

## INTRODUÇÃO

Em 1946, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu a saúde como um estado completo de bem-estar físico, mental e social e não meramente como a ausência de doença, encarando o indivíduo como um todo. É de salientar que esta definição ultrapassa a dimensão estritamente física-biológica, contemplando também as dimensões psicológica e social.

No mesmo sentido, a Psicologia da Saúde é uma área de intervenção clínica que resulta da união entre manifestações físicas, psíquicas e sociais em cada indivíduo, incidindo o seu campo de acção em toda a comunidade, qualquer pessoa, seja qual for a sua idade, género sexual e condição económica (Precioso, 2004). Assim, a sua finalidade principal assenta na compreensão de como é possível, por meio de intervenções psicológicas, contribuir para a melhoria do bem-estar dos indivíduos e das comunidades (Teixeira, 1994).

O estudo do comportamento humano no contexto da saúde é uma das áreas promissoras da investigação e intervenção psicológica, indo de encontro as necessidades das pessoas em matéria da saúde e da doença. Desde o final dos anos 70, o alargamento da Psicologia da Saúde, da Saúde Comportamental e da Medicina do Comportamento ajudou ao desenvolvimento e ao robustecimento do contributo da Psicologia para a prevenção da doença e para a promoção e protecção da saúde (Ogden, 1999; Ribeiro, 1994; 2000).

É possível argumentar que quase todos os comportamentos ou actividades de um indivíduo têm impacto no seu estado de saúde, ou seja, o estado da saúde encontra-se

directamente relacionado com o comportamento das pessoas. Desta forma, é necessário centrar esforços na mudança do comportamento humano, pelo qual devemos apostar na promoção e adopção de comportamentos saudáveis e alteração de condutas nocivas. Porém, mudanças deste tipo são de uma grande complexidade, na medida em que, não basta informar acerca dos malefícios de determinado tipo de comportamento para se verificar uma verdadeira mudança (Ribeiro, 1994). Neste sentido, existe a necessidade de apostar numa abordagem globalizante que integre todas as esferas da vida humana, para que se obtenham mudanças de comportamento efectivas, sustentáveis e duradoiras.

Na sociedade actual, o stresse é um dos temas que tem despertado uma especial atenção por parte dos investigadores dos diversos domínios e áreas associadas ao conhecimento do funcionamento humano e sendo retratado pelos meios de comunicação nas suas múltiplas facetas.

De facto, este problema toma contornos significativos quando associado ao mundo do trabalho, pois as próprias condições de trabalho e as exigências colocadas às pessoas pelas rápidas mudanças impostas pela vida moderna são geradoras de stresse, podendo simultaneamente constituir, fontes de desgaste físico e psicológico para as mesmas.

Porém, esta questão é particularmente evidente quando aplicada à classe profissional dos professores, uma vez que o ensino segundo Truch (1980), é apontado como uma actividade extremamente exigente, gerando níveis de stresse superiores a outras actividades profissionais onde este fenómeno é habitualmente observado, nomeadamente controladores aéreos, médicos, cirurgiões, etc. Também Melo, Gomes e Cruz (1997) evidenciam que nas profissões de ajuda, no qual estão inseridos os

docentes, o stresse é muito usual devido aos contactos intensos e frequentes que estes estabelecem com os alunos, constituindo um grupo profissional especialmente afectado.

Inúmeras investigações têm demonstrado a natureza desgastante desta profissão, nomeadamente os estudos de Kyriacou e Sutcliffe (1978b) em que 25% dos docentes descrevem a sua profissão como muito stressante, os de Capel (1991) e Cockburn (1996) que apontam para percentagens entre 40% e os 44% de professores que manifestam níveis de stresse subjectivo. É de assinalar, que relativamente ao caso português mais de metade dos professores portugueses, 45% e 63% em estudos realizados por Cruz (1989; 1990) e 54% no estudo de Pinto, Silva e Lima (2003), percebem a sua actividade como muito ou extremamente geradora de stresse, sendo estes valores superiores aos obtidos noutros países.

Um aspecto a salientar é que a própria investigação científica em torno dos problemas das consequências do stresse profissional na docência têm-se centrado em torno das alterações na saúde-doença, física e psicológica dos professores e alterações do foro motivacional-comportamental, sendo que o síndrome de *burnout* profissional congrega na sua sintomatologia estes dois tipos de alterações e constitui a reacção ao stresse profissional mais amplamente estudada (Pinto, Silva & Lima, 2003). Neste sentido, configura-se como uma reacção extrema ao stresse profissional cumulativo e prolongado, que tem repercussões no bem-estar físico e psicológico dos professores, comprometendo o seu relacionamento com os alunos e a qualidade do processo ensino/aprendizagem. Este tem sido conceptualizado de forma quase universal de acordo com a formulação de Maslach e colaboradores (1996), como um fenómeno multidimensional em que interagem sentimentos de exaustão emocional, atitudes de

despersonalização face aos alunos e uma perda de realização pessoal no trabalho docente. Neste sentido, a investigação a nível nacional sobre esta síndrome, apesar de ser escassa, aponta para uma incidência do *burnout* nos docentes portugueses na ordem dos 6,3% (Pinto, Silva & Lima, 2003) e dos 13% de professores que se encontram claramente em *burnout* (Gomes *et al*, 2006).

De facto, estes resultados do stresse e do *burnout* profissional constituem no nosso entendimento, indicadores preocupantes do mal-estar vivenciado pelos docentes portugueses.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar, é que ao longo da sua vida os indivíduos experienciam situações de stresse e tentam lidar com as mesmas de variadas maneiras, sendo que a tensão emocional e física que acompanha o stresse é bastante desconfortável e provoca grandes incómodos. Deste modo, o indivíduo perante uma situação que é avaliada como difícil e exigente vai mobilizar estratégias de *coping* para ultrapassar o conflito gerado pela situação perturbadora. No caso de ser bem sucedido, deparamo-nos como uma situação de *eustress*, pois otimiza o seu funcionamento adaptativo. Porém, quando o indivíduo não é bem sucedido e a tensão se prolonga durante muito tempo, pode manifestar sintomas de mal-estar, que traduzem uma má adaptação do mesmo à situação de exigência que se encontra. É neste sentido, e segundo Jesus (2000), que se torna fulcral o estudo das estratégias de *coping* utilizadas pelos professores, uma vez que o grau de mal-estar ocupacional que estes apresentam dependem da forma como lidam com as potenciais fontes desse mal-estar.

O presente trabalho procura ser mais um contributo para o estudo de indicadores de mal-estar docente nos professores portugueses. Esta investigação propõe-se a avaliar a vulnerabilidade dos docentes portugueses ao stresse, identificar quais as estratégias de *coping* utilizadas pelos próprios em situação de stresse profissional e avaliar a incidência do *burnout* profissional, procurando posteriormente analisar as relações existentes entre stresse, *coping* e *burnout*. Também procura analisar a influência das variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, anos de serviço e estado civil) sobre as variáveis em estudo.

Neste sentido, o presente estudo será composto por duas partes interdependentes, a saber o Enquadramento Teórico (Capítulos 1, 2 e 3) e o Estudo empírico (Capítulos 4 e 5).

O primeiro capítulo aborda o stresse, especificamente a evolução deste conceito e salientam-se alguns modelos teóricos. O capítulo termina com uma revisão exaustiva do stresse e mal-estar na docência, sendo destacadas algumas investigações realizadas com professores.

No segundo capítulo é efectuada uma abordagem ao conceito de *coping* e sua evolução sendo que na última parte deste capítulo, são referenciadas algumas investigações sobre as estratégias de *coping* utilizadas pelos professores.

No terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre a origem e evolução do conceito de *burnout*, as manifestações de *burnout* nos professores bem como, a referência a algumas investigações sobre este síndrome nos docentes. Terminamos este capítulo com a

apresentação de um modelo integrador, numa perspectiva de relacionar os conceitos de *Stresse*, *Coping* e *Burnout*.

O quarto capítulo refere-se à metodologia, sendo descritas a delimitação e propósito do problema e a formulação das hipóteses de investigação. Posteriormente, é efectuada a caracterização da amostra, dos instrumentos e dos procedimentos utilizados para a realização da pesquisa.

No capítulo seguinte, com o intuito de verificar as hipóteses são analisados os resultados obtidos, bem como procedemos à discussão dos mesmos conjugando, sempre que possível, com a revisão bibliográfica efectuada.

Na última parte do nosso trabalho são enfatizadas as conclusões e implicações que emergem ao longo da investigação, algumas limitações e dificuldades do mesmo, sendo ainda sugeridas pistas para futuras investigações.

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## CAPÍTULO 1 – STRESSE

### 1.1 – DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DE STRESSE

Segundo Serra (1999), “Ninguém está livre de *stress*”, ou seja, não existe nenhum ser humano que esteja livre de enfrentar circunstâncias indutoras de stresse, sendo inevitável na existência humana e não existe ninguém que periodicamente não lhe esteja exposto, como refere Selye (1956), "*apenas a morte nos separa do stress*". Assim, trata-se de um problema que tem as suas raízes nas características da vida dos nossos dias (Serra, 1999).

Em termos de origem o termo *stress*, provem do verbo latino *stringo, stringere, strinxi, strictum*, que tem como significado apertar, comprimir, restringir. Esta expressão existe na língua inglesa desde o século XIV, sendo utilizada durante muito tempo para exprimir uma pressão ou uma constrição de natureza física. No entanto, só no século XIX é que este conceito foi alargado para passar a significar também as pressões que incidem sobre um órgão corporal ou sobre a mente humana.

É de salientar, que as contribuições de diversos autores foram fulcrais para o estabelecimento do conceito de stresse como o entendemos na actualidade.

Neste sentido, Claude Bernard (s.d., cit. por Serra, 1999), fisiologista francês que viveu entre 1813-1878, surge como o primeiro de todos. Assim, a ideia-chave que este cientista pretendeu legar às gerações futuras acerca do conceito de stresse, reside no facto de que as ameaças físicas à integridade de um organismo evocam respostas da

parte deste que contrariam a ameaça. Ainda a respeito disto, refere que a vida se encontra dependente, de forma crítica, da capacidade do ser vivo manter constante o meio interno perante qualquer modificação do meio externo. Segundo Serra (1999), os organismos para se poderem manter vivos devem possuir mecanismos de auto-protecção que lhes permitam adaptar às simples mudanças de temperatura exterior bem como, para o confronto com outros seres vivos. Desta forma, os organismos que se encontram melhor equipados para se defenderem são os que apresentam maior probabilidade de sobreviverem.

Mais tarde, Cannon (1939, cit. por Serra, 1999) no seguimento das ideias propostas por Claude Bernard procurou investigar os mecanismos específicos de resposta do organismo às alterações do ambiente externo que permitem o funcionamento corporal óptimo. Este investigador introduziu o termo “homeostasia” que pretende traduzir a capacidade que um organismo tem em manter estável o ambiente interno apesar das modificações que enfrenta em relação ao ambiente externo. Assim, este autor alargou o conceito homeostático aos parâmetros emocionais e físicos.

Nos anos cinquenta, Hans Selye (1956), médico e investigador de grande mérito, foi o primeiro a introduzir o conceito de stresse, no seu trabalho intitulado “*A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents*” (Esteve, 1989). Na definição clássica de Selye (1979), o termo stresse é designado como “*resposta geral do organismo perante qualquer estímulo stressor ou situação stressante*”. Preocupou-se não em estudar apenas as circunstâncias exteriores que induzem o stresse, mas a reacção do organismo face às exigências exteriores. Assim, as modificações orgânicas produzidas no indivíduo para se adaptar às exigências a que era sujeito constituíram aquilo a que Selye

(1975) designou de “Síndrome de Adaptação Geral”. Neste sentido, designado por *Síndrome*, porque estão implícitos um conjunto de sinais e sintomas, *Geral*, porque os agentes que o induzem produzem um efeito global sobre o organismo e *de Adaptação*, na medida em que estimula defesas que ajudam a restabelecer as desordens biológicas provocadas.

O Síndrome Geral de Adaptação é um processo que comporta três fases: 1) Reação de Alarme, que consiste na mobilização de todos os recursos do organismo. Este incremento de estimulação orgânica resulta da libertação de hormonas pelo sistema endócrino. A hipófise produz e liberta para o sangue Adrenocorticotrofinas (ACTH), que por sua vez provoca uma elevada secreção de cortisol, por parte das glândulas supra-renais. As supra-renais são também responsáveis pela elevação dos níveis de adrenalina e noradrenalina, na circulação sanguínea, por influência do sistema nervoso simpático. No final desta fase, o indivíduo está totalmente mobilizado para enfrentar o agente stressor; 2) fase de resistência, se o agente indutor de stress se mantém activo, o organismo tenta adaptar-se ao stress. A estimulação fisiológica diminui significativamente, mas continua acima dos parâmetros normais, sendo o organismo invadido por hormonas libertadas pelas glândulas supra-renais. Se este processo se mantiver, atinge-se a terceira fase; 3) fase de exaustão, em que a estimulação fisiológica prolongada, originada por exigências repetitivas ou persistentes, acaba por ser dispendiosa para o organismo. Assim, se os stressores continuarem a influenciar o organismo é bastante provável que as doenças e as lesões de carácter fisiológico e psicológico comecem a aumentar podendo sobrevir a morte, no final deste processo.

Por seu turno, uma perspectiva distinta do conceito de stresse foi introduzida pelos trabalhos de Holmes e Rahe (1967, cit. por Serra, 1999) que foram pioneiros num tipo de estudos que revelou dois pontos fundamentais: o primeiro é que existem acontecimentos que têm maior probabilidade do que outros de induzirem stresse nos seres humanos e um segundo ponto, que acontecimentos penosos influenciam o estado de saúde do indivíduo.

É de referir, que depois destes investigadores sucederam-se mais investigações neste campo por parte de outros cientistas. Desta forma, o stresse começou a ser estudado não em termos de resposta biológica mas em função de circunstâncias antecedentes que o determinam (Serra, 1999).

Lazarus e colaboradores iniciaram igualmente uma perspectiva diferente na década dos anos 60. Neste sentido, ao desenvolverem estudos sobre as emoções concluíram que os factores negativos, antecedentes, segundo os quais é avaliada psicologicamente dada situação-estímulo, são os determinantes das respostas emocionais subsequentes. Os seus trabalhos possibilitaram extrair dois pressupostos: 1) não existe nenhuma situação que em valor absoluto possa ser reconhecida como indutora de stresse; 2) o factor que leva um indivíduo a sentir-se ou não em stresse, está dependente da avaliação que o próprio faz da circunstância. É de salientar, que este tipo de estudo teve um enorme impacto nos estudos sobre o stresse, contribuindo de forma significativa para a construção de abordagens terapêuticas.

De facto, Brown (1993, cit. por Serra, 1999) refere que na década de 70 se tornou necessário a distinção entre os acontecimentos de vida e os factores de vulnerabilidade

que modificam a resposta de um indivíduo perante os mesmos. No seu entendimento, a vulnerabilidade representa o risco aumentando em se reagir de uma forma negativa perante um dado acontecimento de vida, sendo que esta formulação inclui a presença de uma interacção entre o acontecimento de vida e o factor de vulnerabilidade.

Segundo Serra (1999) existe um ponto que não pode deixar de ser mencionado que consiste na importância do apoio social. Deste modo, investigações realizadas nesta área concluíram que os indivíduos que pertencem ou têm uma percepção de pertencerem a uma rede social forte, que os auxilia quando se confrontam com necessidades ou acontecimentos penosos, sentem de forma menos intensa as situações de stresse.

No entendimento de Dunham (1984), o stresse é definido como um processo de reacções comportamentais, emocionais, mentais e físicas causadas por prolongadas, crescentes ou novas pressões significativamente maiores que os recursos de defesa.

Para Santos e Castro (1998), o stresse é a condição que resulta quando as trocas (transacções) pessoa/meio ambiente, levam o indivíduo a perceber, sentir uma discrepância que pode ser real ou não, entre as exigências de uma determinada situação e os recursos do indivíduo ao nível biológico, psicológico ou de sistemas sociais.

De acordo com as diferentes perspectivas dos autores que fomos apresentando, um denominador comum a todas é que na base do stresse encontra-se sempre uma exigência que requer um esforço acrescido do indivíduo para responder de forma adequada ou adaptar-se a novas circunstâncias. Porém, esta exigência não tem de ser sempre negativa, existindo algumas situações positivas que representam alterações positivas no

estilo de vida do sujeito e exigem a sua adaptação que podem provocar stress (Jesus, 2002).

Neste sentido, embora a maior parte da investigação e o nosso estudo se centre nos aspectos negativos do stress, é importante que também se reconheça os aspectos positivos do stress.

Na opinião de Serra (1999, p.16), o stress não deve ser considerado sempre como prejudicial. De facto, *“em situações intermédias o stress pode ser útil porque se torna propulsivo, ou seja, constitui uma fonte de impulso que faz com que o individuo tome decisões e resolva problemas, ajudando-o a melhorar o seu funcionamento e as suas aptidões. O stress, neste sentido, traz algum sabor à vida e pode constituir um incentivo de realização profissional e pessoal.”*

Deste modo, podemos considerar que a existência de algum stress tem uma função protectora e adaptadora conduzindo o sujeito para a acção (Jesus, 2001). Assim, o stress por um lado, pode constituir-se como um factor de desenvolvimento e promotor de sentimentos de eficácia pessoal (*eustress*) e por outro lado, pode ser um factor de doença e instabilidade no sujeito, quando este não possui as competências adequadas para lidar com as exigências (*distress*) surgindo assim, sintomas de mal-estar.

Segundo Jesus (2002), perante uma situação que é avaliada pelo sujeito como difícil e exigente, o sujeito vai actuar usando as competências de resiliência e estratégias de  *coping* na tentativa de lidar com a situação, no caso de ser bem sucedido, deparamo-nos com uma situação de *eustress*, de tal forma que quando o sujeito se confrontar no futuro

com uma situação semelhante, apresentar-se-á mais confiante e terá mais probabilidade de resolver o problema. Neste sentido, o conceito de *eustress* pode ser entendido como um funcionamento adaptativo e eficaz do sujeito perante a situação. No entanto, quando o sujeito não é bem sucedido na resolução das exigências com que se confronta e fica exposto a permanentes e elevadas tensões durante muito tempo, pode manifestar sintomas de *distress*, que pode ser traduzido por uma má adaptação do sujeito face à situação de exigência em que se encontra. Assim, podemos considerar que o stress faz parte do nosso quotidiano profissional e pessoal no entanto, quando as exigências feitas são intensas, excessivas, prolongadas e imprevisíveis ou quando o indivíduo não possui as competências apropriadas para lidar com essas exigências, surgem os sintomas de *distress* (Jesus, 2001).

Na opinião de Serra (1999), o stress não é apenas um conceito que se relaciona vagamente com alguma situação incomodativa, pois a sua ocorrência é susceptível de determinar consequências preocupantes que podem colocar em risco o bem-estar e a saúde (física e psíquica) do indivíduo, provocando mal-estar. Ainda de acordo com este autor, a situação é tanto mais grave quanto mais prolongada é a vivência do stress.

## 1.2 – MODELOS EXPLICATIVOS DO STRESSE

Segundo Ogden (1999), o stress e as suas implicações deram necessariamente origem a modelos, que variavam ao longo do século XX na sua definição de stress e consequentemente, na atribuição de ênfase diferente aos factores fisiológicos e psicológicos e nas descrições da relação entre os indivíduos e o seu meio ambiente. Dos

vários modelos que foram sendo formulados referiremos aqueles que, em nossa opinião, apresentam maior interesse para a nossa investigação.

### 1.2.1 - A Teoria Transaccional de Lazarus

Lazarus e Folkman (1984) definem o stresse como uma sobrecarga dos recursos dos indivíduos perante uma ameaça ao seu bem-estar, sendo “ *um processo dinâmico que depende da situação em si, do estado do sujeito e do grau de interacção entre o sujeito e a situação*”.

Estes autores, consideram o stresse como o resultado de uma transacção entre variáveis ambientais e pessoais, sendo a avaliação das exigências superior à avaliação que o individuo faz dos seus recursos para responder (Jesus, 2002),

Ainda no seu entendimento, uma situação indutora de stresse é toda aquela situação em que a relação estabelecida entre o indivíduo e o meio ambiente é avaliada como excedendo os seus próprios recursos, prejudicando o seu bem-estar.

Na Teoria transaccional de stresse proposta por Lazarus e colaboradores (Folkman & Lazarus, 1986; Folkman & Lazarus, 1988; Folkman & Lazarus, 1991) realça-se a interdependência entre as cognições, as emoções e os comportamentos. Trata-se de uma perspectiva na qual se destacam dois tipos de processos: a avaliação e o *coping*. É de salientar, que estes dois processos se reportam à relação que se estabelece entre o indivíduo e o seu meio ambiente.

O processo de avaliação inclui a avaliação primária (mediante a qual a pessoa avalia a importância do acontecimento para o seu bem-estar) e a avaliação secundária (em que a pessoa avalia a sua capacidade para lidar com a situação). Por seu turno, o *coping* refere-se ao processo de lidar com as exigências internas e/ou externas que excedem os recursos da pessoa. A avaliação e o *coping* são processos transaccionais, na medida em que consideram não o meio ou a pessoa isoladamente, mas sim a integração de ambos numa determinada transacção. A avaliação (por ex. a avaliação duma situação ameaçadora) implica um conjunto de condições do meio que são avaliados pela pessoa que tem características psicológicas particulares. O *coping*, por sua vez, inclui pensamentos e comportamentos que a pessoa utiliza para lidar com as exigências das transacções indivíduo – meio que têm relevância para o seu bem-estar.

No que diz respeito às avaliações das relações indivíduo-meio, estas são influenciadas pelas características pessoais antecedentes: padrões de motivação (valores, objectivos), crenças acerca de si próprio e do mundo que o rodeia e recursos pessoais de *coping*.

Porém, a avaliação é também influenciada por variáveis do meio como por exemplo: a natureza do perigo, a sua eminência, a duração, a existência e qualidade dos recursos de apoio social que facilitam o processo de *coping*.

Um outro aspecto a destacar é o facto das variáveis cognitivas mediar a resposta de *coping*, no sentido em que a pessoa tem tendência a evitar as situações avaliadas como ameaçadoras para se confrontar com os desafios e para tentar aceitar as situações de dano ou de perda.

Em investigações recentes, os autores desta teoria têm dado ênfase ao papel da emoção no processo de stresse e *coping*. De acordo com Folkman e Lazarus (1991), as emoções podem ser definidas como “*reações psicofisiológicas complexas e organizadas, que consistem em avaliações cognitivas, impulsos de acção e reações somáticas padronizadas... os três componentes operam como uma unidade e não como respostas separadas e o padrão dos componentes reflecte a qualidade e a intensidade da emoção*”.

No mesmo sentido, acrescentam que a emoção e o *coping* influenciam-se mutuamente numa relação dinâmica e recíproca em que: a emoção facilita e interfere com o *coping* (o qual não é apenas uma resposta à emoção, sendo também influenciado pela avaliação) e, numa perspectiva temporal, o *coping* pode afectar a reacção emocional. Assim, a avaliação e o *coping* são também entendidos como mediadores da resposta emocional.

Deste modo, o *coping* influencia a relação pessoa-meio e a resposta emocional de duas formas: 1) a actividade cognitiva modifica o significado subjectivo da situação para o bem-estar do indivíduo; 2) as acções transformam as relações pessoa-meio.

No entanto, Lazarus (1993) menciona que apesar do stresse permanecer um conceito útil e importante, este deve ser alargado para incluir o conceito de emoções. Na sua “Teoria Cognitivo-Motivacional-Relacional das Emoções” defende que o stresse psicológico (porque se centra nas emoções negativas) deve ser visto como fazendo parte dum conceito abrangente que inclui as emoções positivas e as negativas, as quais desempenham um papel fundamental na forma como pensamos e agimos.

### 1.2.2 – O Modelo de Stresse de Vaz Serra

Serra (1992) desenvolveu um modelo compreensivo de stresse, por meio do qual procurou apresentar uma síntese clara e actual do processo de stresse e de  *coping*. É de salientar, que também procedeu à elaboração de um instrumento de medida do  *coping* denominado de Inventário de Resolução de Problemas (Serra, 1987), o qual conduziu a numerosas investigações.

