pdf
- Silva, G. e Carlotto, M. (2003). *Síndrome de burnout: estudo com professores da rede pública*. Acedido em 4 de Novembro de 2010 em <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v7n2/n2a04.pdf>
- Silva, J., Damásio, B., Melo, S. e Aquino, T. (2008). *Estresse e burnout em professores*. Acedido em 15 de Outubro de 2010 em http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_3/SESSAO_L_FORUM_Pg_75_83.pdf

- Simões, M. (2008). *Início da carreira docente: Desafios e dificuldades*. Acedido em 19 de Novembro de 2010 em http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1219/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_%20Mara.pdf
- Sousa, I. (2006). *Burnout em professores universitários: Análise de um modelo mediacional*. Acedido em 4 de Novembro de 2010 em http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/11/TDE-2007-03-12T110402Z-295/Publico/Ivone%20Felix%20de%20Sousa.pdf
- Sousa, V. (2007). *"Perguntar entusiasmo?": Stresse e inquérito apreciativo face à apresentação oral em grupo de estudantes universitários*. Acedido em 19 de Novembro de 2010 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/771/1/17173_Final.pdf
- Valério, F., Amorim, C. e Moser, A. (2009). *A síndrome de burnout em professores de educação física*. Acedido em 22 de Outubro de 2010 em <http://revistapsico.imed.edu.br/arq/200906181016555674.pdf>
- Vaz-Serra, A. (2007). *O stress na vida de todos os dias*. 3ª Edição. Minerva Coimbra
- Wikipédia, A enciclopédia livre. (2011) Acedido em 22 de Março de 2011 em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Almada>

APÊNDICES

Apêndice I

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Ano Letivo 2010/2011

Mestrado de Psicologia do Trabalho em Contextos Internacionais e Interculturais



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Lisboa, ____ de Janeiro de 2011

Exmo(a). Sr(a) Director(a),

Chamo-me Sara Fernandes dos Santos e sou estudante da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Encontro-me a frequentar o último ano do Mestrado de Psicologia do Trabalho em Contextos Internacionais e Interculturais, e neste contexto, pretendo solicitar a vossa autorização para a colaboração dos professores deste estabelecimento de ensino, para o preenchimento de inventários individuais, cujo fim será recolher informação pertinente, para a realização da minha dissertação, acerca da seguinte temática: *Burnout* e Diferenças de Género em Professores, cujo objectivo será a finalização do Mestrado.

É garantido o anonimato dos participantes e do estabelecimento de ensino, bem como a confidencialidade dos resultados, visto que estes apenas se destinam a fins de tratamento estatístico, e para a realização do citado trabalho académico.

A aplicação dos instrumentos será efectuada, no local e hora a determinar por V.Exa.

Agradeço antecipadamente a vossa colaboração e apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Atenciosamente,

(Sara Fernandes dos Santos)

Apêndice II

Tabela 1 - Descrição Estatística do Género

Género	N	%
Masculino	60	50,0
Feminino	60	50,0
Total	120	100,0

Tabela 2 - Descrição Estatística da Idade

	N	M	DP
Idade	120	45,98	8,267

Tabela 3 - Descrição Estatística do Estado Civil

Estado Civil	N	%
Solteiros/Divorciados	37	30,8
Casados/União de Facto	82	68,3
Viúvos	1	,8
Total	120	100,0

Tabela 4 - Descrição Estatística de Anos a Leccionar

	N	M	DP
Anos a Leccionar	120	21,60	8,988

Tabela 5 - Descrição Estatística de Tem Filhos

Tem filhos	N	%
Sim	91	77,1
Não	27	22,9
Missing	2	
Total	120	100,0

Tabela 6 – *T-test* relativo ao Género

	Homens			Mulheres			t
	N	M	DP	N	M	DP	
Exaustão Emocional	60	19,5833	11,8869	60	25,8667	13,55024	-2,780**
Realização no Trabalho	60	35,3833	7,05449	60	31,7833	7,10953	2,784**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 7 - *T-test* relativo ao Estado Civil

	Solteiros/Divorciados			Casados/União de Facto			t
	N	M	DP	N	M	DP	
Exaustão Emocional	37	17,6486	12,66275	82	24,8293	12,14603	-2,946**
Realização no Trabalho	37	35,8108	7,75972	82	32,6585	32,6585	2,221*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ Tabela 8 – Correlação *Pearson* entre as dimensões do *Burnout*, a Idade e “Encontra-se a leccionar há quantos anos?”