Neste sentido, Serra (1999) considera que não há stresse sem existirem circunstâncias desencadeadoras a que o indivíduo é sensível. De acordo com este modelo proposto, o stresse só se verifica perante situações de tensão desencadeadoras de experiências de stresse, sendo que tais situações podem ser acontecimentos subjectivos (pensamentos, imagens ou sensações internas) ou objectivos (acontecimentos importantes da vida, ou acontecimentos incomodativos do dia-a-dia).

De acordo com este modelo, a avaliação dos acontecimentos por parte do indivíduo dá-lhe a percepção de ter ou não recursos suficientes para lidar com a situação assim, se as exigências colocadas pela situação forem superiores aos recursos disponíveis no indivíduo, então este sente que não tem capacidades de controlo e pode “entrar em stresse”.

No entanto, a intensidade do stresse pode ser atenuada se o indivíduo tiver acesso a apoio social, o qual deve estar disponível e ser considerado suficiente. Ainda de acordo com esta perspectiva, o stresse evoca uma tripla resposta: de natureza biológica, cognitiva e de comportamento observável e emocional. Por outro lado, o stresse faz-se

acompanhar de emoções negativas que variam em função da situação em que a pessoa se encontra. As emoções, usualmente negativas, possuem uma componente motivacional que nalguns casos inibem a pessoa e noutros, incentivam-na a agir.

Por seu turno, as estratégias utilizadas para lidar com o stresse, designadas por estratégias de *coping* podem ser orientadas para a resolução do problema, para o controlo da emoção ou para aspectos do relacionamento com pessoas da rede social a que o individuo pertence. Porém, estas estratégias podem ser adequadas ou inadequadas, sendo que no primeiro caso a pessoa “deixa de estar em stresse” e no segundo caso, a condição de stresse mantém-se e torna-se desgastante (Serra, 1999).

### **1.3 – STRESSE E MAL-ESTAR DOCENTE**

#### **1.3.1 - O mal-estar docente**

Durante a década de setenta os estudos efectuados sobre o mal-estar ocupacional dos professores eram muito poucos no entanto, na década de oitenta assiste-se a um aumento das investigações dedicadas a esta problemática, uma vez que se verificou um aumento da frequência e da intensidade dos diversos indicadores das situações de mal-estar na profissão docente.

Segundo Jesus (2002), o mal-estar docente é um fenómeno dos nossos dias, quer pelo aumento brusco da percentagem de professores com sintomas de mal-estar nos últimos anos, quer pelo facto de no passado os professores não apresentarem índices mais elevados de insatisfação, stresse ou exaustão de que outros profissionais.

Neste sentido, o mal-estar docente é um fenómeno da sociedade actual, encontrando-se relacionado com as mudanças sociais que ocorreram nas últimas décadas e tendo graves repercussões no comportamento dos alunos, ao nível escolar (Jesus, 1996). Também Esteve (1994) considera que vivemos num mundo de profundas modificações sociais, culturais, económicas, políticas, entre outras tantas, que influenciam directamente as instituições de ensino.

Assim, as mudanças geraram um quadro pouco favorável ao exercício da profissão docente, tendo actualmente repercussões no objectivo principal da educação escolar, que é a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Para Esteve (1999), o mal-estar docente é “*um fenómeno internacional*”, cujos sintomas começaram a ser “*evidentes no início da década de oitenta nos países mais desenvolvidos*”, como por exemplo: Suécia, França e Reino Unido. Afirma que os dados estatísticos nesta categoria, têm comprovado problemas relacionados à saúde, aos recursos materiais e humanos, conflitos relacionados com questões típicas da função de professor, além de modificações no contexto social, mudando “*significativamente o perfil do professor e as exigências pessoais e do meio em relação à eficácia de sua actividade*”.

No entendimento de Jesus (2002), o conceito de mal-estar docente é uma manifestação das consequências negativas das condições psicológicas e sociais da profissão docente, sobre a personalidade do professor. Portanto, esta noção contém em si outros conceitos como a insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandono da docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stresse, neurose e depressão.

De facto, o docente era considerado uma das fontes de saber mais respeitada, às vezes o único e unipotente detentor do saber. No entanto, com a descentralização ou democratização do saber, até mesmo do (pseudo) poder que ele detinha, esse *status* foi ameaçado, constituindo-se como mais um factor promotor do mal-estar docente.

Na realidade, as condições económicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores, uma vez que os docentes parecem estar condenados a realizar mal o seu trabalho já que os encargos têm crescido assustadoramente. Nesta perspectiva, o docente não consegue escapar deste círculo vicioso: ganha mal, trabalha mal, não se consegue actualizar, tem mal-estar, adocece.

Entre as causas do mal-estar docente podemos assinalar:

– Uma carência de tempo, que parece ser insuficiente para realizar um trabalho capaz, as dificuldades dos próprios alunos a que o professor tem de atender muitas vezes em contexto de sala de aula e fora para além, de existirem cada vez mais aulas e se verificar um aumento do número de alunos por turma;

- O trabalho burocrático cada vez maior, que está a roubar um tempo precioso daquela tarefa principal do docente, que é o ensinar, tornando-se um factor de fadiga que gera improdutividade;

- A descrença do docente no seu ensino, que parece não estar a ajudar os alunos, podendo até se tornar factor de modificações básicas das aprendizagens dos alunos;

- A constante e rápida modificação no conhecimento e nas inovações sociais que são cada vez mais desafiantes, que provocam grande ansiedade e sentimentos de inutilidade.

Por seu turno, Esteve (1991; 1992) assinala que existem dois tipos de factores que provocam mal-estar na docência: os de primeira e de segunda ordem. Assim, classificou como factores de primeira ordem, os que têm uma incidência directa sobre a acção do docente em sala de aula (ex. a fragmentação do trabalho do professor, as deficientes condições de trabalho e escassez de recursos materiais). Os factores de segunda ordem, dizem respeito ao contexto em que se exerce a docência, actuando de forma indirecta sobre o desempenho professor (ex. o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a ruptura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a menor valorização social do trabalho do professor, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo e a mudança dos conteúdos curriculares).

Neste sentido, o stresse assume-se como um dos principais indicadores de mal-estar docente (Esteve, 1992) e, inclusivamente, inúmeras investigações têm constatado que é maior na profissão docente do que noutras actividades profissionais.

### 1.3.2 – Stresse profissional dos professores

Numa época de profunda reflexão sobre o estado da educação em Portugal, o stresse profissional dos professores tem-se revestido de uma nova actualidade e visibilidade, sendo referido frequentemente no debate político e social mais alargado. Os meios de comunicação social, professores e respectivos sindicatos, opinião pública em geral, têm manifestado um profundo interesse acerca desta problemática (Pinto, Silva & Lima, 2003).

No entanto, o stresse profissional dos professores é um problema desde há muito tempo reconhecido e alvo de investigação. A Organização Internacional do Trabalho, na década de oitenta, já alertava para a gravidade do problema ao mencioná-lo como umas das principais causas de abandono da profissão docente para além de considerar a docência, como uma profissão de risco de esgotamento físico e mental.

Nas profissões de ajuda designadas na literatura por “*people in the helping professions or human service workers*”, onde se incluem os docentes, o stresse é muito frequente devido aos contactos intensos e frequentes que estes profissionais estabelecem com os alunos, tendo razões especiais para constituírem um grupo profissional particularmente afectado (Melo, Gomes & Cruz, 1997).

De acordo com Pinto, Silva e Lima (2003), os professores são tidos como responsáveis principais pelo bem-estar intelectual, emocional e social das crianças e adolescentes da sociedade actual, sendo a sua missão a aprendizagem e o desenvolvimento global “ ... *em virtualmente todos os alunos com quem trabalham, mesmo aqueles com que os pais*

*falharam...*” (Farber, 1999). Esta descrição é muito ilustrativa por um lado, da extensão de funções e responsabilidades que são atribuídas a estes profissionais e por outro, das representações sociais e das expectativas que recaem sobre os mesmos, donde se pode depreender a sua vulnerabilidade ao stresse.

Investigações têm comprovado que os professores apresentam níveis de stresse mais elevados que outros profissionais, isto é, são mais vulneráveis às situações de stresse com que se deparam, sendo que na década de noventa enquadrariam o topo da lista de profissões ditas mais stressantes (Leal, 1996).

Segundo Gold e Roth (1993), a docência tem sido identificada como uma das profissões mais stressantes, pois muitos professores encontram-se em tratamento por apresentarem os mesmos sintomas que é provável os soldados vivenciarem em combate.

Num inquérito realizado pela Comissão Europeia, em 1992, aos profissionais europeus, 48% dos inquiridos responderam que o trabalho lhes afecta a saúde, sendo que 42% referiram que o stresse era a principal causa (Cooper & Paine, 1992). Também em 1997 foi realizado um estudo com profissionais activos de todos os países da Comunidade Europeia, entre os quais se encontravam cerca de 1000 portugueses, 29% dos quais afirmavam que a sua actividade profissional lhes afectava a saúde. No mesmo sentido, alguns estudos sobre a profissão docente têm revelado que aproximadamente 78% dos professores são atingidos pelo stresse, podendo este constituir um dos mais graves problemas de saúde com que os professores se deparam.

Muitas são as abordagens e definições existentes no entanto, a conceptualização neste domínio tem adoptado preferencialmente uma perspectiva transaccional, a qual concebe o stress profissional dos professores como o resultado das relações dinâmicas que se estabelecem entre as pressões do ambiente de trabalho e os recursos de *coping* de que o docente dispõe para lidar com esses desafios. (Chan, 1995; Jesus, 1999, 2002; Kyriacou & Sutcliffe, 1978a, 1978b, 1978c; Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984; Pithers, 1995). Porém, do ponto de vista empírico, a investigação a nível internacional tem procurado responder a três questões fundamentais: 1) principais factores; 2) níveis de incidência e 3) consequências do *stress* profissional dos professores.

No sentido de realizar uma articulação compreensiva dos diversos factores que contribuem para o stress percebido na docência, ou de uma forma mais global, para o mal-estar dos professores diversos autores (Dworkin, 2001; Esteve, 1989, 1991, 1992; Gold & Roth, 1993; Jesus, 1998, 1999, 2002; Jesus, Abreu, Esteve & Lens, 1996; Jesus & Costa, 1998; Schwab, 1995; Seco, 2002) têm distinguido dois níveis de análise do problema (Pinto, Silva & Lima, 2003).

Um dos níveis de análise, de acordo com Pinto, Silva e Lima (2003), diz respeito aos factores organizacionais que afectam directamente o professor na sua prática de ensino e o outro, refere-se aos factores de natureza social que afectam o docente indirectamente pelos condicionalismos que geram no contexto de ensino.

Quanto aos factores organizacionais, podemos apontar a sobrecarga de trabalho a que o professor está sujeito, a qual é função da discrepância existente entre as exigências que lhe são feitas no terreno, como por exemplo: lidar com a indisciplina dos alunos, turmas

difíceis, alunos pouco motivados, atendimento aos pais, fazer trabalho administrativo, falta de recursos materiais e institucionais e do tempo que dispõe (Pinto, Silva & Lima, 2003).

No que concerne aos factores sociais, podemos destacar as profundas alterações verificadas no estatuto e imagem do professor, claramente desvalorizados pela massificação do ensino, pelas alterações nos valores sociais conducentes a um predomínio do economicismo, e pela concorrência de outras fontes de informação muitíssimo mais poderosas e atractivas; nos papéis atribuídos ao docente, no que se refere à transferência de funções educativas da família para a escola; nos objectivos e competências pedagógicas orientadoras do seu trabalho e que têm vindo a ser reconceptualizadas numa perspectiva de dinamização da aprendizagem e de facilitação do desenvolvimento global dos alunos e nas atitudes que a sociedade lhe reserva, apontando-o geralmente como “bode expiatório” para as deficiências do próprio sistema educativo e negando-lhe a participação na tomada de decisões que condicionam as suas funções bem como, as formas de treino e suporte adequadas (Pinto, Silva & Lima, 2003).

Também são apontados factores de ordem individual por alguns autores, tais como: as percepções dos professores sobre a docência, as cognições face ao desempenho da actividade dos docentes ou estratégias de *coping* adoptadas (Esteve, 1991; Cruz, 1989; Jesus, 1998).

Uma investigação realizada por Jesus, Abreu, Santos e Pereira (1992, cit. por Jesus, 2002) com professores portugueses, verificou que para além dos factores que traduzem

situações de indisciplina dos alunos (“sentir que não tenho um controlo adequado dos meus alunos” e “sentir que alguns alunos indisciplinados me tiram muito do meu tempo não me permitindo desenvolver trabalho com os outros alunos”), também parecem contribuir muito para o stresse dos professores as relações com os colegas (“trabalhar numa escola onde existe uma atmosfera de conflito entre os professores”) e a sobrecarga de trabalho (“ter falta de tempo para descansar e preparar-me diariamente para as tarefas escolares” e “sentir que não consigo estar em dia com todo o trabalho que tenho a meu cargo”). Porém, a existência destes factores é sempre em termos potenciais, dependendo do professor em causa, pois podem constituir problema para uns professores e para outros não. Assim, o grau de gravidade de cada um destes factores para o professor deverá ter em consideração a percepção subjectiva dos mesmos mas também, a frequência com que eles ocorrem na sua vida profissional (Jesus, 2002).

Também numa investigação efectuada por Cruz (1990), os factores percebidos pelos professores como fontes fundamentais de stress profissional foram os seguintes: a sobrecarga de trabalho, a responsabilidade e os problemas associados aos alunos, as pressões de tempo e a inadequação salarial.

Ainda num outro estudo efectuada por Pinto, Silva e Lima (2003) foram apontadas como importantes fontes de stresse para os professores, as dificuldades colocadas por problemas recorrentes com os alunos, associadas nomeadamente às dificuldades de aprendizagem, à desmotivação e à indisciplina.

Ao nível de incidência do stresse profissional nos professores, neste quadro que temos vindo a caracterizar de crise profissional – crise de identidade, de valores, de objectivos

e de recursos de *coping* para fazer face às novas realidades – não é de forma alguma surpreendente que um grande número de professores percepcione a sua actividade profissional como muito ou extremamente geradora de stresse e que os seus níveis de stresse percebido tenham inclusivamente vindo a aumentar, como se pode constatar em diversas investigações realizadas por todo o mundo (Pinto, Silva & Lima, 2003).

Segundo Pinto, Silva e Lima (2003), em Inglaterra, a percentagem de professores que manifestam níveis de stresse subjectivo parece ter duplicado ao longo dos últimos vinte cinco anos, por exemplo de 20%, segundo Kyriacou & Sutcliffe (1978b), passou para valores na ordem dos 40% (Capel, 1991) e 44% (Cockburn, 1996).

Relativamente ao caso português, este é um problema actual que parece atingir significativamente os docentes portugueses, pois mais de metade dos professores portugueses, 45% e 63% em dois estudos realizados por Cruz (1989; 1990) e 54% na investigação efectuada por Pinto, Silva e Lima (2003), percepcionam a sua actividade profissional como muito ou extremamente geradora de stresse, enquanto que nas investigações realizadas com professores doutros países os resultados têm oscilado entre os 20% e 44% (Borg & Riding, 1991; Capel, 1991; Cockburn, 1996). Estes três estudos são do nosso ponto de vista, indicadores preocupantes do mal-estar vivenciado pelos professores do nosso país.

Neste sentido, a abordagem efectuada pela investigação científica no que se refere aos problemas das consequências do stresse profissional dos professores tem-se centrado em torno de duas questões fulcrais: alterações na saúde-doença, física e psicológica dos professores e alterações do foro motivacional-comportamental, as quais se manifestam

nomeadamente na perda de satisfação profissional ou na intenção de abandono da profissão pelos docentes. Por sua vez, o sintoma de *burnout* profissional congrega na sua sintomatologia estes dois tipos de alterações, sendo a reacção ao stress profissional na docência mais ampla e estudada consistentemente (Pinto, Silva & Lima, 2003), que passaremos a descrever no capítulo três de forma mais aprofundada.

## CAPÍTULO 2 – *COPING*

### 2.1 – DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DE *COPING*

O interesse pelas diferentes formas de adaptação dos indivíduos a circunstâncias adversas, assim como pelos seus esforços para lidar com situações indutoras de stresse tem-se constituído como objecto de estudo da psicologia através de um construto denominado de *coping*. Contudo, a utilização do termo *coping* como um conceito psicológico diferenciado tem um passado relativamente recente.

O *coping* é um dos vários conceitos que está subjacente ao tema mais global de adaptação, referindo-se aos esforços por parte dos indivíduos para lidar com os stressores (Sharp & Cowie, 1998).

Segundo Ryan-Wenge, Sharrer e Wynd (2000), a investigação tem sistematicamente demonstrado que situações de stresse e as formas de lidar com estas experiências têm um impacto directo e observável nos sistemas psicológico, comportamental e fisiológico dos indivíduos.

Neste sentido, a noção de *coping* emerge já no século XIX associada ao conceito de “defesa” amplamente desenvolvido pela psicanálise, sendo que os estudos que foram efectuados na época apontavam para uma associação com a psicopatologia e dependiam de avaliação dos processos inconscientes (Mota & Matos, 2006).

No século XX, e em especial a partir da década de 60, com o surgimento da teoria de Haan (1965) é apresentada uma distinção clara entre os conceitos de “defesa” e *coping*, sendo de salientar que os comportamentos de *coping* ao invés dos comportamentos defensivos deixam de ser rígidos, distorcidos da realidade e indiferenciados. Deste modo, as estratégias conscientes de reacção face às situações de stresse começam a ser na nova literatura conceptualizadas como respostas de *coping* (Mota & Matos, 2006).

Durante os anos 70 e 80, a investigação realizada no âmbito do *coping* deixa de estar única e exclusivamente centrada no mundo interno e pessoal, passando a dar ênfase aos factores contextuais. Assim, para além dos factores de avaliação cognitiva e outros factores psicológicos (como a auto-estima e auto-eficácia), os factores ambientais começam a ter um papel fundamental onde se inclui o suporte social, financeiro ou mesmo as possibilidades educativas. Assim, perante as adversidades, o *coping* comporta diversas formas de lidar com as transacções que ocorrem entre o indivíduo e o meio.

Desta forma, não deve ser considerado como um conceito homogéneo mas sim como multidimensional, descrito em termos de estratégias, tácticas, respostas, cognições e comportamentos que os indivíduos assumem nas interacções internas e externas.

No entendimento de Parkes (1994), o *coping* é um conceito multidimensional que envolve uma grande variedade de estratégias cognitivas e comportamentais que podem ser utilizadas para alterar, reavaliar circunstâncias stressantes ou para aliviar os seus efeitos adversos.

Segundo Serra (1988), o conceito de *coping* tem sido traduzido pelas expressões “formas de lidar com” ou “estratégias de confronto”, no que se refere a situações de dano, ameaça ou desafio. Por sua vez, Menaghen (1983, cit. por Jesus & Pereira, 1994) define *coping* como as acções específicas para reduzir um dado problema em situações que são também específicas.

Para Monat e Lazarus (1991), o *coping* refere-se aos “*esforços para lidar com as situações de dano, ameaça ou desafio, quando não está disponível uma rotina ou uma resposta automática para confrontar a situação*”.

De uma forma geral e de acordo com diversos autores (Ferreira, 1993; Pereira, 1991, 1997; Serra, 1988; 1999), na actualidade o termo *coping* é empregue com um significado preciso, ou seja, “*estratégias que são utilizadas pelo Homem para lidar com o stresse (situações indutoras de stress)*”.

De acordo com Sarafino (1994), os indivíduos ao longo da sua vida experienciam situações de stresse e tentam lidar com as mesmas de variadas maneiras, pois a tensão emocional e física que acompanha o stresse é bastante desconfortável e provoca grandes incómodos. Neste sentido, os indivíduos sentem que têm que fazer algo para reduzir o seu stresse, sendo que este “algo” que os indivíduos fazem é o que está envolvido nos mecanismos ou estratégias de *coping* ou de adaptação ao stresse.

Também Bishop (1994) considera que quando um indivíduo é confrontado com acontecimentos de vida por ele avaliados como perturbadores, o seu organismo reage de forma a tentar gerir esses acontecimentos e ajustar-se a eles. Neste sentido, para Sordes-

Arder, Fsian, Esparbès e Tap (1996, cit. por Costa & Leal, 2006) o indivíduo emprega estratégias de *coping* para ultrapassar o conflito gerado pela situação perturbadora.

De acordo com Esparbès, Sordes-Arder e Tap (1993), o *coping* tem uma função adaptativa perante determinado momento de stresse, constituindo-se como um factor estabilizador que permite ao indivíduo manter uma adaptação psicossocial durante os períodos de stresse.

Na mesma perspectiva, Holahan e Moos (1987, cit. por Ribeiro & Rodrigues, 2004) consideram o *coping* como um factor estabilizador, uma vez que facilita o ajustamento individual ou a adaptação quando se está perante situações ou em momentos stressantes. Porém, estes autores apresentam diversas definições de *coping*, nomeadamente: qualquer esforço de gestão de stresse; coisas que as pessoas fazem para evitarem ser magoadas pelos constrangimentos de vida; comportamentos cobertos ou abertos que as pessoas implementam para eliminar o *distress* psicológico ou as condições stressantes.

No entanto, o modelo de stresse e *coping* de Lazarus e Folkman (1984) marca uma nova linha de investigação neste domínio, sendo direccionado para as respostas cognitivas e comportamentais que os indivíduos habitualmente utilizam para gerir situações de stresse.

Segundo estes autores, o *coping* é definido como “*esforços comportamentais constantes e mudanças cognitivas para lidar com exigências específicas, internas ou externas, que são avaliadas como excedendo os recursos adaptativos do indivíduo*” (Folkman & Lazarus, 1984), ou seja, por outras palavras pode-se dizer que este termo é utilizado

para especificar os comportamentos dos indivíduos perante processos de stress. Ainda no entendimento destes autores, nesta definição estão contempladas os seguintes aspectos:

- a) o  *coping*  é orientado para o processo, o que significa que se centra no que as pessoas pensam ou fazem no momento em situações específicas, ou seja, é um “*processo cognitivo que permite ao indivíduo dar um sentido à situação em função dos recursos que ele pode mobilizar para lhe responder*” (Lazarus & Folkman, 1984). Neste sentido, ao ser encarado como um processo implica dinâmicas e mudanças em função de avaliações e reavaliações contínuas que são função das relações entre o indivíduo e o meio (Ribeiro & Santos, 2001).

- b) o  *coping*  é visto como contextual, significando que as variáveis situacionais e pessoais em conjunto determinam os esforços para lidar com a situação (Folkman *et al*, 1986).

- c) o  *coping*  deve ser entendido com um esforço adaptativo para lidar com a situação e não como um comportamento automático adaptativo.(Folkman & Lazarus, 1984). No mesmo sentido, Ribeiro e Santos (2001) consideram o  *coping*  como actividades orientadas para a adaptação que exigem algum esforço, e não aquelas que se realizam automaticamente. Ainda relativamente a este assunto, acrescentam que a qualidade do  *coping*  não existe em absoluto, só podendo ser avaliada em função da situação, pois ela pode ser bem adaptada num contexto e não noutra.

Lazarus e Folkman (1984) consideram que uma situação é percebida pelo indivíduo como mais ou menos ameaçadora, a partir da avaliação que ele faz dela e em função do significado que ela tem para si. Assim, descrevem um processo de avaliação cognitiva através do qual o indivíduo percebe a situação causadora de stresse e o nível de stresse que ela gera.

Desta forma, existem duas formas de avaliação que convergem para definir o potencial stressante de uma situação e os recursos necessários: a avaliação primária que é *“a avaliação dos acontecimentos em função do significado que têm para o bem estar do indivíduo, podendo uma determinada situação ser percebida para alguns como uma ameaça e para outros como algo agradável,”* e a avaliação secundária entendida como *“a avaliação das possibilidades e recursos para enfrentar uma situação que o sujeito percepçiona como ameaçadora”* (Lazarus & Folkman, 1984). Na perspectiva de Jesus e Pereira (1994), esta avaliação traduz-se em duas questões que o indivíduo coloca a si próprio: *“O que é que isto significa para mim?”* e por outro lado, *“O que é que posso fazer em relação a isto?”*.

Para Tap, Costa e Alves (2005), os processos de avaliação e *coping* têm ambos influência na adaptação do sujeito, uma vez que o seu objectivo principal é a diminuição da probabilidade da situação stressante causar algum prejuízo e/ou redução das reacções emocionais negativas.

De acordo com Costa e Leal (2006), as pessoas não são todas iguais, um acontecimento que deixa um indivíduo muito perturbado pode ser indiferente para outro, existindo uma grande variabilidade entre os acontecimentos indutores de stresse e a vulnerabilidade.

Ainda de acordo com Lazarus e Folkman (1984) são atribuídas ao *coping* duas funções essenciais, as quais reúnem consenso junto da comunidade científica, designadamente:

- “regulação do estado emocional, por meio de esforços que permitam ao indivíduo pensar e agir de uma forma eficaz – *coping focado na emoção*” (Compas, 1987);

- “modificação ou alteração da relação indivíduo - ambiente, por meio de esforços que permitam lidar adequadamente com situações indutoras de *stress* – *coping focado no problema ou coping instrumental*” (Jesus & Pereira, 1994).

Lazarus e Folkman (1984) salientam que “*ambas as funções do coping são usadas, potencialmente em todas as situações de stress*”. É de salientar, que apesar destas duas funções de *coping* em termos teóricos serem distintas podem ocorrer em simultâneo na mesma situação de stress. Num estudo efectuado por Folkman e Lazarus (1985) com estudantes expostos a uma situação de stress (exames), cerca de 95% confirmam que recorrem em simultâneo a estratégias que conduzem à resolução do problema e à regulação do estado emocional.

É de referir, que existem indícios que algumas formas de *coping* focado na emoção podem facilitar o *coping* focado no problema e vice-versa (Lazarus & Folkman, 1984; Folkman & Lazarus, 1985). Segundo Carver e Scheier (1994), o *coping* focado na emoção pode facilitar o *coping* focado no problema por remover a tensão e por outro lado, o *coping* focado no problema pode diminuir a ameaça, reduzindo assim a tensão emocional.

Assim, Lazarus e Folkman (1984) consideram que as formas de *coping* orientadas para a emoção e para a resolução de problemas surgem frequentemente associadas, sendo que o *coping* orientado para a emoção ocorre imediatamente após os acontecimentos e é gradualmente substituído por estratégias orientadas para a resolução dos problemas. Ainda de acordo com estes autores, em situações avaliadas como modificáveis o *coping* focalizado no problema tende a ser empregado, enquanto o *coping* focalizado na emoção tende a ser mais utilizado nas situações avaliadas como inalteráveis (Folkman & Lazarus, 1980).

Para Lazarus, DeLongis, Folkman e Gruen (1985, cit. por Ribeiro & Rodrigues, 2004), um *coping* adequado a dada situação conduz a um ajustamento adequado e como evidência da adaptação (ou ajustamento) encontramos o “bem-estar, o funcionamento social e a saúde somática”.

## **2.2 - AS ESTRATÉGIAS DE *COPING***

De acordo com vários autores, as estratégias de *coping* assumem-se como variáveis mediadoras dos efeitos do stress (Barros, 1999; Spirito, Stark, Gil, & Tyc, 1995; Sharp & Cowie; 1998; Wallander & Thompson, 1995).

Na perspectiva de Lazarus (1966), as estratégias de *coping* correspondem a mecanismos que são colocados em acção pelo indivíduo para combater ou minimizar os efeitos de uma situação por este avaliada como ameaçadora ou perigosa para o seu equilíbrio psicológico, sendo que esta avaliação depende da personalidade do indivíduo e das suas crenças pessoais, as quais podem originar expectativas cognitivas afectando os seus comportamentos e emoções.

Deste modo, as estratégias de *coping* reflectem acções, comportamentos ou pensamentos usados para lidar com um stressor (Folkman, Lazarus, DeLongis & Gruen, 1986).

Para Snyder e Dinnof (1999, cit. por Serra, 1999), as estratégias de *coping* correspondem às respostas emitidas pelo indivíduo, no sentido de diminuir a “carga” física, emocional e psicológica ligada aos acontecimentos indutores de stresse. No entanto, de acordo com estes autores a eficácia das estratégias de *coping* avalia-se pela capacidade que têm em reduzir de imediato a perturbação sentida, bem como evitar em termos futuros o prejuízo do bem-estar ou do estado de saúde do ser humano.

Ainda segundo Moos (1976), as estratégias de *coping* são comportamentos que são utilizados numa determinada ocasião para lidar com o stresse, que são aprendidos e que podem ser modificados.

Segundo Serra (1988, cit. por Jesus & Pereira, 1994), as estratégias de *coping* têm uma função protectora, sendo que essa função se poderá efectuar de acordo com três formas distintas: pela eliminação ou modificação das condições que criam os problemas; pelo controlo perceptivo do significado da experiência ou das suas consequências e pela manutenção, dentro dos limites razoáveis, das consequências emocionais dos problemas.

No âmbito do *coping*, uma área que tem gerado interesse e que tem sido simultaneamente alvo de polémica, insere-se na identificação das possíveis estratégias de *coping* e respectiva classificação. Embora não exista consenso sobre este assunto, as

diferentes estratégias identificadas por diversos autores tem sempre por base a dicotomia aproximação/afastamento.

Folkman e Lazarus (1984) defendem que as estratégias de *coping* utilizadas para lidar com as situações de stresse podem ser classificadas em dois tipos, dependendo de sua função:

- Estratégias de *coping* focadas no problema: consistem em esforços para alterar as circunstâncias stressantes, através de uma adaptação que entra em conflito com a situação. Assim, se a relação com o meio se modifica por meio de estratégias de *coping*, a situação de stresse psicológico deverá alterar-se positivamente. É de salientar que o indivíduo poderá modificar o meio ou modificar-se a si próprio.

- Estratégias de *coping* focadas na emoção: referem-se a actividades cognitivas que não procuram directamente modificar a relação do indivíduo com o meio, mas sim modificar a maneira como essa relação é percebida. Neste sentido, visam uma alteração na forma como o indivíduo interpreta as situações de stresse. Lazarus e Smith (1990) consideram que as emoções são produto das interações entre o sujeito e o meio.

Contudo, os estudos realizados por Lazarus e Folkman (1984) em diferentes situações de stresse conduziram a importantes conclusões sobre a forma como os indivíduos utilizam as estratégias de *coping*. Desta forma, Lazarus (1993) sumariou essas conclusões da seguinte forma:

- a) a maioria dos indivíduos utiliza mais do que uma estratégia de *coping* perante cada situação causadora de stresse, sendo que para algumas situações existem estratégias relacionadas com determinados tipos de stresse e noutras situações, as estratégias podem suceder em cadeia através de um processo de “tentativa e erro”;
- b) o *coping* depende de uma avaliação prévia sobre a possibilidade ou impossibilidade de mudar a situação de stresse. Por um lado, se a avaliação conduzir à possibilidade de mudar a situação o indivíduo utilizará estratégias focadas no problema e por outro lado, se a avaliação não for favorável à mudança da situação o indivíduo empregará estratégias focadas na emoção;
- c) algumas estratégias de *coping* são mais estáveis do que outras em diversas situações de stresse e por outro lado, existem estratégias para determinados contextos específicos de stresse. Verifica-se que pensar positivamente sobre um problema é uma estratégia relativamente estável que depende essencialmente da personalidade do indivíduo, enquanto que pedir apoio social é uma estratégia instável que depende substancialmente do contexto social;
- d) a validade de qualquer estratégia de *coping* varia com o tipo de situação de stresse e com a personalidade do indivíduo que é sujeito à situação de stresse.

Por seu turno, também Latack (1984) propõe três categorias de *coping*: “acção”, focalizada na situação de stresse; “reavaliação cognitiva”, focalizada nas cognições sobre a situação e “gestão dos sintomas”, focalizada nos sintomas de stresse ou estados psicofisiológicos. É de referir que as duas primeiras categorias se encontram ligadas a

situações específicas, ao passo que a terceira é mais geral. Segundo Jesus e Pereira (1994), posteriormente Latack (1986) conceptualiza as categorias de *coping* da seguinte forma: “controlo”, que consiste em acções e reavaliações cognitivas que são proactivas; “escape”, consistindo em acções e cognições que sugerem evitamento e por último, “gestão dos sintomas”, que se baseia em estratégias para gerir os sintomas ligados ao stress profissional em geral.

Ainda a respeito deste assunto, a autora refere que as estratégias de acção proactivas correspondem às estratégias de *coping* focado na resolução de problemas e que as estratégias de evitamento correspondem às estratégias de *coping* focadas na emoção que foram propostas por Lazarus e Folkman (1984).

É de referir que Latack (1986, cit. por Jesus, 2000) ao constatar a escassez de instrumentos que avaliam as estratégias de *coping* e baseando-se na distinção entre as três categorias de estratégias de *coping* procedeu à elaboração de uma escala constituída por cinquenta e dois itens que avaliava a frequência com que o individuo utilizava determinadas estratégias. Os resultados que foram obtidos permitiram a confirmação das três categorias de *coping* que tinha identificado no entanto, o seu estudo também revelou que os sujeitos sobretudo utilizavam estratégias de controlo ou confronto.

No entanto, Latack (1986, cit. por Jesus, 2000) considera que em ambiente profissional as estratégias proactivas ou de controlo produzem provavelmente melhores resultados, tendo concluído na sua investigação que estas estratégias se encontram ligadas por um lado a um menor grau de ansiedade, a uma menor tendência para deixar a profissão e a um maior grau de satisfação profissional e de necessidade de suporte social. Por outro

lado, e de acordo com a distinção apresentada por Latack (1986), as estratégias de evitamento e de gestão de sintomas têm-se revelado problemáticas nalguns casos, estando relacionadas com os sintomas psicossomáticos e situações de ambiguidade.

Carver, Scheier e Weintraub (1989, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) propõem uma diversidade de dimensões base de *coping*, as quais também se enquadram na dicotomia aproximação/afastamento: *coping* activo; planificação; procura de apoio social instrumental; procura de apoio social emocional; supressão de actividades concorrentes; apoio na religião; reinterpretação positiva e crescimento; inibição do *coping*; aceitação; focagem e expansão das emoções; negação; desinvestimento mental e desinvestimento comportamental. No entanto, os autores agrupam estas treze dimensões de base acima mencionadas do seguinte modo:

- a) *coping* centrado na resolução do problema, associam-se as estratégias de *coping* de planificação, *coping* activo, supressão de actividades concorrentes, aceitação, reinterpretação positiva e crescimento e inibição do *coping*. Estas estratégias no entendimento de Carver e colaboradores (1989, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) são consideradas como globalmente adaptativas e funcionais;
- b) *coping* centrado na regulação emocional, que inclui as estratégias de focagem e expansão das emoções, procura de apoio social instrumental e procura de apoio social emocional. No entanto, embora estas estratégias não sejam desadaptativas, um padrão de *coping* centrado nas emoções pode resultar disfuncional em situações que apelem para um *coping* activo (Semmer, 1996; Weinman, Wright & Johnston, 1995; cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005);

c) *coping* por negação e evitamento, que reúne estratégias de negação, de desinvestimento mental, de desinvestimento comportamental e de apoio na religião. Segundo Semmer (1996, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) e Weinman e colaboradores (1995, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005), este padrão de *coping* é tendencialmente mais disfuncional.

Também Pearlin e Schooler (1978, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) na sua teoria do *coping* propõem as seguintes estratégias de *coping*: a) modificação das circunstâncias geradoras de stresse; b) a modificação do significado ameaçador dos stressores e c) gestão do mal-estar emocional resultante da transacção com os stressores.

### **2.2.1 - Estratégias de *Coping* nos professores**

Ao nível da literatura encontram-se diversos estudos que têm procurado identificar as diversas estratégias de *coping* que são utilizadas pelos professores para lidar com o stresse, sendo que alguns desses estudos também procuram explorar a eficácia dessas estratégias em termos da relação saúde-doença dos professores.

Neste sentido, um dos primeiros estudos empíricos foi levado a cabo por Kyriacou (1980, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) que identificou três formas fundamentais de *coping* utilizadas pelos docentes: expressar sentimentos e procurar apoio; desenvolver acções planeadas centradas na resolução do problema e envolver-se em actividades distractoras ou pensar noutros assuntos. Entre as principais estratégias mais referidas pelos docentes inquiridos, podemos destacar como exemplo as seguintes: "tentar manter

o problema em perspectiva", "tentar evitar confrontos" e "tentar relaxar após o trabalho".

Por seu turno, Dunham (1992, cit. por Jesus, 2000) identificou quatro categorias de estratégias que os professores utilizam para lidar com o mal-estar e que classificou como: recursos pessoais (atitudes positivas, actividades realizadas fora da escola e estratégias de trabalho, como seja trabalhar com mais empenho); recursos interpessoais (relações estabelecidas com os outros significativos); recursos organizacionais (relações com os colegas e formação contínua) e recursos comunitários (actividades desenvolvidas na sociedade). Este autor numa investigação constatou que a estratégia mais utilizada pelos professores ingleses é “trabalhar à noite e fins-de-semana”, sendo que estes resultados revelam a dedicação e o esforço de muitos professores face à sobrecarga de trabalho com que se confrontam.

Numa investigação efectuada por Travers e Cooper (1993, cit. por Jesus 2000) foram obtidos diversos factores que agrupam a diversidade de estratégias de *coping* dos docentes: o confronto, a ocupação do tempo livre, o suporte social, a gestão do tempo, a inovação, o evitamento e o não envolvimento.

Adoptando a conceptualização do *coping* proposta por Pearlin e Schooler (1978, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005), Schonfeld (1990a;1990b, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) e Needle, Griffen e Svendsen (1981, cit. por Schonfeld, 1990b) estudaram a relação entre *coping* e mal-estar na população docente.

Na investigação realizada por Schonfeld (1990b, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) a procura de conselhos considerou-se como estratégia de gestão de stresse, a acção directa face aos stressores perfilou-se como estratégia mais consistentemente relacionada com níveis sintomáticos mais baixos e por outro lado, ignorar alguns aspectos da situação configurou-se como uma estratégia capaz de moderar a relação entre as vivências de stresse profissional pelos professores e os seus sintomas psicossomáticos.

No estudo de Needle e colaboradores (1981, cit. por Schonfeld, 1990b), apenas as estratégias de modificação do significado dos stressores, nomeadamente de comparação positiva com outros professores e com o próprio em fases anteriores de carreira, associaram-se significativamente à redução dos níveis de mal-estar.

Nesta perspectiva, Schonfeld (1990b, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) salienta que nem todas as estratégias de  *coping*  utilizadas pelos docentes face a vivências de stresse reduzem necessariamente o seu mal-estar, sendo que algumas podem simplesmente não afectar ou até mesmo exacerbar os níveis de mal-estar dos docentes, designadamente em termos de sintomatologia física e psicológica.

Num dos raros estudos efectuados em Portugal sobre as estratégias de  *coping*  utilizadas pelos professores para lidar com o mal-estar ocupacional, sendo utilizada a tradução do  *Coping Job Scale*  de Latack (1986), Jesus e Pereira (1994) verificaram que os docentes inquiridos utilizavam significativamente mais estratégias de confronto, sendo “dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim” a mais utilizada, a qual traduz um nível de excelência que caracteriza as tarefas docentes, seguindo-se as de evitamento e por último, as de gestão de sintomas. Neste estudo, os autores concluíram

da impossibilidade de avaliar em absoluto a eficácia de qualquer estratégia de *coping*, dada a sua ligação a factores situacionais e de personalidade e neste sentido, alertam para a necessidade de estudos que possibilitem analisar as estratégias de *coping* em situações específicas de mal-estar docente.

Cooper e Kelly (1993, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005), numa investigação sobre stresse profissional dos professores com cargos de direcção verificaram que todos os docentes utilizavam estratégias de *coping* tidas como contraproducentes, de evitamento (por exemplo, evitar a situação geradora de stresse) e de tipo paleativo (por exemplo, usar álcool e tranquilizantes), sendo que estas últimas se configuravam como preditores significativos de doença mental.

É importante salientar alguns estudos que investigaram especificamente a relação entre as estratégias/estilos de *coping* utilizados pelos professores em situação de stresse profissional e o síndrome de *burnout*.

Pinto, Silva e Lima (2005) efectuaram uma investigação com o intuito de identificar as estratégias de *coping* que os docentes utilizam para lidar com o stresse profissional e clarificar a sua relação com o *burnout* profissional, sendo este considerado como um indicador de saúde-doença. Relativamente às estratégias de *coping* utilizadas pelos docentes, os resultados demonstraram que os professores não recorrem apenas a estratégias tendencialmente funcionais e adaptativas nas tentativas que fazem para lidar com as dificuldades e exigências profissionais.

É de referir que os resultados evidenciaram que o *coping* centrado na resolução de problemas, o qual inclui estratégias como a planificação, a reinterpretação positiva e o *coping* activo, globalmente adaptativo e funcional, constitui o padrão de *coping* mais frequentemente utilizado pelos docentes inquiridos para lidarem com o stress profissional. Também as estratégias de regulação emocional, como a procura de suporte social e a focagem e expansão de emoções, que podem resultar disfuncionais em situações que apelem para estratégias mais activas, estruturam-se num padrão de *coping* igualmente muito usado pelos professores. No entanto e sendo menos frequente, também foram contempladas no leque de alternativas dos docentes para lidar com o stress da profissão, as estratégias de negação e evitamento, como o desinvestimento mental e comportamental que tendem a revelar-se disfuncionais.

No que se refere à relação entre *coping* e *burnout*, os resultados revelaram que a exaustão emocional é previsível em professores que não utilizam estratégias orientadas para a resolução dos problemas e que recorrem a estratégias de regulação emocional, de negação e evitamento. Por seu lado, a despersonalização mostrou-se previsível em docentes que tendem a utilizar estratégias de negação e evitamento. Finalmente, a perda de realização profissional é previsível em docentes que não recorrem a estratégias centradas na resolução do problema e que utilizam formas de *coping* de negação e evitamento. Segundo Pinto, Silva e Lima (2005), em situação de stress profissional o recurso a estratégias de *coping* de negação e evitamento potencia sentimentos de exaustão emocional e de despersonalização e diminui a realização profissional.

Numa outra investigação realizada com professores do ensino secundário, Chan e Hui (1995, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) constataram que o *coping* de evitamento se

relaciona significativamente com as três dimensões do *burnout* avaliadas pelo Inventário de *Burnout* de Maslach e por outro lado, verificaram que formas de *coping* activo como a resolução de problemas e o *coping* de confronto constituem bons preditores dos sentimentos de realização profissional.

No mesmo sentido, Greenglass, Burke e Konarski (1998) obtiveram resultados semelhantes no que refere a relação entre o uso de estratégias de *coping* dirigidas para a acção e a dimensão de realização profissional do *burnout*.

Yela (1996, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) efectuou uma investigação com base no questionário COPE de Carver e colaboradores (1989, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005), a qual revelou que os professores com maiores níveis de exaustão emocional empregam mais frequentemente estratégias de *coping* de desinvestimento mental e comportamental (tidas como estratégias de evitamento), de inibição do *coping* e de focagem e expansão das emoções. Neste sentido, o autor considera que os docentes em *burnout* usam fundamentalmente estratégias de *coping* passivo.

## CAPÍTULO 3 – *BURNOUT*

### 3.1 – DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E DEFINIÇÃO DE *BURNOUT*

O *burnout* consiste numa expressão inglesa usada para designar aquilo que deixou de funcionar por *exaustão* de energia, sendo utilizada inicialmente por Brandley (1969, cit. por Schaufeli & Enzmann, 1998). No entanto, este fenómeno psicológico tornou-se mundialmente conhecido a partir dos artigos de Freudenberger e Maslach durante os anos 70, que pretenderam chamar a atenção para o facto do fenómeno de “*burnout*” não dizer respeito a comportamentos “aberrantes” de alguns indivíduos considerados “desviantes”, mas constituir um fenómeno mais comum caracterizado por esgotamento emocional, perda de motivação e/ou comprometimento com o trabalho (Freudenberger, 1974, 1975; Maslach, 1976).

Na perspectiva de Freudenberger (1974), que foi quem primeiramente utilizou este termo, o *burnout* é definido como um estado relacionado com experiências de esgotamento, decepção e perda do interesse pelo trabalho. De acordo com este autor, o *burnout* é o resultado da relação que se estabelece entre o indivíduo e o seu trabalho atribuindo como causa do síndrome, a desproporção entre os esforços realizados e os resultados obtidos que não compensam as expectativas do profissional. Porém, em 1980, Freudenberger referia-se ao *burnout* como “um estado de fadiga ou frustração resultante da devoção a uma causa, estilo de vida, ou de uma relação que tinha falhado relativamente à expectativa esperada”. No entanto, embora tenha dado uma orientação clínica a este conceito referindo-se aos efeitos do abuso de drogas em doentes crónicos,

este conceito propagou-se rapidamente a outros profissionais de ajuda, tendo-se gerado um interesse em especial por este fenómeno (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Mais tarde, Maslach numa conversa espontânea com um procurador judicial discutia as possíveis estratégias utilizadas pelos trabalhadores para lidarem com a activação emocional resultante do seu trabalho, e quando falava no seu interesse particular pelo estudo das estratégias cognitivas de descomprometimento e auto-defesa por desumanização, o procurador disse-lhe que os advogados das pessoas pobres chamavam a esse fenómeno de *burnout*, tendo este termo emergido de forma acidental (Melo, Gomes & Cruz, 1999).

Neste sentido, Maslach (1993; 1998) foi pioneira em paralelo com Freudenberger no estudo do *burnout*, tendo desenvolvido o mais completo e sistemático trabalho de pesquisa nesta área. Esta autora formalizou conceitos e instrumentos de medida que se têm imposto como referências fundamentais no campo de investigação do *burnout*.

Segundo Maslach (1981), o *burnout* é um síndrome de cansaço físico e emocional implicando o desenvolvimento de uma auto-imagem negativa em relação ao trabalho, uma perda de interesse e de sentimentos acerca dos clientes, ou seja, o *burnout* consiste na perda de interesse pelas pessoas com as quais se trabalha.

Deste modo, o *burnout* é entendido como um processo que se desenvolve na interacção de características do ambiente de trabalho com características pessoais, constituindo uma referência o conceito adoptado por Maslach e Jackson (1981).

Para Maslach e Jackson (1981), o *burnout* traduz uma resposta inadequada ao stresse emocional crónico tendendo o sujeito a percepcionar incapacidade para fazer face às exigências profissionais, podendo conduzir ao esgotamento físico e emocional, à despersonalização e à falta de realização pessoal no posto de trabalho. Ainda neste sentido, consideram que o *burnout* é uma reacção ao stresse crónico que ocorre naqueles profissionais que têm de prestar ou oferecer “serviços humanos” devendo ser entendido, como um “síndrome de exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal, que pode ocorrer nos indivíduos que fazem qualquer trabalho com pessoas” (Maslach & Jackson, 1986).

Assim, o *burnout* tem sido conceptualizado de forma quase universal de acordo com a formulação de Maslach e colaboradores (Maslach, 1993, 1999; Maslach, Jackson & Leiter, 1996) como um fenómeno multidimensional em que interagem três componentes fundamentais:

- Exaustão emocional, que diz respeito a uma falta de recursos emocionais e a um sentimento de esgotamento afectivo. É uma componente fundamental do *burnout* e pode ter manifestações físicas e psíquicas;
- Despersonalização, que se refere ao desenvolvimento de atitudes negativas, frias e cínicas, ou seja, caracterizando uma insensibilidade emocional.
- Perda de realização pessoal no trabalho, traduz uma percepção da impossibilidade de realização pessoal no trabalho provocando uma diminuição das expectativas pessoais, implicando uma auto-avaliação negativa e uma falta de motivação no trabalho.