		Idade “Encontra-se a leccionar há quantos anos ?”	E.E.	Desp. Real. no Trab.
Idade	r	,910***	,241**	-,182*
	p	,000	,008	0,46
“Encontra-se a leccionar há quantos anos ?”	r		,271**	-,190*
	p		,003	,038
Exaustão Emocional	r		,504***	-,455***
	p		,000	,000
Despersonalização	r			-,322**
	p			,000
Realização no Trabalho	r			
	p			

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Tabela 9 - *Crosstabs* relativo ao Género e Diagnóstico

Diagnóstico			
Género	Sem <i>burnout</i>	Em risco de <i>burnout</i>	Total
Masculino	41	19	60
Feminino	26	34	60
Total	67	53	120

ANEXOS

Anexo 1

Inventário de *Burnout* de Maslach

Anexo 1



Inventário de *Burnout* de Maslach

Maslach Burnout Inventory (MBI-ED)

Chamo-me Sara Fernandes dos Santos, sou estudante da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, encontro-me a frequentar o último ano do Mestrado de Psicologia do Trabalho em Contextos Internacionais e Interculturais, e pretendo solicitar a sua colaboração, para o preenchimento do presente inventário.

A sua finalidade será recolher informação pertinente, acerca da seguinte temática: ***Burnout e Diferenças de Género em Professores***.

O referido inventário versa um conjunto de vinte e dois itens, relativos ao modo como o professor percepciona os seus sentimentos, relacionados com o trabalho que desempenha, de modo a aferir o seu grau de stresse, com a profissão, e sobre as actividades que desenvolve.

É de toda a conveniência, que responda com o máximo de rigor e honestidade, ao que lhe for solicitado, para que os resultados demonstrem determinada veracidade.

Não há respostas certas ou erradas, relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera.

Este inventário é de natureza **confidencial**, e o tratamento deste, por sua vez, será efectuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o seu **anonimato** será respeitado.

Agradeço desde já, a vossa atenção para a realização da minha dissertação, cujo objectivo será a finalização do Mestrado.

DADOS DEMOGRÁFICOS

Responda às seguintes questões, fazendo um **X** na opção escolhida:

1. Data de Nascimento:

____/____/____

Idade: ____ Anos

2. Género:

Masculino ____

Feminino ____

3. Estado Civil:

Solteiro/a ____

Casado/a ____

Viúvo/a ____

Divorciado/a ____

União de Facto ____

4. Religião:

Católica ____

Protestante ____

Agnóstico ____

Outra ____ Qual? _____

5. Étnia:

Caucasiana ____

Negra ____

Outra. Qual? _____

6. Tem filhos?

Sim ____ Quantos? ____

Não ____

7. Encontra-se a lecionar há quantos anos? ____ Anos

INVENTÁRIO DE *BURNOUT* DE MASLACH

Christina Maslach & Susan Jackson

Versão Portuguesa

Instruções:

Leia atentamente cada afirmação, e formule as suas respostas em função do que tem sentido, **acerca do seu trabalho**. Por favor, assinale com um **círculo (O)**, a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal.

A melhor maneira é responder de **forma rápida**, sem pensar muito na resposta.

Certifique-se que não deixa nenhuma afirmação por responder.

Para cada afirmação, escolha uma das seguintes opções:

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

Afirmações:

Com que frequência:

1. Sinto-me vazio/a emocionalmente, por causa do meu trabalho.....0 1 2 3 4 5 6
2. No fim do dia de trabalho, sinto-me exausto/a.....0 1 2 3 4 5 6
3. Sinto-me fatigado/a quando acordo de manhã e tenho que enfrentar mais um dia de trabalho.....0 1 2 3 4 5 6
4. Consigo compreender facilmente como os meus alunos se sentem acerca das coisas.....0 1 2 3 4 5 6
5. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais.....0 1 2 3 4 5 6
6. Trabalhar com pessoas o dia todo é, de facto, um esforço para mim.....0 1 2 3 4 5 6
7. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.....0 1 2 3 4 5 6
8. Sinto-me esgotado/a devido ao meu trabalho.....0 1 2 3 4 5 6
9. Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas com o meu trabalho.....0 1 2 3 4 5 6

10. Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho.....0 1 2 3 4 5 6
11. Preocupo-me que este trabalho me esteja a “endurecer” emocionalmente.....0 1 2 3 4 5 6
12. Sinto-me muito enérgico/a.....0 1 2 3 4 5 6
13. Sinto-me muito frustrado/a com o meu trabalho.....0 1 2 3 4 5 6
14. Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu trabalho.....0 1 2 3 4 5 6
15. De facto, não me interessa o que acontece a alguns alunos.....0 1 2 3 4 5 6
16. Trabalhar directamente com pessoas coloca-me sob demasiada pressão.....0 1 2 3 4 5 6
17. Consigo facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus alunos.....0 1 2 3 4 5 6
18. Sinto-me entusiasmado/a depois de trabalhar de perto com os meus alunos.....0 1 2 3 4 5 6
19. Consegui realizar muitas coisas importantes nesta profissão.....0 1 2 3 4 5 6
20. Sinto que estou no meu limite (“no fim da linha”).....0 1 2 3 4 5 6
21. No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com muita calma.....0 1 2 3 4 5 6
22. Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.....0 1 2 3 4 5 6

Copyright © 1986 Consulting Psychologists Press, Inc. All rights reserved. No portion of this material may be reproduced by any means without written permissions of the Publisher. USA.

**Por favor, verifique se respondeu a todas as questões.
A falha de uma resposta obriga à anulação de todo o inventário.**

Muito obrigada pela sua colaboração.