Segundo Maslach (1999), qualquer sujeito pode sentir stresse, mas *burnout* apenas atinge aqueles que apresentam ideais elevados, motivação e investimento pessoal e que depois se sentem não reconhecidos e defraudados no alcance dos seus objectivos. Também Farber (1983) corrobora esta ideia quando diz que “um alto nível de entrega para como trabalho é muitas vezes um pré-requisito para o *burnout*”.

Pines e Aronson (1988) referem-se ao *burnout* como sendo um “estado de exaustão física, emocional e mental causado pelo envolvimento, por longo tempo, em situações emocionalmente desgastantes”. No entanto, esta exaustão resulta de uma desilusão progressiva frequentemente encontrada em indivíduos altamente motivados e muito envolvidos no seu trabalho, a qual se encontra associada a uma perda de sentido na busca existencial de uma razão de existir (Pines, 1993). No mesmo sentido, Pines, Aronson e Kafry (1989, cit. por Shirom, 1989) definiram o *burnout* como uma resposta ao stresse apresentando os seguintes sintomas: 1) fadiga emocional, física e mental; 2) sentimentos de falta de energia, desespero; 3) falta de entusiasmo no trabalho e na vida em geral; 4) baixa de auto-estima, negativismo.

No entanto, em termos conceptuais o fenómeno do *burnout* tem sido preferencialmente enquadrado em modelos de tipo transaccional, como uma resposta ao stresse profissional prolongado e crónico que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resiliência e as estratégias de  *coping*  usadas pelos indivíduos se revelam inadequadas e insuficientes (Cox, Kuk & Leiter, 1993; Gil-Monte & Peiró, 1997; Lens & Jesus, 1999; Pinto, Silva & Lima, 2000; Schwarzer & Greenglass, 1999; Yela, 1996).

Um aspecto que tem captado o interesse dos investigadores é o facto da existência de critérios individuais de diagnóstico para o *burnout* no entanto, estes mesmos critérios só podem ser aplicados no final do processo de *burnout*, verificando-se um certo consenso relativamente à existência de cinco elementos comuns nesta fase (Maslach & Schaufeli, 1993):

- 1) Predominâncias de sintomas disfóricos, como sejam a exaustão emocional, a fadiga e a depressão;
- 2) Predominância dos sintomas mentais e comportamentais relativamente aos sintomas físicos;
- 3) Os sintomas de *burnout* são específicos de situações de trabalho;
- 4) Estes sintomas podem manifestar-se em pessoas que nunca sofreram de desordens psicopatológicas;
- 5) Diminuição da eficácia e rendimento no trabalho devido a atitudes e comportamentos.

Numa outra perspectiva reportamo-nos aos sintomas de *burnout*, que de acordo com Alvarez e colaboradores (1993) se encontram agrupados em quatro grupos: psicossomáticos, emocionais, de conduta e sinais defensivos.

Ao nível do grupo das manifestações físicas ou psicossomáticas, o indivíduo sente-se num estado de fadiga física crónica, com cefaleias, dores de estômago, perturbações gastrointestinais como úlceras, perda de peso, asma, hipertensão, dores musculares, perda do ciclo menstrual na mulher, doenças coronárias, respiratórias e múltiplos transtornos hormonais e motores. De acordo com vários autores, o indivíduo que sofre de *burnout* é levado a consumir café, tabaco, bebidas alcoólicas, tranquilizantes ou drogas ilícitas para combater o estado em que se sente (Maslach & Jackson, 1982; Alvarez *et al*, 1993; Serra, 1999).

Relativamente ao grupo que engloba os sintomas emocionais, segundo Serra (1999) o indivíduo sente-se interiormente fracassado, desiludido, sem esperança, não encontrando no seu trabalho qualquer significado e desenvolvendo sentimentos depressivos. Também para Alvarez e colaboradores (1993) podem ocorrer sentimentos de baixa auto-estima que podem contribuir para o desenvolvimento de sentimentos paranóides, dificuldade de concentração, com a conseqüente diminuição da capacidade de memorização e raciocínio.

O terceiro grupo de sintomas de *burnout* reporta-se aos aspectos da conduta ou comportamentais. Neste sentido, o indivíduo recorre à estratégia de absentismo para fugir às obrigações profissionais (Alvarez *et al*, 1993). Segundo Serra (1999), o tempo de permanência do indivíduo passa a ser o mínimo indispensável, cria-se um ambiente de hostilidade, de desconfiança e de desrespeito mútuo entre colegas, a pessoa fica predisposta a acidentes de trabalho e executa de uma forma menos perfeita as suas tarefas. Neste sentido, o indivíduo passa a estar em permanente tensão no trabalho e fora dele, surgindo a incapacidade de relaxamento (Alvarez *et al*, 1993). Também se referenciam problemas de relacionamento e comunicação, existindo uma criação de novos atritos quer com os colegas quer em relação às chefias de que o indivíduo depende. No entanto, verifica-se uma tendência para o isolamento no seu ambiente de trabalho, mas inevitavelmente o *burnout* vai ter repercussões na relação conjugal e familiar, a qual pode ser profundamente afectada (Alvarez *et al*, 1993; Serra, 1999).

O último grupo refere-se às manifestações defensivas usadas pelo indivíduo para aceitar os seus sentimentos (Alvarez *et al*, 1993). Assim, a negação das suas emoções surge como uma resposta de defesa a situações desagradáveis, ou seja, como estratégia

defensiva e facilitadora da aceitação dos seus sentimentos. No entanto, o *burnout* não se limita apenas aos profissionais intervenientes, repercutindo-se no ambiente laboral ao nível das organizações/instituições, assumindo contornos como: falta de energia e de entusiasmo; incremento da ocorrência de erros nas tarefas acompanhado de baixa produtividade; decréscimo de interesse pelos outros, que se traduz na deficiente qualidade no atendimento e na reduzida capacidade de solucionar problemas; absentismo alto e desejo acentuado de abandono de trabalho (Queirós, 1997).

Também Grosh e Olsen (1994), referem que o *burnout* pode manifestar-se com vários sintomas físicos, comportamentais, psicológicos e clínicos, como pudemos visualizar na figura 1.

FÍSICOS	COMPORTAMENTAIS	PSICOLÓGICOS	CLÍNICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- fadiga</li> <li>- irritabilidade</li> <li>- dores de cabeça</li> <li>- problemas gastrointestinais</li> <li>- insónias</li> <li>- dores nas costas</li> <li>- alteração de peso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- perda do entusiasmo</li> <li>- atrasos no trabalho</li> <li>- alheamento durante horas</li> <li>- frustração e raiva</li> <li>- aumento de rigidez</li> <li>- dificuldade em tomar decisões</li> <li>- resistência à mudança</li> <li>- afastamento dos colegas</li> <li>- irritação face aos colegas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- depressão</li> <li>- diminuição da auto-estima</li> <li>- pessimismo</li> <li>- culpa</li> <li>- sentimento de onnipotência</li> <li>- sentimentos de afastamento/indiferença</li> <li>- mudança de valores</li> <li>- perda de objectivo</li> <li>- vazio</li> <li>- diminuição do empenhamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cinismo face aos “clientes”</li> <li>- alheamento durante as sessões</li> <li>- hostilidade face aos “clientes”</li> <li>- rapidez no diagnóstico</li> <li>- rapidez em medicar</li> <li>- gritar, falar alto aos “clientes”</li> </ul>

**Figura 1: Sintomas de *Burnout* nos “Profissionais de Ajuda”**

Uma outra questão que a investigação até agora tem levantado prende-se com o facto de se saber se o *burnout* pode ou não ser entendido como um conceito distinto dos conceitos de stresse (stresse ocupacional), depressão ou insatisfação com o trabalho.

Neste sentido, existe com alguma frequência confusão entre os conceitos de stresse e *burnout* na literatura, porém o stresse pode ter efeitos positivos ou negativos no entanto, o *burnout* é sempre negativo. Nesta perspectiva, o *burnout* é traduzido não apenas pelo resultado do stresse em si, mas por défices de estratégias que o sujeito utiliza para lidar com as situações e pela ausência de suporte, ou seja, o stresse continuado pode conduzir ao mal-estar no entanto, este não é um resultado inevitável do stresse (Martinez, 1989, cit. por Jesus, 2002). Ainda relativamente à distinção entre *burnout* e stresse, Maslach e Schaufeli (1993) referem que o *burnout* deve ser considerado como um prolongamento do stresse ocupacional, sendo o resultado de um processo de longa duração em que o trabalhador sente que os seus recursos para lidar com as exigências colocadas pela situação já estão “esgotados”. Neste sentido, Leiter (1993) propõe o estudo do *burnout* enquanto processo que se desenvolve ao longo do tempo. Também Paine (1982), considera que o síndrome de *burnout* se refere a um processo que se desenvolve ao longo do tempo e que pode no final constituir um problema psicológico, mas que não constitui por si só, uma desordem mental.

No que concerne à distinção entre *burnout* e depressão, ambos partilham algumas características como por exemplo a exaustão emocional do *burnout* parece ser semelhante à tristeza e fadiga na depressão no entanto, o *burnout* é claramente um fenómeno que ocorre como consequência do trabalho ao passo que a depressão, para

além de poder não ter esta dimensão implicada, pode ser por vezes entendida como “livre do contexto” (Leiter & Durup, 1994; Maslach & Schaufeli, 1993).

Relativamente à distinção *burnout* e satisfação profissional, esta tem gerado controvérsias devido aos resultados contraditórios de diversas investigações. Dados relativos ao modelo multidimensional de Maslach apontam para correlações negativas das dimensões exaustão emocional e despersonalização com a satisfação no trabalho, bem como para baixas correlações entre a realização pessoal e a satisfação. Porém, outros estudos evidenciam que a realização pessoal e a satisfação constituem apenas um factor (Maslach & Schaufeli, 1993). Assim, apesar de ser aceite que *burnout* e satisfação são conceitos distintos, ainda falta definir a natureza desta relação.

Apesar dos enormes contributos para a construção de um conhecimento mais vasto acerca deste fenómeno, de acordo com Melo, Gomes e Cruz (1999), independentemente da conceptualização defendida relativamente ao *burnout* é importante destacar que este se refere à fase final de um longo processo, que é o resultado de uma exposição prolongada do indivíduo a tensões e pressões de natureza profissional ou ocupacional.

### **3.2 - MODELOS EXPLICATIVOS DO *BURNOUT***

Ao longo do tempo foram sendo propostos diferentes modelos explicativos do síndrome de *burnout*, sendo que neste trabalho iremos referir aqueles que consideramos mais representativos.

### 3.2.1 - Modelo de Maslach e Leiter

Segundo Maslach e Leiter (1997; Maslach, 1998), a relação de um indivíduo com a sua actividade profissional pode ser definida como um “continuum” que vai do Envolvimento (sendo definido como um estado de energia elevada, envolvimento no trabalho e sentimentos de eficácia) ao *Burnout* (definido como exaustão emocional, despersonalização ou distanciamento emocional em relação ao trabalho e perda do sentimento de realização profissional e pessoal).

No decorrer da sua vida profissional, cada indivíduo posiciona-se de forma variável e dinâmica ao longo desse continuum, segundo eventuais desajustamentos entre si próprio e a sua actividade profissional. Neste sentido, estes desajustamentos deverão ser crónicos (pois se forem pontuais, apenas funcionam como simples stressores) estando associados a seis áreas fundamentais: sobrecarga do trabalho, falta de controlo, recompensas insuficientes, quebra de comunidade, falta de justiça, conflito de valores. Assim, quanto maior o desajustamento (quer no número de áreas como em intensidade) entre o indivíduo e a sua actividade profissional, mais o indivíduo se acercará da direcção do *burnout*. No mesmo sentido, quanto menor for o desajustamento ou por outras palavras, melhor for a adequação indivíduo-actividade profissional mais o indivíduo caminha no sentido do envolvimento.

É de salientar que a exaustão emocional se assume como o primeiro sinal do desajustamento entre o indivíduo e o seu trabalho (Leiter, 1993; Maslach, 1998), sendo que a despersonalização surge como uma tentativa de ganhar uma distância emocional e cognitiva em relação ao trabalho. No entanto, a perda de realização pessoal apresenta

uma dupla filiação que varia em função do contexto: desenvolve-se paralelamente ao processo anterior, se não existirem recursos adequados a um bom desempenho profissional e sequencialmente, porque um indivíduo que se sente exausto e cínico em relação a sua actividade profissional muito dificilmente se poderá sentir profissionalmente realizado.

De acordo com este modelo, a causalidade do *burnout* é uma relação contingente entre factores individuais e factores do meio, assentando claramente a responsabilidade nos factores organizacionais, cujas exigências crescentes entram em conflito com as necessidades humanas (Maslach & Leiter, 1997).

### **3.2.2 - Modelo de Golembiewski e Muzenrider**

Golembiewski e Muzenrider (1988, cit. por Golembiewski, Scherb & Boudreau, 1993) expõem um modelo baseado nas três sub-escalas do Maslach *Burnout* Inventory (M.B.I), procurando estruturá-las numa progressão quer temporal quer de intensidade. De acordo com este modelo, a entrada num processo de *burnout* inicia-se pela despersonalização/cinismo, seguindo-se a redução da realização pessoal e por fim, pela exaustão emocional.

O modelo proposto por estes autores considera a existência de oito fases distintas (ver figura 2) de acordo com padrões de conjugação de scores baixos ou altos nas sub-escalas, numa progressão temporal e de intensidade. Porém, este modelo não pressupõe que a progressão se faça passando por todas as fases (em termos psicológicos, as

progressões II → III ou IV → V, não fazem muito sentido), existindo imensas trajectórias através das fases.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
<b>Sub-Escala MBI</b>								
Despersonalização	Baixo	Alto	Baixo	Alto	Baixo	Alto	Baixo	Alto
Realização pessoal (escala invertida)	Baixo	Baixo	Alto	Alto	Baixo	Baixo	Alto	Alto
Exaustão emocional	Baixo	Baixo	Baixo	Baixo	Alto	Alto	Alto	Alto

**Figura 2: Fases do *Burnout* segundo Golembiewski, Scherb & Boudreau (1993)**

Este modelo engloba duas formas de apresentação do *burnout*: ataque crónico (com uma progressão desde a primeira fase á oitava) e ataque agudo (com vários saltos do indivíduo pelas fases por exemplo da fase I à V, e desta à VIII).

Maslach (1998) criticou este modelo pelo facto de os dados mais recentes corroborarem o modelo desenvolvido por si em conjunto com Leiter, de acordo com o qual a exaustão emocional é o primeiro facto a ocorrer (Maslach & Leiter, 1997).

### 3.2.3 - Modelo de Gil-Monte e Peiró

Em 1999, Gil-Monte e Peiró propõem um modelo em que o *burnout* surge como uma resposta ao stresse laboral percebido e na sequência de uma reavaliação cognitiva, quando as estratégias de *coping* do indivíduo não se revelam eficazes na redução desse stresse percebido.

Desta forma, o insucesso das estratégias de *coping* utilizadas pelo indivíduo conduz ao aparecimento em simultâneo, de sentimentos de baixa realização profissional e elevados níveis de esgotamento emocional. Neste sentido, a vivência crónica destes dois aspectos leva a uma reavaliação cognitiva, conduzindo ao surgimento da despersonalização como estratégia de *coping*.

È de salientar, que esta reavaliação cognitiva é mediada por um conjunto de variáveis referentes a cognições, emoções do indivíduo, tais como: competência profissional percebida, autoconfiança, apoio social, variáveis socio-demográficas e organizacionais.

Estes autores consideram a despersonalização como uma estratégia de *coping* cognitivo orientada para o problema.

### **3.3 - FACTORES PREDICTORES DO *BURNOUT***

Jackson, Schwab e Schuller (1986b) após efectuarem uma análise dos últimos estudos sobre as causas do *burnout* em profissionais de ensino e de ajuda constataram que os estudos indicavam que a principal causa de *burnout* estava associada a características organizacionais e características individuais destes.

#### **3.3.1- Factores Organizacionais**

Neste sentido, Maslach e Leiter (1997) propõem como origem do síndrome de *burnout* a existência de um desajustamento entre as necessidades individuais e as exigências

profissionais que se manifestam em seis áreas distintas, apesar da sua actuação em conjunto ter um efeito sinérgico (Maslach, 1998):

- Excesso de trabalho – surge quando as exigências do trabalho excedem as capacidades da pessoa, não só pela intensidade (quantidade de tarefas a executar num determinado período de tempo) mas também, pelo aumento da sua duração e complexidade.
- Falta de controlo – entendido como a impossibilidade de influenciar ou modificar factores (tais como normas, regras, tomada de decisão) que influenciam o desempenho profissional e individual, ou a sujeição a políticas ou práticas de micro-gestão com o conseqüente sentimento de perda de autonomia.
- Recompensas insuficientes – traduz o sentimento que o trabalho produzido não é reconhecido nem valorizado. Neste sentido, a insuficiência de recompensas refere-se quer a recompensas externas (salário, reconhecimento público) como internas (orgulho em realizar algo bem feito).
- Quebra da comunidade – exprime a perda de um sentimento positivo de relacionamento com os outros no local de trabalho. O excesso de trabalho, a insegurança no emprego e a focalização na resolução de problemas a curto prazo conduzem à fragmentação das relações interpessoais.
- Falta de justiça – caracteriza-se pela inexistência em contextos profissionais de critérios de justiça e procedimentos justos, que assegurem o respeito mútuo no local de trabalho.

- Conflito de valores – estes nascem da oposição entre valores do tipo “vencer e sobreviver a todo o custo” e o desejo de produzir um trabalho de qualidade e com significado intrínseco.

Ainda relativamente ao excesso ou sobrecarga no trabalho gostaríamos de acrescentar, que de acordo com Price e Spence (1994) a sobrecarga parece influenciar as três dimensões do *burnout*: a exaustão emocional, a sua persistência, ou seja, o aumento da pressão no trabalho vai afectar a despersonalização e a diminuição de sentimentos de realização pessoal, produzindo consequências negativas. No entanto, Raquepaw e Miller (1989) numa investigação com 150 profissionais de saúde verificaram que não é a quantidade ou qualidade do trabalho que conduz à sobrecarga no trabalho, mas sim a forma como o profissional percebe o trabalho como sendo uma sobrecarga ou uma exigência.

Por seu turno, Shamir (1986, cit. por Shirom, 1989) efectuou um levantamento dos trabalhos quantitativos sobre os factores potencialmente causadores de *burnout* tendo identificado uma relação significativa entre *burnout* e 32 factores. Neste sentido, os factores identificados representam na sua grande maioria aspectos negativos do ambiente de trabalho, no qual se incluem factores de stresse relacionados com o papel organizacional desempenhado, vários tipos de culturas e configurações organizacionais e ausência de reconhecimento e recompensas, bem como diversos factores pessoais.

Também Lloyd, King e Chenoweth (2002), referem um conjunto de factores organizacionais classificados como factores de risco para o *burnout* entre as profissões

de ensino e ajuda, tais como: ambiguidade de papéis, pouca autonomia e dificuldades de prestação de serviços a utentes.

A relação entre o tipo de actividade profissional e os níveis de *burnout* não se encontra claramente estabelecida nem é evidente. De facto, apesar do conceito de *burnout* ter surgido no contexto das profissões de ajuda e do elevado número de estudos que incide sobre estas populações, tende a demonstrar que estes profissionais experienciam elevados níveis de stresse e *burnout*, apesar de não ser claro até que ponto suportam níveis significativamente superiores a outras actividades profissionais comparáveis (Lloyd, King & Chenoweth, 2002).

Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli (2001) verificaram a existência de diferenças qualitativas na causalidade do *burnout* em função da profissão. Neste sentido, nas profissões de ajuda o *burnout* é aparentemente causado por altos níveis de responsabilidade e falta de apoio dos supervisores, enquanto que nos trabalhadores de linhas de produção o *burnout* tem origem nas elevadas exigências da tarefa, fracas condições do ambiente de trabalho, falta de variedade das tarefas e ausência de controlo.

### **3.3.2- Factores Individuais**

De um modo geral, a procura de variáveis relacionadas com o indivíduo que possam ter um carácter predictor ao nível do *burnout* tem-se revelado pouco promissora, encontrando-se relações pouco significativas ou por vezes contraditórias.

A motivação com que o sujeito inicia a sua actividade profissional mostra-se como variável mais relevante, sendo reconhecida por diversos autores como predictora de *burnout* no sentido, de quanto maior é a motivação com que se inicia uma actividade maior o risco para se desenvolver *burnout* (Schaufeli, Enzmann & Girault, 1993).

Para Pines (1993) como o ser humano precisa de encontrar um sentido existencial naquilo que realiza, refere que expectativas iniciais elevadas facilitam o aparecimento de *burnout* por aumentarem o sentimento de insucesso quando essas expectativas não são alcançadas. Segundo Cordes e Dougherty (1993), indivíduos que apresentam grandes expectativas organizacionais e aspiram objectivos bastante discrepantes da realidade, apresentam elevados níveis de *burnout*. Neste sentido, podemos referir que o trabalho tanto pode ser uma actividade extremamente enriquecedora para o individuo como pode constituir uma fonte de stresse que gradualmente o desgasta (Serra, 1999).

No que concerne a relação da idade com o *burnout* esta não é clara, no sentido que existem estudos que revelaram resultados opostos. Segundo Maslach, Leiter e Jackson (1996), as pessoas mais velhas são menos susceptíveis a sentimentos de exaustão e despersonalização, sendo esta última dimensão mais importante em indivíduos mais novos. Estes resultados foram corroborados pelos estudos de Caprara, Barbaranelli e Bermudez (2000). Também outros investigadores constataram que são os professores mais novos que apresentam um maior grau de exaustão emocional e de despersonalização (Anderson & Iwanicki, 1994; Gold, 1985; Schwab & Iwanicki, 1982; cit. por Jesus, 2004). No mesmo sentido, Maslach (1982) conclui que professores com menos de 40 anos apresentam maior risco de incidência devido às expectativas irrealistas em relação à profissão, sendo que os jovens necessitam de aprender a lidar

com as exigências do trabalho, e por essa mesma razão podem apresentar maiores níveis de *burnout*. Ainda de acordo com a autora, professores com mais idade parecem já ter desenvolvido a decisão de permanecer na carreira demonstrando menos preocupação com sintomas relacionados com o stress. Price e Spence (1994), num estudo realizado com profissionais de ajuda constataram que altos níveis de *burnout* estão associados a idades mais jovens, verificando-se uma diminuição do *burnout* com o aumento da idade. No entanto, ainda verificaram que a idade é preditora da exaustão emocional e de despersonalização, encontrando-se altos níveis de exaustão emocional e de despersonalização associados a jovens profissionais. Por outro lado, Demerouti *et al* (2001) num estudo que foi efectuado via internet com uma amostra de 2919 indivíduos, obtiveram resultados opostos, no sentido do aumento dos scores do MBI com o avançar da idade. O mesmo estudo revelou uma relação multivariada entre a idade, sexo e a experiência profissional. Neste sentido, as diferenças nos scores de *burnout* entre homens e mulheres são mais acentuadas em trabalhadores jovens e com poucos anos de experiência. Segundo Lee e Ashford (1993), de todas as correlações do *burnout* com as variáveis individuais, a idade parece ser a que mais se correlaciona com o *burnout*, em especial com a exaustão emocional, sendo os jovens mais susceptíveis de exaustão emocional.

Relativamente à relação do género com o *burnout*, as investigações efectuadas por alguns autores em termos de resultados não reúnem consenso, constituindo uma variável controversa. Price e Spence (1994) identificaram uma existência de diferenças quanto ao sexo, apresentando os profissionais do sexo masculino níveis de *burnout* superiores aos profissionais do sexo feminino. Ainda constataram, que elevados níveis de exaustão emocional se encontram associados aos indivíduos pertencentes ao sexo masculino.

Também Farber (1991) verificou que os professores do sexo masculino apresentam níveis de *burnout* superiores aos do sexo feminino, o que sugere que as mulheres são mais flexíveis e mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino. Outros autores, efectuando estudos com professores constataram que o sexo masculino experimenta maior despersonalização no entanto, não encontram nenhuma relação entre sexo com exaustão emocional ou realização pessoal (Russell e colaboradores, 1987; Schwab e Iwanicki, 1982). Por outro lado, outros autores referem que as mulheres são mais vulneráveis ao *distress* pela necessidade de compatibilizar a vida profissional com a vida familiar e doméstica (Jesus & Costa, 1998; Golembiewski, Scherb & Boudreau, 1993). No mesmo sentido, Maslach e Jackson (1996) concluíram que as mulheres apresentam níveis mais elevados de *burnout* e não apresentam resultados elevados na dimensão de despersonalização. Porém, em 1998, Maslach concluiu que não existe confirmação empírica da variável sexo, pelo facto de se encontrar sobreposta a variáveis de ocupação e/ou estatuto.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) referenciam um conjunto de variáveis demográficas cuja relação com o *burnout* parece estar demonstrada. Dentro das variáveis demográficas, para além da idade e do género já referidas (e da polémica em torno das mesmas), os autores citam o estado civil e concluem que os solteiros, sobretudo os homens, apresentam graus de *burnout* ligeiramente superiores aos casados. De acordo com Maslach e Jackson (1985) o facto de se estar casado fornece o apoio necessário para confrontar com mais resistência os problemas emocionais, apresentando os casados níveis mais baixos de *burnout*. Também Russell e colaboradores (1987) verificaram que os indivíduos casados podem experimentar inclusivamente maior realização pessoal. Porém, há outros autores que não encontram qualquer relação entre o estado civil e o

*burnout* (Schwab, Jackson & Schuller, 1986). Os mesmos autores no que concerne ao grau de instrução verificaram que quanto maior o grau académico maior os níveis de *burnout*, embora a associação entre grau académico e nível de responsabilidade profissional não tenha sido controlado.

No que diz respeito à relação experiência profissional e *burnout*, existem autores que não encontram nenhuma relação entre ambas (Hock, 1988; Schwab & Iwanicki, 1982). No entanto, outros autores destacam uma relação entre os anos de experiência e o *burnout*, constando que os indivíduos com menos de dois anos e com mais de dez anos de experiência profissional apresentam níveis mais baixos de *burnout* (Whitehead, 1985; Golembiewski, 1986). No mesmo sentido, num estudo efectuado com professores Friedman (1991) identificou que quanto maior a experiência profissional do professor menores são os níveis de *burnout*.

Em termos da relação personalidade e *burnout*, Alvarez e colaboradores (1993) consideram que a personalidade influencia não só as manifestações de *burnout*, mas também a predisposição do sujeito a ele. Neste sentido, tendo em conta algumas investigações realizadas dentro desta área, verifica-se que algumas características da personalidade tornam o indivíduo mais vulnerável e por conseguinte, com maior risco de entrar em *burnout*. De acordo com Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), algumas variáveis da personalidade têm uma relação com o *burnout* demonstrada, como por exemplo: a dureza (*hardiness*, um nível baixo correlaciona-se positivamente com um *burnout* elevado), o estilo atributivo ou locus de controlo (um locus externo está associado a níveis mais altos de *burnout*), as estratégias de *coping* (estratégias passivas e defensivas são características de sujeitos com *burnout* elevado) e por último, a auto-

estima (reduzida em indivíduos com *burnout*). Por seu turno, Jesus (2001) refere que as personalidades do tipo A (tipo emotivo) caracterizadas por serem mais agressivas, impulsivas, impacientes, competitivas e com maior necessidade de controlo, têm mais tendência a apresentar *distress*.

### 3.4 – *BURNOUT* NOS PROFESSORES

O *burnout* tem vindo a ser reconhecido como um importante problema individual e social relacionado com o stresse profissional prolongado ou crónico, sendo a sua incidência predominante entre os profissionais que trabalham na área de ciências humanas particularmente, enfermeiros, médicos e assistentes sociais. (Gil-Monte & Peiró, 1997; Huberman & Vandenberghe, 1999; Schaufeli & Enzmann, 1998).

Só muito recentemente os professores começaram a ser alvo de estudo por parte de diferentes investigadores, os quais adoptaram como objecto de estudo as manifestações físicas, mentais e/ou comportamentais ligadas à vida no trabalho. Neste sentido, como os professores trabalhavam em contacto directo e constante com várias pessoas (alunos, pais, administração da instituição) e estavam sujeitos a desenvolverem a síndrome de *burnout* foram envolvidos nestas investigações.

Assim, o *burnout* configura-se como uma reacção extrema ao stresse profissional cumulativo e prolongado que afecta o bem-estar físico e psicológico dos docentes, influencia negativamente o seu relacionamento com os alunos e a qualidade do seu ensino, associando-se a fenómenos como o absentismo ou a intenção de abandono da profissão (Capel, 1987; Huberman & Vandenberghe, 1999; Kyriacou, 1987; Pierce &

Molloy, 1990; Schwab, Jackson & Schuler, 1986; Schwab, 1995; cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003).

Neste sentido, o *burnout* profissional dos docentes tem sido conceptualizado de forma quase universal de acordo com a formulação de Maslach e colaboradores (Maslach, 1993 e 1999; Maslach & Jackson, 1986; Maslach, Jackson & Leiter, 1996; cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003) como um fenómeno em que interagem sentimentos de exaustão emocional, atitudes de despersonalização (negativas, frias e cínicas) face aos alunos e uma perda de realização profissional no trabalho docente (Maslach, 1999, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003).

Porém, o conjunto de sintomas que o professor pode manifestar numa situação de *burnout* pode ocorrer devido à dificuldade em fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão excedendo a sua capacidade de resposta, ou seja, são o resultado de um processo designado como Síndrome da Adaptação Geral (Seley, 1956, cit. por Jesus, 2002) que contempla três etapas: numa primeira fase, as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do docente provocando stresse numa segunda fase, o docente tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço e por último, surgem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito.

É de salientar, que estas três fases apresentam uma correspondência com três estádios que os autores distinguem no desenvolvimento de situações de *distress*: “reacção de alarme”, quando o sujeito toma consciência de uma situação de stresse; “resistência”, devido à necessidade de adaptação à situação tendo em conta que as pressões continuam

e “exaustão”, se a tensão se prolongar durante demasiado tempo sendo o sujeito incapaz de manter as respostas adaptativas exigidas pela presença do estímulo *stressante* conduz ao *distress* (Dunham, 1992; Esteve, 1992; Vila, 1988a).

Neste sentido, segundo Farber (1999) os professores em *burnout* “*sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estão frequentemente irritados, ansiosos, com raiva ou tristes*”. Ainda segundo o mesmo autor, os sentimentos de inconsequência são a chave para a compreensão de *burnout*. Deste modo, a percepção de incapacidade para dar resposta às exigências profissionais vai fazer com que os indivíduos desenvolvam esforços e mobilizem recursos para corresponder a essas exigências, porém também irão desenvolver sentimentos que veiculam a ideia que dão muito mais do que aquilo que recebem, isto é, o investimento pessoal é desproporcionado face ao reconhecimento percebido.

Segundo Jesus (2004), a “implicação pessoal” do professor constitui um aspecto fulcral para a compreensão do mal-estar docente apesar de se revelar paradoxal, pois pode por um lado, constituir uma fonte de auto-realização profissional e contribuir para a qualidade do ensino no caso do professor ser bem sucedido no processo de ensino-aprendizagem e por outro lado, pode constituir um factor de desvalorização pessoal se o processo de ensino-aprendizagem se traduzir num acumular de fracassos contínuos.

Ainda de acordo com Jesus (2004), nestas circunstâncias a implicação pode conduzir o professor a um maior esforço e por consequência, a uma maior desilusão ao passo que a inibição e a rotina, embora levem a relações de menor qualidade com os alunos, podem possibilitar o “corte” com as possíveis fontes de tensão. Deste modo, Esteve (1992)

considera que “o binómio de conceitos básicos para entender as consequências do mal-estar docente é o de egoimplicação-inibição”.

Porém, usualmente são os professores melhor preparados que apresentam uma maior implicação, enquanto que aqueles com menos recursos teórico-práticos manifestam inibição com maior frequência. Neste sentido, quando o professor não obtém êxito a tensão profissional vai aumentando, podendo entrar numa situação de *distress* e de desvalorização pessoal, uma vez que persiste em implicar-se profissionalmente sem alcançar os resultados correspondentes. Por seu turno, os docentes que apresentam uma preparação profissional adequada podem superar as dificuldades sem ultrapassar os limites do *eustress* conseguindo desta forma, desenvolver a sua realização pessoal através do ensino (Jesus, 2004).

Stephenson (1990, cit. por Jesus, 2004) apresenta uma distinção entre três grupos de professores: professores “equilibrados”, os que apresentam mal-estar (*burnout*) e os professores que se encontram “desgastados” (*wornout*).

Assim, os professores “equilibrados” caracterizam-se por apresentarem uma visão mais realista sobre a sua carreira, conjugando de forma mais equilibrada os diferentes elementos da sua vida profissional e privada, realizando-se no seu trabalho. Porém, os docentes que apresentam mal-estar (*burnout*) e os que se encontram “desgastados” (*wornout*) não se sentem realizados na sua profissão, pois consideram que estão a ser mal recompensados pelo seu investimento.

Segundo Jesus (2004), os professores com *burnout* tende a envolver-se emocionalmente no seu trabalho no entanto, os docentes com *wornout* decidem cortar a sua implicação no trabalho deixando de investir na tentativa de realizar um trabalho bem feito e procurando outros interesses fora da profissão. Neste sentido, as situações de *wornout* traduzem-se por um diminuir do empenho e investimento psicológico na actividade docente pelos professores, de forma a que assegurem um equilíbrio entre aquilo que sentem dar e aquilo que percebem receber, ficando afectivamente mais desligados da relação com os alunos (Stephenson, 1990, cit. por Jesus, 2004).

Num estudo efectuado por Stephenson (1990, cit. por Jesus, 2004), no qual participaram 740 professores constatou-se que na reacção ao sucesso ou fracasso dos seus alunos, os professores com *wornout* manifestam os níveis mais baixos na expressão das emoções de zanga, culpa, orgulho e desilusão, revelando que são os que se encontram afectivamente mais desligados do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com vários autores (Farber, 1984; Maslach, 1999; Stephenson, 1990; cit. por Jesus, 2004), apesar do *burnout* dos professores poder ser mais problemático para os mesmos em termos pessoais, pois continuam a empenhar-se mesmo não sendo bem sucedidos e não se sentindo realizados no seu trabalho, o *wornout* acaba por ser mais problemático para um ensino de qualidade e para a realização dos alunos.

Tendo em consideração o volume de investigação empírica que incide na constelação tridimensional do *burnout* proposta por Maslach e colaboradores (Maslach, 1993; Maslach, 1999; Maslach & Jackson, 1986; cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003) e que se baseia na aplicação do questionário que a operacionaliza, o MBI – Maslach *Burnout*

Inventory (Maslach *et al*, 1996), está ainda por determinar a incidência do *burnout* na docência. De facto, esta é uma questão difícil de responder em absoluto, dada a inexistência de critérios clínicos ou de normas estatísticas representativas para o grupo profissional dos professores dos vários países que permitam classificar os respondentes como casos de *burnout* ou não (Schaufeli & Enzmann, 1998; Van Horn, Schaufeli & Enzmann, 1999; cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003). No entanto, é possível fazer uma estimativa da incidência relativa do *burnout* na docência mediante a sua comparação com os níveis registados noutros grupos profissionais em diferentes países (Schaufeli & Enzmann, 1998, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003).

Estudos comparativos deste tipo realizados nos EUA (Maslach *et al*, 1996, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003) e na Holanda (Schaufeli & Enzmann, 1998, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003) revelam que os professores apresentam os níveis de exaustão emocional mais altos e que os seus níveis de despersonalização são igualmente dos mais acentuados, enquanto que a perda de realização pessoal no trabalho não é tão marcada como noutros profissionais.

Um estudo semelhante realizado em Espanha por Gil-Monte e Peiró (2000, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003) contribuiu para um panorama mais optimista, uma vez que se verificou que os professores apresentam o mais baixo nível de despersonalização e valores de exaustão emocional inferiores aos encontrados noutros grupos profissionais.

De acordo com Pinto, Silva e Lima (2003), a análise em conjunto dos resultados obtidos nestes três estudos permite constatar que a docência em alguns países é das profissões

onde se encontram níveis mais elevados de exaustão emocional e que os níveis de despersonalização são igualmente expressivos.

Em Portugal, foi efectuado um estudo que avalia os níveis de incidência deste síndrome na população docente portuguesa de acordo com a sua constelação tridimensional e utilizando o MBI (Maslach *et al*, 1996), tendo sido realizado por Pinto, Silva e Lima (2003). Estas autoras verificaram que a amostra de docentes portugueses revelou níveis de incidência diferenciados nas dimensões de exaustão emocional (média de 18.16), de despersonalização (média de 3.59) e de realização pessoal (média de 33.24). Neste sentido, face aos dados normativos dos EUA, os professores portugueses apresentam resultados mais baixos na dimensão de exaustão emocional e muito particularmente na dimensão de despersonalização, enquanto que os valores da escala de realização pessoal são praticamente iguais nas duas amostras de professores. Pelo contrário, os resultados obtidos pelos professores portugueses afiguram-se bastante consistentes com os padrões encontrados noutros estudos realizados no sul da Europa e em particular, em Itália.

De seguida, as autoras adoptaram o mesmo critério estatístico utilizado por Maslach e colaboradores (1996) para a classificação dos resultados obtidos nas três escalas do MBI como altos, médios ou baixos, tendo tripartido cada uma das distribuições de resposta obtidas na amostra em três percentis. Assim, tomando como base os intervalos de frequências definidos procederam ao cálculo da percentagem de docentes da amostra que evidenciavam: *burnout* baixo (que nas escalas de exaustão emocional e de despersonalização se situam no nível baixo e que na escala de realização pessoal se encontram no nível alto), *burnout* pleno (que se situam no nível alto das escalas de exaustão emocional e despersonalização e no nível baixo da escala de realização

peçoal) e *elevado risco de virem a encontrar-se em burnout pleno* (em duas das dimensões se encontram no nível alto e na terceira no nível médio ou em que em duas das dimensões se encontram no nível médio e na terceira no nível alto). Neste sentido, os resultados evidenciaram que 6% ( $N=47$ ) dos docentes inquiridos evidenciavam baixo *burnout*, 6,3% ( $N=49$ ) evidenciavam *burnout* pleno e que 30,4% ( $N=236$ ) se encontravam em elevado risco de evoluírem para *burnout* pleno.

Também foi efectuado um outro estudo por Gomes, Silva, Mourisco, Silva, Mota e Montenegro (2006), no qual se avaliavam vários indicadores relacionados com o trabalho e bem-estar pessoal (stresse, *burnout*, saúde física e satisfação profissional) numa amostra de 127 professores do 3º Ciclo e Ensino Secundário. Estes autores também utilizaram como instrumento de avaliação da variável *burnout* o Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI). Neste sentido, utilizaram as indicações sugeridas por Maslach e Jackson (1986) para a identificação do perfil de *burnout*. Deste modo, o critério para um "elevado score" de *burnout* inclui não só uma pontuação no terço superior da distribuição dos valores nas escalas de exaustão emocional e de despersonalização, mas também uma classificação no terço inferior da distribuição dos resultados na escala de realização pessoal. Assim, Maslach e Jackson (1981) identificaram os valores mínimos e máximos do terço médio da distribuição normativa dos "scores" de *burnout* para os profissionais de serviços humanos.

Os resultados obtidos sugeriram uma percentagem assinalável de profissionais com elevados níveis de *burnout* mais concretamente, 14% dos docentes evidenciaram problemas ao nível da exaustão emocional, 17,9% em termos da despersonalização e 6% demonstraram baixos índices de realização pessoal. Estes dados indicam que um

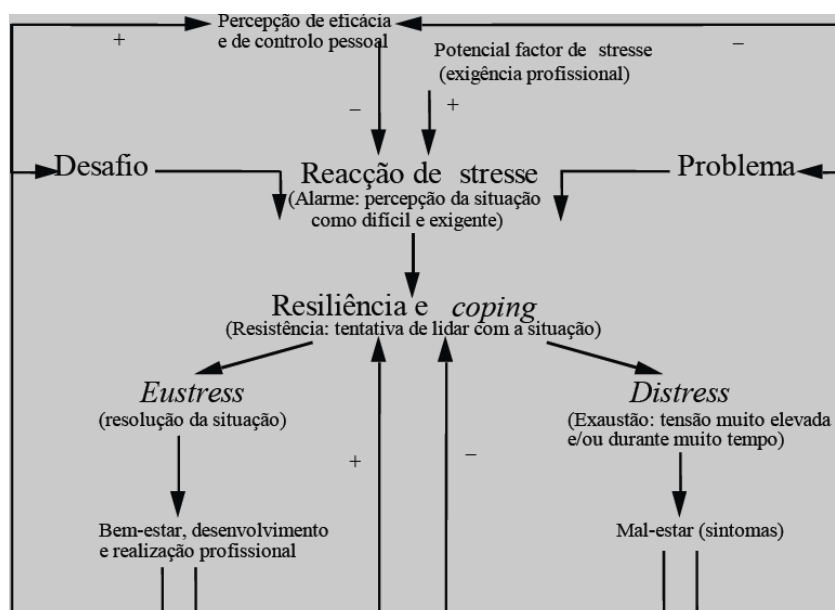
número significativo de profissionais parece estar em estado de *burnout*, marcado essencialmente por sentimentos de baixa realização pessoal e/ou elevados níveis de exaustão emocional e de despersonalização. De facto, a combinação simultânea dos resultados nas três dimensões aponta para uma percentagem média de 13% de professores que parecem encontrar-se claramente em situação de *burnout*.

Em síntese, os resultados obtidos nestes dois estudos são de facto indicadores preocupantes de mal-estar profissional na docência e em particular, dos professores portugueses.

### **3.5 - MODELO INTEGRADOR DOS CONCEITOS DE STRESSE, *COPING* E *BURNOUT***

No sentido de interligar os conceitos de *Stresse*, *Coping* e *Burnout* e as variáveis que os constituem podemos começar por referir, que o conceito de bem-estar pretende traduzir a motivação e a realização do profissional, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e estratégias (*coping*) que este desenvolve para fazer face às exigências e dificuldades profissionais com que se depara, numa tentativa de superação e optimização do seu próprio funcionamento (Jesus, 2002). Neste sentido, perante uma situação profissional que é avaliada pelo sujeito como difícil e exigente, o sujeito vai actuar usando as competências de resiliência e estratégias de *coping* na tentativa de lidar com a situação, no caso de ser bem sucedido deparamo-nos com uma situação de *eustress*, pois optimiza o seu funcionamento adaptativo de tal forma que quando se confrontar no futuro com uma situação semelhante apresentar-se-á mais confiante e terá mais probabilidade de resolver a situação. Assim, as situações difíceis podem constituir

um desafio e ser factor de desenvolvimento de competências e de estratégias para a resolução de problemas (Jesus, 2002). Por seu turno, quando o sujeito não é bem sucedido e a tensão permanece durante muito tempo pode manifestar sintomas de *distress*, que traduzem a sua má adaptação à situação de exigência em que se encontra. O stresse faz parte do quotidiano profissional e pessoal no entanto, quando as exigências são intensas, excessivas, prolongadas ou imprevisíveis, ou quando o sujeito não possui as competências adequadas para lidar com essas exigências, surgem os sintomas de mal-estar. A figura 3 pretende sistematizar um modelo integrador dos conceitos de Stresse, *Coping* e *Burnout* no processo de desenvolvimento das situações de *eustress* e de *distress*.



**Figura 3: Modelo Integrador dos conceitos de Stresse, *Coping* e *Burnout* (Jesus, 2002)**

No entanto, as expectativas de eficácia pessoal têm um papel fundamental na prevenção do mal-estar (Cherniss, 1993; Nogueira, 2000, cit. por Jesus, 2002), tal como a percepção do controlo das situações (Serra, 1999). Neste sentido, a questão da prevenção do mal-estar assenta na relação que se estabelece entre as expectativas e os resultados. Desta forma, os indivíduos que possuem expectativas mais baixas tendem a

ficar mais satisfeitos com os resultados positivos do que as pessoas que possuem expectativas elevadas, sendo que expectativas excessivamente elevadas podem piorar a avaliação do indivíduo em relação à sua conduta e conseqüentemente, interromper as sensações positivas que poderia obter dela.

De acordo com a nossa perspectiva sobre o *Stresse*, *Coping* e *Burnout*, o *stresse* pode ser conceptualizado como um fenómeno dinâmico e complexo, enquadrado numa abordagem cognitiva e relacional tal como a defendida por Lazarus e Folkman (1984), que definem o *stresse* como uma percepção subjectiva que resulta das transacções efectuadas entre o indivíduo e o ambiente de trabalho. Porém, estas exigências não têm de ser sempre negativas, existindo algumas situações positivas que representam alterações no estilo de vida do sujeito e que exigem a sua adaptação, provocando *eustress*. Assim, uma exigência pode ser avaliada de várias formas por um indivíduo.

No que concerne às tentativas para lidar com as exigências, identificamo-nos com o modelo proposto por Latack (1986) que distinguiu três categorias de estratégias de *coping*: estratégias de controlo (consistem em acções e reavaliações cognitivas que são proactivas), estratégias de escape (acções e cognições que sugerem evitamento) e por último, de gestão de sintomas (estratégias para gerir os sintomas ligados ao *stresse* profissional em geral).

Relativamente ao *burnout*, é entendido como um estado final de um processo longo e complexo percorrido pelo indivíduo em *distress* e que se caracteriza por um conjunto de sintomas que são a exaustão emocional, a despersonalização e a perda de realização pessoal (Maslach 1993; 1999; Maslach & Jackson, 1986). Neste sentido, defendemos a

perspectiva sugerida por Maslach (1998) e Leiter (1993) que diferentes aspectos da experiência de stresse ocupacional conduzem ao aparecimento de sentimentos de exaustão emocional, o que conduz à adopção de atitudes de despersonalização e sequencialmente, a uma diminuição da realização pessoal. No entanto, a perda de realização pessoal pode desenvolver-se paralelamente à componente exaustão emocional, se não existirem recursos adequados a um bom desempenho profissional.

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO 4 – OBJECTIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo serão enumerados os procedimentos referentes à componente empírica desta investigação. Neste sentido, descrever-se-á de forma sistematizada a delimitação do problema a analisar, a elaboração das hipóteses, a descrição dos instrumentos para a recolha da informação e o procedimento metodológico utilizado.

### **4.1 - PROPÓSITO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA**

O estudo das repercussões negativas que as situações de trabalho têm na saúde do indivíduo não é recente. Desde os anos trinta que a profissão de docente é considerada como favorável ao aparecimento de *síndromas nervosos* no entanto, a partir da segunda metade dos anos setenta começaram a desenvolver-se investigações específicas sobre o stress profissional dos professores.

Em 1981, a Organização Internacional do Trabalho encarou o stress como uma das principais causas de abandono da profissão docente, considerando a docência como uma profissão de risco físico e mental. Nestas duas ultimas décadas, a desvalorização do papel tradicional do professor e, em simultâneo, o aumento da exigência social sobre o estatuto do professor vieram reafirmar a pertinência do estudo deste fenómeno neste grupo profissional.

Neste sentido, o mal-estar docente é um fenómeno dos nossos dias, quer pelo aumento brusco da percentagem de professores com sintomas de mal-estar nos últimos anos, quer

pelo facto de no passado os professores não apresentarem índices mais elevados de insatisfação, stresse ou exaustão do que outros profissionais (Jesus, 2002).

Desde a década de oitenta que se assiste ao emergir de investigações específicas em diversos países sobre o stresse profissional dos docentes, as quais atestam os elevados índices de stresse e *burnout* na profissão docente.

Relativamente ao caso português, este problema tem-se denotado de uma certa visibilidade na actualidade, sendo debatido quer ao nível dos meios de comunicação social, nos debates políticos e sociais, pelos professores e seus sindicatos que retratam o tema nas suas mais variadas facetas, relacionando-o com diversos factores como: o excesso de trabalho, a instabilidade profissional, a necessidade de aumentos de produtividade e sucesso em mercados cada vez mais exigentes, os conflitos de interesses entre a família e o trabalho, as pressões sociais, as relações interpessoais, etc.

No entanto, têm sido efectuadas algumas investigações que procuram avaliar nos docentes portugueses a incidência deste problema, uma vez que estes se assumem como principais indicadores de mal-estar docente e que tem custos a nível individual, bem como a nível social.

Alguns investigadores portugueses têm reforçado a necessidade de mais estudos que permitam avaliar com rigor a incidência do stresse e do *burnout* nos docentes portugueses, designadamente de outras zonas do país, e que permitam alargar a compreensão sobre a sua natureza, determinantes e formas de prevenção no sentido de

optimizar a saúde e o bem-estar dos docentes. Deste modo, torna-se aliciante prosseguir esta linha de investigação, pelo facto de a mesma ainda ser escassa em Portugal.

O presente trabalho procura ser mais um contributo para o estudo de indicadores de mal-estar docente nos professores portugueses. Esta investigação propõe-se a avaliar a vulnerabilidade dos docentes portugueses ao stresse, identificar quais as estratégias de  *coping*  utilizadas pelos próprios em situação de stresse profissional e avaliar a incidência do  *burnout*  profissional, procurando posteriormente analisar as relações existentes entre stresse,  *coping*  e  *burnout* . Também procura analisar a influência das variáveis sócio-demográficas (sexo, idade, anos de serviço e estado civil) sobre as variáveis em estudo.

## 4.2 - HÍPÓTESES

As hipóteses formuladas surgem de um quadro teórico, ou seja, pretendem constituir uma forma de estabelecer ligações entre a teoria e o mundo real. Assim, formularam-se cinco hipóteses de investigação que concretizam os objectivos da parte empírica do presente estudo.

**H1:** Os professores que recorrem a estratégias de escape na sua actividade profissional apresentam maior vulnerabilidade ao stresse.

**H2:** Os professores que recorrem a estratégias de escape na sua actividade profissional evidenciam um maior grau de  *burnout*  (maior exaustão emocional e despersonalização e menor realização pessoal).

**H3:** Os professores que recorrem a estratégias de controlo na sua actividade profissional apresentam menor vulnerabilidade ao stresse.

**H4:** Os professores que recorrem a estratégias de controlo na sua actividade profissional evidenciam um menor grau de *burnout* (menor exaustão emocional e despersonalização e maior realização pessoal).

**H5:** Os professores que apresentam maior vulnerabilidade ao stresse na sua actividade profissional evidenciam um maior grau de *burnout* (maior exaustão emocional e despersonalização e menor realização pessoal).

Para além das hipóteses acima enunciadas, pretendemos analisar a influência das variáveis sócio-demográficas sobre as escalas e sub-escalas das variáveis em estudo (*stresse, coping e burnout*).

## **4.3 - AMOSTRA**

### **4.3.1 - Caracterização Sócio – Demográfica da Amostra**

A amostra do presente estudo é de conveniência, sendo constituída por um total de 126 docentes do 3º Ciclo, que pertencem a escolas dos 2º e 3º Ciclos do distrito de Beja.

A escolha desta população prende-se por um lado, com o facto de a docência ser considerada uma profissão de risco físico e mental e por outro lado, porque as

investigações realizadas em diversos países têm permitido verificar os elevados índices de stresse e *burnout* na profissão docente.

Neste sentido, passamos agora à apresentação e análise das respectivas tabelas que caracterizam a amostra em estudo:

**Tabela 1:** Caracterização da amostra relativamente ao género sexual

	<i>N</i>	%
<b>Masculino</b>	39	31
<b>Feminino</b>	87	69
<b>Total</b>	126	100

Pela análise da tabela 1, podemos constatar que de um total de 126 docentes, 39 pertencem ao género masculino (31%) e 87 pertencem ao género feminino (69%). É de salientar que existe uma discrepância visível nos dois géneros, que se deve ao facto de se encontrarem mais mulheres a leccionar ao nível do 3º Ciclo.

**Tabela 2:** Caracterização da amostra relativamente à idade, em termos de média, desvio padrão, mínimo e máximo

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Idade</b>	40,90	9,647	26	63

Podemos verificar pela análise da tabela 2, que os participantes têm idades compreendidas entre os 26 e os 63 anos, sendo que a média etária é aproximadamente de 41 anos.

**Tabela 3:** Caracterização da amostra relativamente ao estado civil

	<i>N</i>	%
<b>Solteiro/Divorciado</b>	47	37,3
<b>Casado/Viver Maritalmente</b>	79	62,7

Através da análise da tabela 3, podemos observar que 47 dos docentes são solteiros/divorciados (37,3%) e 79 são casados e/ou a viver maritalmente (62,7%).

**Tabela 4:** Caracterização da amostra relativamente à área disciplinar

<b>Área Disciplinar</b>	<i>N</i>	%
Ciências Naturais	13	10,3
Educação Física	10	7,9
Educação Tecnológica	5	4,0
Educação Visual	7	5,6
Educação Moral e Religiosa	2	1,6
Físico – Química	9	7,1
Francês	7	5,6
Geografia	12	9,5
História	9	7,1
Inglês	13	10,3
Matemática	20	15,9
Língua Portuguesa	19	15,1

A análise da tabela 4, permite-nos concluir que na sua grande maioria os docentes que pertencem à nossa amostra leccionam as disciplinas de Matemática (20), Língua Portuguesa (19), Ciências Naturais (13) e Inglês (13).

**Tabela 5:** Caracterização da amostra relativamente aos anos de serviço, em termos de média e desvio padrão, mínimo e máximo

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Anos de Serviço</b>	16,54	10,577	2	37

De acordo com a análise da tabela 5, a média de anos de serviço da amostra é de aproximadamente 17 anos, sendo o mínimo de 2 anos e o máximo 37 anos de serviço.

A amostra foi recolhida em quatro escolas pertencentes ao distrito de Beja. A opção por estas escolas está relacionada com o facto de se localizarem no nosso local de residência e facilitarem assim o acesso. É ainda de referir, que as escolas onde foi recolhida a nossa amostra pertencem à rede educativa incluída no Centro da Área Educativa do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral. Do C.A.E. do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral fazem parte 27 Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos.

#### **4.4 - INSTRUMENTOS**

O primeiro instrumento consiste num Questionário Sócio-Demográfico concebido para o efeito, que inclui variáveis como a idade, sexo, estado civil, anos de serviço e área disciplinar.

O segundo instrumento adoptado é uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao *stress*, denominada de 23 *QVS*, desenvolvida por Serra (2000). A designação de 23 *QVS* foi determinada pelo facto da versão final da escala ter ficado com 23 questões que se destinam a avaliar a vulnerabilidade que um indivíduo tem ao stress. A escala compreende 23 itens, sendo que cada questão pode ser respondida em função de cinco classes de resposta, concretamente: *Concordo em Absoluto*, *Concordo Bastante*, *Nem concordo nem Discordo*, *Discordo Bastante* e *Discordo em Absoluto*. É de salientar, que o valor atribuído às diferentes classes de resposta varia entre 0 e 4, correspondendo a pontuação mais elevada aos aspectos mais negativos da descrição do indivíduo.

Segundo Serra (2000), tal como é preconizado na construção de escalas, a fim de evitar tendências de respostas, algumas questões foram elaboradas de forma a representarem aspectos positivos e outras, aspectos negativos. Naquelas a cotação vai da esquerda para a direita de 0 a 4 (itens, 1,3,4,6,7,8,20) e nestas, em sentido inverso, de 4 a 0 (itens 2,5,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,21,22,23). Desta forma, a escala está construída de maneira a que a cotação final quanto mais elevada é, mais se relaciona com vulnerabilidade ao stress (pontuação igual ou acima de 43 traduz vulnerabilidade do sujeito ao stress). A escala 23 *QVS* apresenta uma correlação positiva e altamente significativa com o grau de Neuroticismo (medido pelo EPI) e com psicopatologia (avaliada pela versão portuguesa do *Brief Symptom Inventory*). Por outro lado, tem uma correlação negativa e altamente significativa com o IRP (Inventário de Resolução de problemas, que se destina a avaliar as estratégias de  *coping*). É de referir, que quanto mais elevado é o valor da 23 *QVS* menor tendência existe para uma atitude de confronto activo dos problemas e maior tendência tem o indivíduo de os sentir como fora do seu próprio controlo.

O terceiro instrumento utilizado foi a adaptação portuguesa efectuada por Jesus e Pereira (1994) do *Coping Job Scale* (C.J.S) de Latack (1986). Este instrumento pretende avaliar as estratégias de “ *coping*” utilizadas pelos professores. A escala compreende 52 itens, sendo 17 de controlo (1 a 17), 11 de escape (18 a 28) e os restantes 24 de gestão de sintomas (29 a 52). É de salientar, que as estratégias de controlo consistem em acções e reavaliações cognitivas que são proactivas; as de escape, em acções e cognições que sugerem evitamento e por último, as de gestão dos sintomas, que se baseiam em estratégias para gerir os sintomas ligados ao stress profissional em geral. Não se pretende, contudo, avaliar a eficácia das estratégias de  *coping* para a resolução

de problemas, mas sim avaliar o grau em que o sujeito utiliza determinadas estratégias. Assim, os sujeitos deverão responder de acordo com uma escala de 5 pontos, de “*quase nunca faço isso*” (1) a “*quase sempre faço isso*” (5). Este instrumento pareceu-nos ser uma boa medida de avaliação conceptual, no seguimento da revisão de literatura que tem vindo a ser realizada.

O quarto instrumento corresponde ao Inventário de *Burnout* de Maslach (MBI). Trata-se de uma versão traduzida e adaptada do “Maslach *Burnout* Inventory” (Maslach & Jackson., 1986; Cruz; 1993; Cruz & Melo, 1996). O MBI é um dos instrumentos mais utilizados ao nível mundial para o levantamento dos sintomas de *burnout*, tendo sido estandarizado por Maslach e Jackson (1986) para uma amostra de 1500 funcionários da área do serviço social. Os resultados obtidos revelaram um coeficiente de alpha de Cronbach de 0.90 para exaustão emocional, 0.79 para a despersonalização e 0.71 para a realização pessoal. Neste sentido, a validade do MBI tem sido comprovada em inúmeros estudos (Maslach e Jackson, 1986; Rafferty, Lemkan, Purdy & Rudisill, 1986, cit. por Ackerly, Burnell, Holder & Kurdek, 1988), garantido uma boa avaliação conceptual do *burnout*, a qual é demonstrada pela boa consistência interna da escala. A adaptação e validação portuguesa do MBI confirmou a existência dos três factores ou dimensões originais do *burnout* no entanto, implicou a retirada de 4 itens da versão original. A análise da estrutura factorial revelou três factores originais e principais, que no seu conjunto permitiram explicar 43,4% da variância total (Gomes & Cruz, 1999). O MBI é constituído por 22 afirmações sobre sentimentos relacionados com o trabalho, sendo avaliada a frequência com que cada sentimento ocorre por uma escala de Likert de 7 pontos, variando entre um mínimo de 0 (nunca) e o máximo de 6 (todos os dias), excepto na escala de realização pessoal em que a pontuação deve ser invertida,

permitindo avaliar a síndrome de *burnout* de acordo com as três dimensões que a caracterizam: 9 itens para a exaustão emocional (itens 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20), 5 para a despersonalização (itens 5, 10, 11, 15 e 22) e 8 para realização pessoal (itens 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21). O MBI é um questionário de auto-preenchimento e considera-se em *burnout*, uma pessoa que revele elevadas pontuações nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização, associadas a baixos valores na dimensão de realização pessoal.

#### **4.5 – PROCEDIMENTO**

No sentido de iniciarmos a nossa investigação, abordámos algumas escolas com o intuito de perceber se havia alguma disponibilidade e vontade da parte dos professores em colaborar no nosso estudo. Neste sentido, foi elaborada uma carta de apresentação, na qual descrevemos quem iria realizar a investigação e os objectivos da mesma.

Os docentes do 3º Ciclo que foram contactados mostraram-se logo bastante disponíveis, depois de lhes ter sido explicado o objectivo deste trabalho.

Após de ter sido obtido o consentimento por parte dos sujeitos da amostra para colaborarem no nosso trabalho, foram marcados o dia e a hora de encontro com cada um dos participantes.

Procedeu-se à aplicação dos instrumentos individualmente nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2006, oscilando a sua duração entre os 10 a 15 minutos.

A informação recolhida foi posteriormente organizada e analisada de acordo com os objectivos deste estudo. Desta forma, os dados obtidos foram processados através da utilização do programa SPSS – *Statistical Package for Social Science* (v. 12.0).

Em todos os testes necessários para avaliar a relação estatística entre as variáveis foi utilizado como critério o nível de significância de 0.05. Nos quadros assinala-se com um asterisco os resultados estatisticamente significativos.

## CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo iremos apresentar os resultados relativos à análise da consistência interna das escalas utilizadas neste estudo. De seguida, efectua-se as análises descritivas dos resultados obtidos em função de cada instrumento. Posteriormente, analisa-se a influência das variáveis sócio-demográficas sobre cada umas das variáveis em estudo, analisa-se a incidência de stresse, das estratégias de *coping* e do *burnout* nos professores, procede-se à análise das hipóteses formuladas e por ultimo, efectua-se a discussão dos resultados obtidos.

### 5.1 - Análise Prévia das Escalas utilizadas para avaliar as variáveis em Estudo

Tendo por objectivo a verificação do grau de homogeneidade entre as respostas aos vários itens que constituem cada escala, procedemos à análise da consistência interna, calculando o coeficiente “Alpha de Cronbach” de cada escala e sub-escala por ser considerado o método mais adequado para escalas do tipo Likert (Golden *et al*, 1989), podendo ser definido de acordo com Pestana e Gageiro (2000, p. 415) como “a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens que meçam a mesma característica”. Este cálculo foi efectuado para cada escala e sub-escala.

Alguns autores que se têm debruçado sobre as condições necessárias para a construção de instrumentos de avaliação psicológica, concordam que um instrumento que apresente uma consistência interna de .70 pode ser considerada adequada para avaliar a variável que se pretende medir (Nunnally, 1979; Stevens, 1996, cit. por Canavarro, 1999). No

entanto, verificamos que na literatura consultada muitas vezes são apresentados instrumentos em que a consistência interna se situa abaixo deste valor, existindo mesmo autores que defendem que o coeficiente alfa é baixo se for inferior a .60 (Pettegrew & Wolf, 1982).

O quadro 1 apresenta as qualidades métricas das escalas totais da Escala para Avaliar a Vulnerabilidade ao Stress (23 *QVS*), da Escala C.J.S. de Latack e do Inventário de *Burnout* de Maslach (M.B.I) que avaliam respectivamente, as variáveis *Stresse*, *Coping* e *Burnout*. Neste sentido, para analisarmos o coeficiente de consistência interna calculámos o “Alpha de Cronbach” dos instrumentos acima referidos.

**Quadro 1:** Coeficiente de Consistência Interna (“Alpha de Cronbach”) dos Instrumentos de Avaliação do *Stresse*, *Coping* e *Burnout*

INSTRUMENTOS	ALPHA de CRONBACH
Escala para Avaliar a Vulnerabilidade ao Stress (23 <i>QVS</i> )	.811
Escala C.J.S de Latack	.825
Inventário de <i>Burnout</i> de Maslach (M.B.I)	.782

Os resultados obtidos permitem-nos verificar que a Escala para Avaliar a Vulnerabilidade ao *Stress* (23 *QVS*) possui uma boa consistência interna (.811), sendo de salientar que no estudo efectuado por Serra (2000) o valor do “Alpha de Cronbach” para o conjunto dos itens foi de .824, o que indica uma boa consistência interna da mesma.

No que se refere à Escala C.J.S. de Latack, os resultados obtidos permitem-nos verificar que possui uma boa consistência interna (.825). É de salientar, que no estudo efectuado

por Jesus e Pereira (1994) foi obtido um valor de “Alpha de Cronbach” de .823 para o conjunto dos itens desta escala, realçando-se a boa consistência interna da mesma.

Por sua vez, os resultados obtidos no Inventário de *Burnout* de Maslach (M.B.I) permitem-nos constatar que possui uma boa consistência interna (.782), o que vem no seguimento do estudo efectuado por Melo, Gomes e Cruz (1999) cujo alfa garantia igualmente uma boa consistência interna (.75).

Neste estudo, constatámos que a consistência interna das medidas utilizadas apresenta valores superiores a 0.7. Assim, estes resultados garantem-nos boas medidas das variáveis *Stresse*, *Coping* e *Burnout*, no grupo analisado.

O quadro 2 apresenta as qualidades métricas das sub-escalas do C.J.S. de Latack que avalia o *Coping*: Estratégias de Controlo, Estratégias de Escape e Estratégias de Gestão dos Sintomas e das sub-escalas do Inventário de *Burnout* de Maslach (M.B.I) que avalia o *Burnout*: Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal. É de salientar que o cálculo da consistência interna foi igualmente efectuado com base no “Alpha de Cronbach”.

**Quadro 2:** Coeficiente de Consistência Interna (“Alpha de Cronbach”) das Sub-Escalas de *Coping* e *Burnout*

INSTRUMENTOS		ALPHA de CRONBACH
Escala C.J.S de Latack	Estratégias de Controlo	.835
	Estratégias de Escape	.733
	Gestão de Sintomas	.809
Inventário de <i>Burnout</i> de Maslach (M.B.I)	Exaustão Emocional	.890
	Despersonalização	.540
	Realização Pessoal	.718

Os resultados obtidos sobre a consistência interna das sub-escalas de *Coping* permitem-nos constatar que as sub-escalas de Controlo, Escape e Gestão de Sintomas possuem coeficientes de “Alpha de Cronbach” de .835, .733 e .809, respectivamente, sendo indicadores de uma boa consistência interna. Os valores do coeficiente de alpha calculados são superiores aos obtidos por Jesus e Pereira (1994) nas sub-escalas de Controlo (.808), Escape (.702) e Gestão de Sintomas (.789).

No estudo que efectuámos sobre a consistência interna das sub-escalas do Inventário de *Burnout* de Maslach (M.B.I) obtivemos para as sub-escalas de exaustão emocional e de realização pessoal coeficientes de “Alpha de Cronbach” de .890 e de .718, respectivamente. É de salientar, que estes valores revelaram-se muito próximos dos referidos na literatura para estas sub-escalas e dos obtidos num estudo efectuado por Pinto, Silva e Lima (2003) na sub-escala de exaustão emocional (.86) e na sub-escala de realização pessoal(.76). Quanto à sub-escala de despersonalização, obtivemos um coeficiente de .540, sendo este valor muito próximo do verificado pelo estudo de Pinto, Silva e Lima (2003) que obtiveram um coeficiente de .56, na mesma sub-escala. É de referir que resultados como estes têm sido obtidos noutros estudos, facto que pode ser atribuído ao reduzido número de itens (cinco) que constituem esta sub-escala ou a problemas de ordem conceptual (Schaufeli & Enzmann, 1998, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003).

## **5.2 - Análises Descritivas dos Resultados Obtidos em cada Escala**

Para a análise descritiva dos resultados obtidos procedeu-se ao cálculo das médias, desvio padrão e valores mínimos e máximos para cada escala e sub-escala.

### 5.2.1 – Stresse

O quadro 3 apresenta a média, o desvio padrão, os valores mínimos e máximos obtidos na Escala para Avaliar a Vulnerabilidade ao *Stress* (23 *QVS*).

**Quadro 3:** Média, desvio padrão, valores mínimo e máximo obtidos na escala de Stresse

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress (23 <i>QVS</i> )	35.28	9.302	10	61

Pela análise do quadro 3 podemos constatar que a Escala para Avaliar a Vulnerabilidade ao *Stress* (23 *QVS*) apresenta uma média de 35.28 e um desvio padrão de 9.302.

### 5.2.2 – Coping

O quadro 4 permite verificar a média, o desvio padrão, os valores mínimos e máximos obtidos na Escala C.J.S. de Latack e respectivas sub-escalas.

**Quadro 4:** Média, desvio padrão, valores mínimo e máximo obtidos na escala e sub-escalas de *Coping*

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Escala C.J.S de Latack	150.20	16.509	111	192
Estratégias de Controlo	62.90	7.555	39	84
Estratégias de Escape	31.71	5.600	16	46
Gestão de Sintomas	55.60	11.421	31	85

A média geral da escala é de 150.20. Relativamente aos resultados obtidos nas sub-escalas podemos constatar que a sub-escala Estratégias de Controlo apresenta a média mais elevada ( $M=62.90$ ), seguida da sub-escala Gestão de Sintomas ( $M=55.60$ ).

### 5.2.3 – *Burnout*

O quadro 5 apresenta a média, o desvio padrão, os valores mínimos e máximos obtidos na Inventário de *Burnout* de Maslach (M.B.I.) e respectivas sub-escalas.

**Quadro 5:** Média, desvio padrão, valores mínimo e máximo obtidos na escala e sub-escalas de *Burnout*

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
<b>Inventário de <i>Burnout</i> de Maslach (MBI)</b>	54.52	13.953	9	90
<b>Exaustão Emocional</b>	15.57	10.800	0	48
<b>Despersonalização</b>	3.73	3.676	0	17
<b>Realização Pessoal</b>	35.21	6.814	8	48

Através da análise do quadro 5, podemos verificar que o Inventário de *Burnout* de Maslach (M.B.I) apresenta uma média de 54.52. No que concerne aos resultados obtidos nas respectivas sub-escalas verificamos que a sub-escala Realização Pessoal apresenta uma média superior ( $M=35.21$ ), seguindo-se a sub-escala Exaustão Emocional ( $M=15.57$ ).

### **5.3 – Análise da influência das variáveis Sócio-Demográficas sobre cada uma das variáveis em estudo.**

Com o intuito de se analisar a possível influência que as variáveis sócio-demográficas exercem sobre as variáveis em estudo, utilizámos o teste *t* (*T de Student*) e a equação de regressão simples. Neste sentido, recorre-se ao teste *t* para duas amostras independentes, quando se pretende comparar as médias de uma variável do tipo quantitativo com dois grupos diferentes de casos, sendo que as amostras nos dois casos terão de ser constituídas na sua totalidade por mais de 30 indivíduos. Por sua vez, a equação de regressão simples ( $\beta$ ) permite encontrar a recta que melhor define a influência duma variável (contínua) sobre outra variável.

#### **5.3.1 – Influência das variáveis Sócio-Demográficas no Stresse**

Em seguida procederemos a análise da influência das variáveis sócio-demográficas sobre a escala de stresse. Para o efeito apresentamos os valores beta obtidos através do cálculo de equações de regressão simples, considerando o stresse como variável dependente e as variáveis sócio-demográficas (idade e anos de serviço) como variáveis independentes. Para analisar a influência das variáveis género sexual e estado civil sobre o stresse utilizámos o teste *t*.

**Quadro 6:** Coeficientes beta estandarizados ( $\beta$ ) obtidos através de equações de regressão simples da influência das variáveis sócio-demográficas sobre o Stresse

	$\beta$	<i>P</i>
<b>Idade</b>	-0.424	0.144
<b>Anos de Serviço</b>	0.456	0.126

(\* p&lt;.05)

Com base nos resultados obtidos no quadro 6 verificamos que as variáveis **idade** e **anos de serviço** não apresentam uma relação significativa com o stresse no geral.

**Quadro 7:** Resultados obtidos no teste *t* entre a variável género sexual e o Stresse

	Média	<i>DIF. M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
<b>Stresse</b>	Masculino= 35.26	-0.031	7.969	-0.017	124	0.986
	Feminino= 35.29		9.884			

(\* p&lt;.05)

Pela análise do quadro 7, podemos observar que não se verificam diferenças estatisticamente significativas ao nível da variável **género sexual** com o stresse no geral.

**Quadro 8:** Resultados obtidos no teste *t* entre a variável estado civil e o Stresse

	Média	<i>DIF. M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Stresse</b>	Solteiro/Divorciado =33.26	-3.226	8.816	-1.902	124	0.059
	Casado/Viver Maritalmente =36.48		9.428			

(\* p&lt;.05)

O quadro 8 evidencia que não existem diferenças estatisticamente significativas ao nível da variável **estado civil** com o stresse no geral.

### 5.3.2 – Influência das variáveis Sócio-Demográficas no *Coping* e respectivas sub-escalas

Apresentam-se em seguida, os resultados das influências estabelecidas entre as variáveis sócio-demográficas e a escala de *coping* e suas dimensões. Neste sentido, apresentamos os valores beta obtidos através do cálculo de equações de regressão simples, considerando o *coping*, as estratégias de controlo, as estratégias de escape e a gestão de sintomas como variáveis dependentes e as variáveis sócio-demográficas (idade e anos de serviço) como variáveis independentes. Para analisar a influência das variáveis género sexual e estado civil sobre o *coping* e respectivas dimensões utilizámos o teste *t*.

**Quadro 9:** Coeficientes beta estandardizados ( $\beta$ ) obtidos através de equações de regressão simples da influência das variáveis sócio-demográficas sobre o *Coping* e respectivas sub-escalas

	<i>Coping</i>	Estratégias de Controlo	Estratégias de Escape	Gestão de Sintomas
Idade	-0.412	0.220	-0.132	<b>-0.677*</b>
Anos de Serviço	0.441	-0.193	0.138	<b>0.697*</b>

(\*  $p < .05$ )

Através da análise do quadro 9 verificamos que a relação das variáveis sócio-demográficas (idade e anos de serviço) com o *coping* no geral, as estratégias de controlo e estratégias de escape não se revelou significativa, exceptuando-se a dimensão gestão de sintomas.

Assim, a **idade** influencia significativamente a gestão de sintomas ( $\beta = -0.677$ ), no sentido de quanto maior a idade menor é a gestão dos sintomas por parte dos docentes. Também os **anos de serviço** influenciam de forma significativa a gestão de sintomas

( $\beta=0.697$ ), ou seja, quanto maior o tempo de serviço de docência maior é a gestão dos sintomas por parte dos mesmos.

**Quadro 10:** Resultados obtidos no teste *t* entre a variável género sexual e o *Coping* e respectivas sub-escalas.

	Média	DIF. M	SD	T	df	p
<i>Coping</i>	Masculino= 147.72	-3.592	16.266	-1.130	124	0.260
	Feminino= 151.31		16.590			
Estratégias de Controlo	Masculino= 63.31	0.595	8.053	0.407	124	0.684
	Feminino= 62.71		7.363			
Estratégias de Escape	Masculino= 30.92	-1.134	5.479	-1.052	124	0.295
	Feminino= 32.06		5.649			
Gestão de Sintomas	Masculino= 53.49	-3.053	10.750	-1.392	124	0.166
	Feminino= 56.54		11.645			

(\*  $p<.05$ )

Pela análise do quadro 10 podemos constatar que os valores obtidos não demonstram diferenças estatisticamente significativas entre o **género sexual** com o *coping* ( $p=0.260$ ) e as respectivas dimensões estratégias de controlo ( $p=0.684$ ), estratégias de escape ( $p=0.295$ ) e gestão de sintomas ( $p=0.166$ )

**Quadro 11:** Resultados obtidos no teste *t* entre a variável estado civil e o *Coping* e respectivas sub-escalas.

	Média	DIF. M	SD	t	Df	p
<i>Coping</i>	Solteiro/Divorciado =149.91	-0.452	16.972	-0.148	124	0.883
	Casado/Viver Maritalmente =150.37		16.336			
Estratégias de Controlo	Solteiro/Divorciado =62.19	-1.125	7.377	-0.807	124	0.421
	Casado/Viver Maritalmente =63.32		7.675			
Estratégias de Escape	Solteiro/Divorciado =30.55	-1.839	5.614	-1.799	124	0.074
	Casado/Viver Maritalmente =32.39		5.513			
Gestão de Sintomas	Solteiro/Divorciado =57.17	-1.839	10.286	1.196	124	0.234
	Casado/Viver Maritalmente =54.66		12.011			

(\*  $p<.05$ )

A relação do **estado civil** com o  *coping*  ( $p=0.883$ ), bem como com as três dimensões do  *coping*  (estratégias de controlo -  $p=0.421$ ; estratégias de escape -  $p=0.074$ ; gestão de sintomas -  $p=0.234$ ) não se revela significativa (Ver quadro 11).

### 5.3.3 – Influência das variáveis Sócio-Demográficas no *Burnout* e respectivas sub-escalas

De modo idêntico ao efectuado com as variáveis  *stresse*  e  *coping*  e respectivas dimensões, apresentamos os resultados da influência das variáveis sócio-demográficas na escala de  *burnout*  e suas dimensões. Neste sentido, apresentamos os valores beta obtidos através do cálculo de equações de regressão simples, considerando o  *burnout* , a exaustão emocional, a despersonalização e a realização pessoal como variáveis dependentes e as variáveis sócio-demográficas (idade e anos de serviço) como variáveis independentes. Para analisar a influência das variáveis género sexual e estado civil sobre o  *burnout*  e respectivas dimensões utilizámos o teste  *t* .

**Quadro 12:** Coeficientes beta estandardizados ( $\beta$ ) obtidos através de equações de regressão simples da influência das variáveis sócio-demográficas sobre o  *Burnout*  e respectivas sub-escalas

	<i> Burnout </i>	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Pessoal
Idade	-0.710*	-0.767*	-0.594*	0.081
Anos de Serviço	0.743*	0.733*	0.564	0.055

(\*  $p<.05$ )

Com base na análise do quadro 12 constatamos que as variáveis **idade** e **anos de serviço** influenciam de forma significativa o  *burnout*  no geral e uma das medidas de  *burnout* , a exaustão emocional. Assim, ao nível do  *burnout*  no geral, quanto maior a

**idade** menor é o *burnout* nos docentes ( $\beta=-0.710$ ). Também **os anos de serviço** influenciam significativamente o *burnout* ( $\beta=0.743$ ), no sentido de quanto maior o tempo de exercício da docência maior é o *burnout* nos professores.

Ao nível da exaustão emocional, verificamos que a **idade** influencia significativamente ( $\beta=-0.767$ ), ou seja, quanto maior a idade menor é a exaustão emocional. No que concerne à variável **anos de serviço** ( $\beta=0.733$ ) podemos constatar que quanto maior é o tempo de exercício da docência maior é a exaustão emocional dos mesmos.

No que diz respeito à dimensão de despersonalização, averiguamos que a **idade** influencia significativamente a despersonalização ( $\beta=-0.594$ ), no sentido de quanto maior é a idade menor é a despersonalização por parte dos docentes.

**Quadro 13:** Resultados obtidos no teste *t* entre a variável género sexual e o *Burnout* e respectivas sub-escalas.

	Média	DIF. M	SD	t	df	p
<b>Burnout</b>	Masculino= 54.41	-0.153	15.322	-0.057	124	0.955
	Feminino= 54.56		13.388			
<b>Exaustão Emocional</b>	Masculino= 14.79	-1.125	11.674	-0.539	124	0.591
	Feminino= 15.92		10.436			
<b>Despersonalização</b>	Masculino= 4.26	0.762	4.178	1.077	124	0.284
	Feminino= 3.49		3.427			
<b>Realização Pessoal</b>	Masculino= 35.36	0.210	7.489	0.159	124	0.874
	Feminino= 35.15		6.534			

(\*  $p<.05$ )

Por meio da análise do quadro 13 podemos constatar que os valores obtidos não evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre o **género sexual** com o *burnout* no geral ( $p=0.955$ ) e as respectivas dimensões exaustão emocional ( $p=0.591$ ), despersonalização ( $p=0.284$ ) e realização pessoal ( $p=0.874$ ).

**Quadro 14:** Resultados obtidos no teste t entre a variável estado civil e o *Burnout* e respectivas sub-escalas.

	Média	DIF. M	SD	t	Df	p
<i>Burnout</i>	Solteiro/Divorciado =58.34	6.100	13.381	2.419	124	<b>0.017*</b>
	Casado/Viver Maritalmente =52.24		13.869			
Exaustão Emocional	Solteiro/Divorciado =17.21	2.618	11.872	1.320	124	0.189
	Casado/Viver Maritalmente =14.59		10.059			
Despersonalização	Solteiro/Divorciado =4.21	0.770	3.770	1.138	124	0.257
	Casado/Viver Maritalmente =3.44		3.612			
Realização Pessoal	Solteiro/Divorciado =36.91	2.712	5.845	2.194	124	<b>0.030*</b>
	Casado/Viver Maritalmente =34.20		7.174			

(\* p&lt;.05)

O quadro 14 demonstra que existem diferenças estatisticamente significativas entre o **estado civil** com o *burnout* no geral ( $p=0.017$ ), sendo os solteiros/divorciados que apresentam uma média mais elevada ( $M=58.34$ ). Também se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o **estado civil** com a dimensão realização pessoal ( $p=0.030$ ), apresentando os solteiros/divorciados uma média superior ( $M=36.91$ ).

#### 5.4 – Análise da incidência de Stresse, *Coping* e *Burnout* nos Professores

Neste ponto procedemos à análise da incidência de stresse, *coping* e *burnout* nos professores da nossa amostra.

##### 5.4.1 – Incidência de Stresse nos Professores

O cálculo da incidência de stresse nos docentes da nossa amostra foi efectuado com base nas suas respostas à 23 *QVS* – Escala para Avaliar a Vulnerabilidade ao *Stress*. Neste sentido, e tomando em atenção as instruções propostas pelo autor da escala

(Serra, 2000), consideramos que os indivíduos que ao preencherem uma escala 23 *QVS* obtenham uma pontuação igual ou superior a 43 são vulneráveis ao stresse.

**Quadro 15:** Vulnerabilidade dos Professores ao Stresse

	N.º de Professores	% de Professores
<b>Vulneráveis</b> (23 <i>QVS</i> ≥ 43)	29	23%
<b>Não Vulneráveis</b> (23 <i>QVS</i> <43)	97	77%
<b>Total</b>	126	100%

Verifica-se por meio da análise do quadro 15, que a aplicação da 23 *QVS* na nossa amostra revelou que 23% dos docentes analisados são vulneráveis ao stresse e que a maioria dos docentes (77%), não se revelaram vulneráveis ao mesmo.

#### 5.4.2 – Estratégias de *Coping* utilizadas pelos Professores

No que se refere às estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores perante situações de mal-estar profissional, o cálculo foi efectuado com base na soma obtida pela média de cada item de cada conjunto de estratégias de *coping*, dividido pelo número total de itens desse conjunto.

**Quadro 16:** Estratégias de *Coping* mais utilizadas pelos professores

Estratégias de <i>Coping</i>	Média	Média (Jesus & Pereira, 1994)
Estratégias de Controlo	3.7	3.496
Estratégias de Escape	2.88	2.675
Gestão de Sintomas	2.32	2.397

Pela análise do quadro 16 verificamos que as estratégias mais utilizadas são as estratégias de controlo (M= 3.7), seguidas das de evitamento (M=2.88) sendo as de gestão de sintomas (M=2.32), as menos utilizadas pelos professores. É de salientar que os resultados obtidos neste estudo vão de encontro aos obtidos no estudo realizado por Jesus e Pereira (1994).

**Quadro 17:** Estratégias mais frequentemente utilizadas pelos professores

<b>Estratégias de <i>Coping</i></b>	<b>Média</b>
13. Dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim	4.28
4. Tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências	4.10
2. Tentar ser muito organizado para poder gerir as situações	4.05
3. Falar com outras pessoas envolvidas	3.96
5. Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros	3.94
12. Decidir o que deve ser feito e explicar isso às pessoas que se encontram envolvidas	3.91
8. Dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho	3.83
10. Pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação	3.82
9. Tentar obter o apoio de mais pessoas envolvidas na situação	3.75
11. Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente	3.71
38. o Procurar a companhia da família	3.70
17. Empenhar-me mais no trabalho e trabalhar durante mais horas	3.64
26. Fazer o meu melhor para sair graciosamente da situação	3.58
37. Procurar a companhia dos amigos	3.49
28. Estabelecer as minhas próprias prioridades com base no que gosto de fazer	3.48
14. Pedir a ajuda das pessoas que têm o poder de fazer alguma coisa por mim	3.44
7. Dizer a mim próprio que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira	3.42
6. Tentar pensar em mim como um vencedor, como alguém que chega sempre de cabeça erguida	3.35
21. Lembrar-me que o trabalho não é tudo	3.31
15. Procurar conselhos de pessoas que se encontram fora da situação, mas que me podem ajudar a pensar como fazer o que é esperado de mim	3.28
16. Trabalhar para a mudança de políticas que estão na base da situação	3.21
1. Discutir a situação com o meu supervisor	3.20
22. Antecipar as consequências negativas para estar preparado para o pior	3.19
42. Afastar os problemas da família ou dos amigos	3.13
43. Adotar passatempos, como sejam actividades de leitura	3.06
18. Evitar encontrar-me na situação se puder	3.03
20. Tentar estar fora de situações deste tipo	2.84
24. Separar-me tanto quanto possível das pessoas que criaram esta situação	2.75
33. Praticar desporto	2.71
40. Ver televisão	2.70
41. Assistir a acontecimentos desportivos, culturais ou comunitários	2.66
19. Dizer a mim próprio que o tempo toma conta deste tipo de situações	2.56
46. Mudar o estado físico, arranjando o cabelo, fazendo massagens, sauna ou actividade sexual	2.54
44. Fazer compras/ Gastar dinheiro	2.53
27. Aceitar esta situação porque não há nada que eu possa fazer para a modificar	2.51
25. Tentar não ficar interessado sobre a situação	2.48
39. Comer	2.47
29. Dormir	2.41
36. Fazer relaxamento	2.40

45. Trabalhar menos tempo	2.32
47. Fazer uma viagem para outra cidade	2.25
51. Queixar-me a outras pessoas	2.21
50. Rezar	2.02
23. Delegar o trabalho a outros	1.98
49. Procurar ajuda profissional ou aconselhamento	1.97
48. “Sonhar” durante as horas de trabalho	1.87
35. Usar o treino de “biofeedback”	1.80
52. Fumar	1.68
34. Praticar meditação transcendental	1.56
30. Beber um pouco de licor, cerveja ou vinho	1.53
32. Tomar tranquilizantes, sedativos ou outros medicamentos	1.33
31. Beber mais quantidade de bebidas alcoólicas que o devido	1.25

No que concerne ao quadro 17, os itens encontram-se colocados por ordem decrescente das médias obtidas, sendo que o número que antecede cada item indica a sua posição na C.J.S de Latack. Neste sentido, podemos precisar que as estratégias de  *coping* mais utilizadas pelos professores são sobretudo as de controlo, sendo “dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim” ( $M = 4.28$ ) a mais utilizada, seguindo-se “tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências” ( $M = 4.10$ ) e “tentar ser muito organizado para poder gerir as situações” ( $M = 4.05$ ).

#### 5.4.3 – Incidência de *Burnout* Profissional nos Professores

A análise da incidência de  *burnout* profissional nos professores da nossa amostra foi efectuada com base nas suas respostas ao MBI (Maslach & Jackson., 1986; Cruz; 1993; Cruz & Melo, 1996). No entanto, não dispondo de normas específicas para a população portuguesa a compreensão dos valores obtidos no nosso estudo assenta numa análise comparativa a qual se apoiou por um lado, nos dados normativos para professores norte americanos fornecidos no manual do MBI (Maslach  *et al*, 1996) e por outro, nos resultados encontrados em estudos semelhantes realizados no sul da Europa citados por Pinto, Silva e Lima (2003), nomeadamente os referentes a Espanha (Gil-Monte e Peiró,

2000), Itália e França (Pedrabissi, Rolland & Santinnello, 1991), Grécia (Pomaki, 1998) e Portugal (Pinto, Silva & Lima, 2003).

**Quadro 18:** Incidência do *Burnout* Profissional: Média de Respostas em Diferentes Países por sub-escala do MBI (EUA/ P / E / I / F / G)

Países	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Pessoal
EUA	21.25	11.00	33.54
<b>Presente Estudo</b>	<b>15.57</b>	<b>3.73</b>	<b>35.21</b>
<b>P – Estudo de Pinto, Silva &amp; Lima (2003)</b>	18.16	3.59	33.24
<b>E</b>	18.19	4.04	36.75
<b>I</b>	18.54	3.10	33.94
<b>F</b>	14.98	4.46	30.60
<b>G</b>	14.45	2.86	37.38

Pela análise do quadro 18 podemos observar que a aplicação do MBI na nossa amostra de professores revelou níveis de incidência diferenciados nas dimensões de exaustão emocional (M= 15.57), de despersonalização (M= 3.73) e de realização pessoal (M=35.21).

Tendo em vista a avaliação da prevalência de *burnout* nos docentes recorreu-se aos critérios sugeridos por Maslach e Jackson (1986) para a identificação do perfil de *burnout*. De acordo com estes autores o critério para um "elevado score" de *burnout* inclui não só uma pontuação no terço superior da distribuição dos valores nas escalas de exaustão emocional e de despersonalização, mas também uma classificação no terço inferior da distribuição dos resultados na escala de realização pessoal. Maslach e Jackson (1981) identificaram os valores mínimos e máximos do terço médio da distribuição normativa dos "scores" de *burnout* para os profissionais de serviços humanos. Assim, o cálculo foi efectuado com base na adaptação portuguesa do MBI, considerando-se que valores acima de 2.6 na dimensão de exaustão emocional e de 1.8

na despersonalização e valores inferiores a 3.5 na dimensão realização pessoal, são indicadores de elevados níveis de *burnout*.

**Quadro 19:** Prevalência de Exaustão Emocional, Despersonalização e Diminuição de Realização Pessoal nos docentes

Sujeito	Exaustão emocional	Despersonalização	Diminuição da Realização Pessoal
N	Valores superiores a 2.6	Valores superiores a 1.8	Valores inferiores a 3.5
2	3		
7	4.33		
8	3		
10	3.78	2.2	
21	5.33	2.2	3.38
31			1
34			3.25
39	4.89	2.44	
45			2.38
48		2	3.38
50	3.44	2.4	
53			3.25
55			3.38
56	3.33		3.38
59		2.2	
61	3.56		
62	2.78	2.6	
65			2.25
67			2.63
69	2.89		
70	3.56		
71	3.89		
74			3.38
75			2.13
76			2.88
78	3.56		
79	3.89	3.4	
89	3		
90	3	2.4	
92	4.56	2.8	
94	4.33		
96			2.88
101	4.67		
108	4.44		
110	2.67	2	
114	4.11		
115			3.38
125	3.22		3
126		2	
<b>N</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>16</b>
<b>Percentagem</b>	<b>19.05%</b>	<b>9.52%</b>	<b>12.69%</b>

Pela análise do quadro 19 constatamos que os resultados obtidos sugerem que uma percentagem assinalável de professores experienciam elevados níveis de *burnout*, 19.05% ao nível da exaustão emocional, 9.52% ao nível da despersonalização e 12.69% ao nível da diminuição da realização pessoal. De facto, a combinação simultânea dos resultados nas três dimensões (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal) aponta para uma percentagem média de 14% de docentes que evidencia *burnout*.

### 5.5 – Teste de Hipóteses

De modo a verificar as hipóteses formuladas no nosso estudo foi utilizada a equação de regressão simples ( $\beta$ ).

- No sentido de testarmos as hipóteses **H1 (Os professores que recorrem a estratégias de escape na sua actividade profissional apresentam maior vulnerabilidade ao stresse)** e a **H3 (Os professores que recorrem a estratégias de controlo na sua actividade profissional apresentam menor vulnerabilidade ao stresse)**, apresentamos no seguinte quadro uma previsão do comportamento da variável stresse a partir das variáveis de *coping*. Assim, para o efeito apresentamos os valores beta obtidos através do cálculo das equações de regressão simples, considerando o stresse como variável dependente e as estratégias de *coping* como variáveis independentes.

**Quadro 20:** Resultados obtidos nas equações de regressão simples entre as estratégias de *coping* e o stresse.

	$\beta$	$p$
Estratégias de Controlo	-0.264	<b>0.003*</b>
Estratégias de Escape	0.114	0.203
Gestão de sintomas	-0.034	0.702

(\*  $p < .05$ )

O quadro 20 evidencia que a influência das estratégias de controlo apenas é significativa em relação ao stresse, no sentido de quanto maior é recurso por parte dos professores a estratégias de controlo menor é a sua vulnerabilidade ao stresse, pelo que confirmamos parcialmente a hipótese H3. No entanto, também se verifica uma influencia entre as estratégias de escape e o stresse no entanto, esta influencia não atinge o limiar da significância estatística, pelo que não confirmamos a hipótese H1.

- Para testarmos as hipóteses **H2 (Os professores que recorrem a estratégias de escape na sua actividade profissional evidenciam um maior grau de *burnout* – maior exaustão emocional e despersonalização e menor realização pessoal)** e a **H4 (Os professores que recorrem a estratégias de controlo na sua actividade profissional evidenciam um menor grau de *burnout* – menor exaustão emocional e despersonalização e maior realização pessoal)**, apresentamos no quadro seguinte uma previsão do comportamento do *burnout* e das medidas de *burnout* a partir das estratégias de *coping* (estratégias de controlo, de escape e de gestão de sintomas). Assim, para o efeito apresentamos os valores beta obtidos através do cálculo das equações de regressão simples, considerando o *burnout* no geral e as medidas de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal) como variáveis dependentes e as estratégias de *coping* como variáveis independentes.

**Quadro 21:** Resultados obtidos nas equações de regressão simples entre as dimensões do  *coping*  e o  *burnout*  e as suas dimensões

	<i>Burnout</i>	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Pessoal
Estratégias de Controlo	-0.084	<b>-0.215*</b>	-0.081	<b>0.213*</b>
Estratégias de Escape	0.020	0.128	0.176	<b>-0.256*</b>
Gestão de sintomas	0.125	0.068	0.031	0.131

(\* p&lt;.05)

Como podemos verificar pela análise do quadro 21, as estratégias de controlo influenciam significativamente a exaustão emocional, no sentido de quanto menor é o recurso a estratégias de controlo por parte dos docentes maior é a exaustão emocional dos mesmos. Também podemos observar que as estratégias de controlo influenciam significativamente a realização pessoal, ou seja, quanto maior é o recurso a estratégias de controlo pelos professores maior é a sua realização pessoal, pelo que a nossa hipótese H4 é confirmada parcialmente.

Por outro lado, as estratégias de escape influenciam significativamente a realização pessoal, no sentido de quanto menor é o recurso a estratégias de escape por parte dos docentes maior é a sua realização pessoal, pelo que a nossa hipótese H2 é confirmada parcialmente.

- Numa perspectiva de testarmos as hipóteses **H5** (**Os professores que apresentam maior vulnerabilidade ao stresse na sua actividade profissional evidenciam um maior grau de  *burnout*  – maior exaustão emocional e despersonalização e menor realização pessoal**), apresentamos no quadro seguinte uma previsão do comportamento das medidas de  *burnout*  (exaustão emocional,

despersonalização e realização pessoal) a partir do stresse. Assim, para o efeito apresentamos os valores beta obtidos através do cálculo das equações de regressão simples, considerando o *burnout* e suas medidas (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal) como variáveis dependentes e o stresse como variável independente.

**Quadro 22:** Resultados obtidos nas equações de regressão simples entre o *burnout* e respectivas dimensões e o stresse.

	$\beta$	$p$
<b><i>Burnout</i></b>	0.251	<b>0.005*</b>
<b>Exaustão Emocional</b>	0.407	<b>0.000*</b>
<b>Despersonalização</b>	0.371	<b>0.000*</b>
<b>Realização Pessoal</b>	-0.332	<b>0.000*</b>

(\*  $p < .05$ )

Pela análise do quadro 22, podemos constatar que o stresse influencia significativamente o *burnout* no geral e todas as medidas de *burnout*, concretamente a exaustão emocional, a despersonalização e a realização pessoal. Neste sentido, quanto maior é a vulnerabilidade ao stresse dos professores maior é o *burnout* no geral, ou seja, maior exaustão emocional e despersonalização por partes dos mesmos e menor realização pessoal, pelo que a nossa hipótese H5 é confirmada na sua totalidade.

## 5.6 – Discussão dos Resultados

Depois de termos procedido à apresentação dos resultados passamos à discussão dos mesmos, onde a nossa preocupação se centra em salientar aqueles que nos parecem mais significativos tendo em conta o estudo efectuado, procurando integrar, sempre que possível, a informação teórica e empírica que foi descrita nos capítulos anteriores.

A escolha das três escalas utilizadas prende-se com a sua adequação às variáveis que procuram medir (consistências internas elevadas), com o facto de serem instrumentos de avaliação que foram desenvolvidos por autores consagrados no domínio do stresse, *coping* e *burnout* e por estarem adaptados à população portuguesa.

De seguida iremos analisar a influência das variáveis sócio-demográficas sobre as três variáveis em estudo. No que concerne à influência das variáveis sócio-demográficas sobre o stresse não verificámos diferenças estatisticamente significativas. Mais especificamente, não constatamos diferenças estatisticamente significativas da variável género sexual com o stresse, indo estes resultados contra aos obtidos em estudos nacionais que tendem a atribuir às mulheres experiências mais elevadas ao nível do stresse ocupacional (Cruz & Mesquita, 1988; Melo, Gomes & Cruz, 1997; Pinto, 2000, cit. por Gomes *et al*, 2006). Também não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas na nossa amostra de professores ao nível da variável anos de serviço. Estes resultados são contrários aos obtidos por Gomes *et al* (2006) ao concluírem que professores com períodos mais alargados de docência apresentam maiores níveis de stresse. De forma semelhante, não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre a idade e a variável stresse, sucedendo a mesma situação ao nível do estado civil, sendo os nossos resultados contraditórios aos obtidos em outras

investigações. Nestes sentido, existem estudos efectuados por Schmidt (1991) que apontam que indivíduos com maior idade apresentam um menor grau de stresse e indivíduos com menor idade apresentam um maior grau de stresse. Relativamente à variável estado civil, a autora concluiu que indivíduos solteiros apresentam um nível mais elevado de stresse em comparação com os casados.

Ao nível do  *coping*, apenas presenciámos influência das variáveis sócio-demográficas idade e anos de serviço na dimensão gestão de sintomas. Neste sentido, a idade influencia significativamente a gestão de sintomas, no sentido de quanto maior a idade menor é a gestão dos sintomas por parte dos docentes. Estes resultados vão de encontro aos apurados por Jesus e Pereira (1994) na medida que a dimensão gestão de sintomas se encontra interligada com idade, uma vez que são os professores mais novos que recorrem mais a estratégias de gestão de sintomas. Também os anos de serviço influenciam de forma significativa a gestão de sintomas, ou seja, quanto maior o tempo de serviço de docência maior é a gestão dos sintomas por parte dos mesmos. Estes resultados não vão de encontro aos obtidos no estudo efectuado por Jesus e Pereira (1994), uma vez que estes não verificaram qualquer interligação entre a gestão de sintomas e o tempo de serviço. Por fim, a variável género sexual parece não ter uma ligação directa com o tipo de estratégias de  *coping* utilizadas pelos professores, indo estes resultados de encontro aos obtidos no estudo efectuado por Jesus e Pereira (1994).

Ainda no que diz respeito à influência das variáveis sócio-demográficas verificámos que a idade e anos de serviço influenciam de forma estatisticamente significativa o  *burnout* no geral e uma das medidas de  *burnout*, concretamente a exaustão emocional. Assim, ao nível do  *burnout* no geral, quanto maior a idade menor é o  *burnout* nos docentes. Os

nossos resultados vão no sentido dos obtidos por Maslach (1982), ao concluir que professores com menos de quarenta anos apresentam maiores níveis de *burnout*, no sentido de que os professores mais jovens possuem expectativas irrealistas em relação à sua profissão e têm de aprender a lidar com as exigências do trabalho. Ainda através de outras investigações efectuadas, Maslach (1982) concluiu que à medida que os anos avançam o indivíduo vai adquirindo mais segurança no desempenho das suas tarefas ao mesmo tempo que diminui a sua vulnerabilidade face a tensão laboral. Os nossos resultados também vão de encontro aos obtidos por Price e Spence (1994) num estudo realizado com profissionais de ajuda, ao constatarem que altos níveis de *burnout* estão associados a idades mais jovens, verificando-se uma diminuição do *burnout* com o aumento da idade.

Também os anos de serviço influenciam significativamente o *burnout* e a dimensão exaustão emocional, no sentido de quanto maior o tempo de exercício da docência maior é o *burnout* e a exaustão emocional nos professores. Os nossos resultados são contraditórios aos obtidos por Whitehead (1985) e Golembiewski (1986), que ao destacarem uma relação entre os anos de experiência e o *burnout* concluíram que os indivíduos com menos de dois anos e com mais de dez anos de experiência profissional apresentam níveis mais baixos de *burnout*. Também num estudo efectuado por Friedman (1991) se averiguou que quanto maior a experiência profissional do professor menores são os níveis de *burnout*, inclusive a exaustão emocional. Por seu turno, existem outros estudos em que não foi encontrada qualquer relação entre *burnout* e experiência profissional (Hock, 1988; Schwab & Iwanicki, 1982).

Ao nível das dimensões de exaustão emocional e despersonalização, observamos que a idade as influencia significativamente, ou seja, quanto maior a idade menor é a exaustão emocional e despersonalização nos professores. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos em diversas investigações que permitiram constatar que são os professores mais novos que apresentam um maior grau de exaustão emocional e de despersonalização (Anderson & Iwanicki, 1994; Gold, 1985; Schwab & Iwanicki, 1982, cit. por Jesus, 2004). Também Maslach, Leiter e Jackson (1986) consideram que as pessoas mais velhas são menos susceptíveis a sentimentos de exaustão emocional e de despersonalização, sendo estes resultados corroborados por Caprara, Barbaranelli e Bermudez (2000). No mesmo sentido, Price e Spence (1994) averiguaram que a idade é preditora da exaustão emocional e despersonalização, encontrando-se altos níveis de exaustão emocional e de despersonalização associados aos jovens profissionais.

No nosso entendimento, esta influência da idade sobre a exaustão emocional e despersonalização poderá ser justificada pelo facto dos docentes mais velhos serem indivíduos mais motivados, pois quando ingressaram na profissão docente fizeram-no por opção, tendo esta profissão sido a sua primeira escolha, o que pode fazer com que se sintam mais motivados e vocacionados para continuarem a exercer a sua prática profissional (Rodrigues & Esteves, 1993). Também numa investigação realizada por Jesus (1996) se observou uma baixa da motivação na escolha da profissão docente pelos professores mais novos, constituindo esta uma escolha secundária ou uma escolha por inexistência de outras alternativas profissionais.

Por outro lado, julgamos que os professores mais velhos não se tem de confrontar com os problemas que os professores mais novos enfrentam no seu dia-a-dia, como a

insegurança ou a instabilidade para manter o emprego, que pode despoletar nestes jovens profissionais grande tensão e preocupação, sendo conduzidos a sentirem-se exaustos e desinteressados pelo trabalho que realizam. Desta forma, estes sentimentos de exaustão emocional e despersonalização podem comprometer a relação educativa, uma vez que a qualidade da relação depende de um professor empenhado, com oportunidades e facilidades para uma boa formação que venham reforçar o seu empenho no exercício da profissão.

Relativamente à relação género sexual com o *burnout* no geral e respectivas dimensões os resultados obtidos não mostraram diferenças estatisticamente significativas, na sequência do que Maslach e Jackson (1985) têm vindo a defender. Ainda reforçando estes resultados, Maslach (1998) refere que não se verifica uma confirmação empírica da variável sexo, uma vez que esta se encontra sobreposta a variáveis de ocupação e/ou de estatuto. Porém, os nossos resultados são contraditórios a outros estudos que apontam para existência de diferenças quanto ao sexo, nomeadamente os efectuados por Price e Spence (1994) e Farber (1991), que apontam que os profissionais do sexo masculino apresentam níveis de *burnout* superiores aos do sexo feminino. Por outro lado, estudos efectuados por Jesus e Costa (1998), Golembiewski, Scherb e Boudreau (1993) e Maslach, Leiter e Jackson (1996) revelam que as mulheres são mais vulneráveis ao *distress* pela necessidade de compatibilizar a vida profissional com a vida familiar. Desta forma, a variável género sexual não obtêm consenso por parte dos diversos autores.

Por seu turno, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o estado civil com o *burnout* no geral, sendo os solteiros/divorciados que apresentam uma média

mais elevada. Estes resultados encontram suporte na investigação efectuada por Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), que averiguaram que os solteiros apresentam graus de *burnout* ligeiramente superiores aos casados. Segundo Maslach e Jackson (1985), o facto de se estar casado proporciona o apoio necessário para confrontar com mais resistência os problemas profissionais, isto é, apresentam menor vulnerabilidade ao *burnout*. No entanto, existem outros autores que não verificam qualquer relação entre o estado civil e o *burnout* (Schwab, Jackson & Schuller, 1986). Neste sentido, o estado civil surge como uma variável controversa em que diversos autores não encontram entendimento. Também se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o estado civil com a dimensão realização pessoal, apresentando os solteiros/divorciados uma média superior. Estes resultados não vão de encontro aos obtidos por Russell e colaboradores (1987) que verificaram que os indivíduos casados podem inclusivamente experimentar maior realização pessoal.

Em relação à incidência do stresse na nossa amostra, uma percentagem assinalável de docentes (23%) apresentam vulnerabilidade ao stresse, isto é, existe uma maior tendência por parte dos professores para sentir os problemas como fora do seu próprio controlo. Os nossos resultados vem confirmar a relevância deste problema, pois outros valores encontrados noutros estudos portugueses efectuados por Cruz (1989; 1990) e Pinto, Silva e Lima (2003) apontaram para percentagens entre os 45% e os 63% de docentes que percebem a sua actividade como muito ou extremamente geradora de stresse, enquanto que nas investigações realizadas com professores doutros países os resultados têm oscilado entre os 20% e 44% (Borg & Riding, 1991; Capel, 1991; Cockburn, 1996). Embora os nossos resultados sejam inferiores aos obtidos nos três estudos portugueses acima referenciados, pensamos que se deve ao facto da amostra

apresentar uma dimensão mais reduzida e não contemplar outros níveis de ensino no entanto, consideramos que são indicadores preocupantes do mal-estar vivenciado pelos professores. No mesmo sentido, Leal (1996) refere que investigações têm comprovado que os professores apresentam níveis de stresse mais elevados que outros profissionais, isto é, são mais vulneráveis às situações de stresse com que se deparam, sendo que na década de noventa enquadrariam o topo da lista de profissões ditas mais stressantes

No que concerne às estratégias de *coping* utilizadas pelos professores em situações de mal-estar profissional, verificamos que de forma semelhante ao estudo efectuado por Jesus e Pereira (1994), as mais utilizadas são as estratégias de controlo, seguidas das de evitamento, sendo as estratégias de gestão de sintomas as menos utilizadas. Destes resultados podemos depreender que, de uma forma geral e em situações de grande *distress*, os docentes optam por estratégias adaptadas orientadas para a resolução do problema e que se baseiam em acções e reavaliações cognitivas proactivas (estratégias de controlo). As estratégias de controlo que são utilizadas pelos docentes são do tipo: “dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim”, sendo a mais utilizada e que vai de encontro aos resultados obtido por Jesus e Pereira (1994). De acordo com estes autores, esta estratégia traduz um nível de excelência que caracteriza as tarefas docentes; seguindo-se “tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências e “tentar ser muito organizado para poder gerir as situações”.

Em relação ao *burnout*, os resultados que foram apurados da aplicação do MBI na nossa amostra de professores revelou que apresentam níveis de incidência diferenciados nas dimensões de exaustão emocional (M= 15.57), de despersonalização (M= 3.73) e de

realização pessoal (M=35.21). É de referir, que comparativamente aos resultados obtidos no estudo efectuado por Pinto, Silva e Lima (2003), no nosso estudo os docentes portugueses apresentam resultados mais baixos na dimensão de exaustão emocional no entanto, relativamente às dimensões de despersonalização e realização pessoal apresentam valores mais elevados. Relativamente à comparação com os dados normativos dos Estados Unidos da América (E.U.A.), os docentes portugueses da nossa amostra apresentam resultados mais baixos na dimensão de exaustão emocional e muito particularmente, na dimensão de despersonalização no entanto, no que se refere à dimensão de realização pessoal apresentam um valor mais elevado. Por outro lado, os resultados obtidos pelos professores afiguram-se bastante consistentes com os padrões encontrados noutros estudos realizados no sul da Europa. Em todo o caso, devemos relativizar as diferenças verificadas porque a nossa amostra é exclusivamente de professores do 3º Ciclo do ensino básico, enquanto que nos outros estudos participaram professores de outros níveis de ensino. Ainda de acordo com Pedrabissi e colaboradores (1992, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2003) é difícil determinar em que medida as diferenças transnacionais nos valores de *burnout* “...podem reflectir diversidades culturais no mal-estar psicológico dos grupos e/ ou depender de diferentes sistemas escolares e representações sociais da profissão...”.

Quanto à prevalência do *burnout*, verificámos que uma percentagem de professores experienciam elevados níveis de *burnout*, uma vez que os resultados da combinação das três dimensões do MBI sugerem problemas de esgotamento físico e psicológico numa faixa assinalável de professores da nossa amostra (14%), encontrando-se este valor muito próximo dos observados noutras investigações levadas a cabo em Portugal, como os estudos realizados com docentes por Gomes *et al* (2006), onde foram identificados

13% de docentes na mesma condição e os estudos de Pinto, Silva e Lima (2003), em que 6,3% dos docentes evidenciam um quadro de *burnout* pleno e 30,4% encontra-se em “*pré-burnout*”, ou seja, correm um risco elevado de evoluírem para *burnout* pleno. Neste sentido, estes valores por si só são preocupantes na medida em que o *burnout*, como já foi referido anteriormente, é uma síndrome que pode comprometer o equilíbrio físico e psicológico do docente, de tal forma que pode constituir uma das principais razões para o absentismo e para o abandono de professores competentes do sistema de ensino, procurando carreiras alternativas menos susceptíveis de originarem estas dificuldades (Cunningham, 1982; Farber & Miller, 1981; cit. por Gomes *et al*, 2006).

Dos docentes da nossa amostra que apresentam *burnout*, 19.05% experienciam exaustão emocional, revelando sentimentos de serem ultrapassados pelas exigências do trabalho e de falta de respostas emocionais para lidar com a situação, sendo estes valores mais elevados aos verificados no estudo efectuado com professores portugueses por Gomes *et al* (2006) no qual 14% evidenciaram problemas ao nível da exaustão emocional. Por sua vez, 9.52% apresenta despersonalização, tendo-se verificado índices mais elevados no estudo de Gomes *et al* (2006), em que 17.9% apresentam problemas em termos de despersonalização e por último, 12.69% apresenta problemas ao nível da diminuição da realização pessoal, o que se traduz no declínio dos sentimentos de competência e de obtenção de sucesso e de realização na profissão, sendo este valor superior ao verificado no estudo de Gomes *et al* (2006), em que apenas 6% apresentam baixos índices de realização pessoal. É igualmente de registar o facto de uma das dimensões de *burnout* mais afectada nos professores deste estudo encontrar-se fortemente relacionada com a capacidade de exercerem eficazmente as suas funções. De facto, a percentagem de professores que evidenciam problemas ao nível da exaustão emocional (demonstram

sentimentos de sobrecarga emocional e física) é preocupante, na medida em que a exaustão emocional se assume como o primeiro sinal do desajustamento entre o indivíduo e o seu trabalho (Leiter, 1993; Maslach, 1998). Os nossos resultados são corroborados por uma investigação realizada por Cardoso e Araújo (2000) ao constatarem que um em cada seis professores se encontram em estado de exaustão emocional. Pines (1993) refere que a exaustão emocional pode resultar de uma desilusão progressiva frequentemente encontrada em indivíduos altamente motivados e muito envolvidos no seu trabalho, encontrando-se associada a uma perda de sentido na busca existencial de uma razão de existir. De acordo com Alvarez e colaboradores (1993), a exaustão emocional pode traduzir-se por um esgotamento físico e pela sensação de não poder mais de si aos outros, sendo interpretada por Maslach (1981), como uma situação em que os recursos emocionais do indivíduo estão esgotados.

Relativamente às cinco hipóteses que foram por nós formuladas, os resultados obtidos conduzem-nos à não confirmação da hipótese H1 (Os professores que recorrem a estratégias de escape na sua actividade profissional apresentam maior vulnerabilidade ao stresse), apesar de se verificar uma influência entre as estratégias de escape e o stresse, no sentido de quanto maior o recurso a estratégias de escape maior e a vulnerabilidade ao stresse por parte dos docentes, esta não atinge o limiar da significância estatística. Todavia, esta relação encontra suporte na bibliografia consultada, pois de acordo com Latack (1986) as estratégias de escape consistem em acções e cognições que sugerem evitamento e neste sentido, verificou que em ambiente profissional têm-se revelado problemáticas estando relacionadas com sintomas psicossomáticos e situações de ambiguidade. Por outro lado, a autora refere que as estratégias de escape correspondem às estratégias focadas na emoção propostas por

Lazarus e Folkman (1984), sendo que de acordo com Semmer (1996, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) e Weinman, Wright e Johnston (1995, cit. por Pinto, Silva & Lima, 2005) um padrão de *coping* centrado nas emoções pode resultar disfuncional em situações que apelem para um *coping* activo, no entanto também são usadas pelos professores para lidar com o stresse ocupacional, o que não significa que sejam necessariamente as mais eficazes.

No que concerne à hipótese H3 (Os professores que recorrem a estratégias de controlo na sua actividade profissional apresentam menor vulnerabilidade ao stresse) os resultados obtidos conduzem-nos à confirmação parcial da mesma. Neste sentido, estes resultados vão de encontro ao referido por Latack (1986) que constatou que os indivíduos utilizam sobretudo estratégias de confronto e pelo facto de considerar que numa situação profissional o recurso a estratégias de controlo produz provavelmente melhores resultados, tendo verificado na sua investigação que estas estratégias se encontram ligadas por um lado ao um menor grau de ansiedade, a uma menor tendência para deixar a profissão, a um maior grau de satisfação profissional. Assim, podemos depreender que para lidarem com as dificuldades e exigências profissionais os docentes optam por estratégias funcionais e adaptadas orientadas para a resolução do problema e que se baseiam em acções e reavaliações cognitivas proactivas, o que nos sugere que quanto maior o recurso a estratégias de controlo menor será a vulnerabilidade ao stresse dos mesmos, o que esta em consonância com os nossos resultados e com o referido por Latack (1986) e no modelo proposto por Jesus (2002). No entanto, Jesus e Pereira (1994) alertam para o facto de não se poder considerar nenhuma estratégia de *coping* como a mais eficaz ou adequada de todas, tendo em conta que depende da situação em

causa e de factores de personalidade, sugerindo mais estudos que possibilitem a análise de estratégias de *coping* em situações específicas de mal-estar docente.

Os resultados obtidos em relação à hipótese H2 (Os professores que recorrem a estratégias de escape na sua actividade profissional evidenciam um maior grau de *burnout* – maior exaustão emocional e despersonalização e menor realização pessoal) conduzem-nos à sua confirmação parcialmente, no sentido de quanto menor é o recurso a estratégias de escape por parte dos docentes maior é a sua realização pessoal. Estes resultados vão de encontro aos obtidos num estudo efectuado por Pinto, Silva e Lima (2005), que concluíram que a realização pessoal é previsível em docentes que recorrem a estratégias de *coping* centradas na resolução do problema, ou seja, o *coping* centrado na resolução do problema é preditor significativo pela positiva de realização profissional, sendo que a perda de realização pessoal é previsível em docentes que utilizam formas de *coping* de negação e evitamento.

No que diz respeito à hipótese H4 (Os professores que recorrem a estratégias de controlo na sua actividade profissional evidenciam um menor grau de *burnout* – menor exaustão emocional e despersonalização e maior realização profissional), os resultados obtidos levam-nos à confirmação parcial da mesma, no sentido de que quanto menor é o recurso a estratégias de controlo por parte dos docentes maior é a exaustão emocional dos mesmos. Os nossos resultados encontram suporte nos resultados obtidos por Pinto, Silva e Lima (2005), que verificaram que a exaustão emocional é previsível em docentes que não utilizam estratégias orientadas para a resolução do problema, ou seja, que o *coping* centrado na resolução do problema é um preditor significativo mas pela negativa de exaustão emocional. Por outro lado, também verificamos pelos nossos

resultados que as estratégias de controlo influenciam de forma significativa a realização pessoal, no sentido de quanto maior é o recurso a estratégias de controlo por parte dos docentes maior é a sua realização pessoal, indo estes resultados no sentido dos obtidos por Pinto, Silva e Lima (2005) ao referirem que o recurso pelos docentes a estratégias orientadas para resolução do problema é um preditor significativo pela positiva da realização profissional.

É de salientar que Latack (1986) referiu que as estratégias de controlo correspondem a estratégias de *coping* centradas na resolução do problemas e que as estratégias de escape correspondem a estratégias de *coping* centradas na emoção. Por outro lado, Latack (1986) apresentou resultados em ambiente profissional semelhantes aos encontrados neste estudo, relativamente às estratégias de controlo, às estratégias de escape com a exaustão emocional e realização profissional, apesar da medida escolhida ter sido uma escala de ansiedade. Assim, verificou que estratégias de controlo estão associadas a um menor grau de ansiedade, enquanto as estratégias de escape se associam a um maior grau de ansiedade, verificando o mesmo em relação a outras variáveis como o suporte social, satisfação profissional, etc. Neste sentido, podemos supor que o recurso a estratégias de controlo esteja associada pela positiva a realização profissional e pela negativa a exaustão emocional e que as estratégias de escape estejam associadas pela negativa à realização pessoal, o que esta em consonância com os nossos resultados, no entanto temos plena consciência que não podemos retirar conclusões acerca de relações causais neste estudo pelas limitações metodológicas inerentes ao próprio.

Em relação à hipótese H5 (Os professores que apresentam maior vulnerabilidade ao stresse na sua actividade profissional evidenciam um maior grau de *burnout* – maior

exaustão emocional e despersonalização e menor realização pessoal), os nossos resultados conduzem-nos à confirmação da H5 na sua totalidade, uma vez que verificamos que quanto maior é a vulnerabilidade ao stresse dos professores maior é o *burnout* no geral, ou seja maior exaustão emocional e despersonalização por partes dos mesmos associada a uma diminuição da realização pessoal. Os nossos resultados encontram suporte na literatura consultada, uma vez que o *burnout* é a reacção ao stresse profissional na docência mais ampla e estudada consistentemente. Segundo Brown (1993, cit. por Serra, 1999), a vulnerabilidade representa um risco aumentado de se reagir de uma forma negativa perante um dado acontecimento. Assim, os nossos resultados vão de encontro ao defendido por Maslach e Jackson (1981), Maslach (1998; 1999) e Leiter (1993), que o *burnout* se traduz numa resposta inadequada ao stresse ocupacional prolongado e cumulativo que conduz ao surgimento de sentimentos de exaustão emocional e despersonalização e a uma diminuição de realização pessoal no trabalho docente.

## CONCLUSÕES

Nos dias de hoje, as situações de stresse e de *burnout* nas profissões de ajuda, nomeadamente na classe profissional dos professores, constituem realidades inegáveis, sendo corroborados por diversos autores das distintas áreas e domínios do estudo do comportamento humano. Estudos realizados em diversos países da América e Europa têm demonstrado que os docentes estão sujeitos à deterioração progressiva da sua saúde física e mental. O presente estudo insere-se neste âmbito, sendo realizado com professores de diferentes áreas pertencentes ao mesmo nível de ensino, procurando contribuir para uma melhoria do conhecimento sobre o stresse ocupacional e o *burnout* nos mesmos.

Quanto aos resultados obtidos neste estudo, estamos cientes que só podem possuir algum valor no contexto donde foram extraídos no entanto, suscitaram-nos algumas reflexões que gostaríamos de partilhar.

Em relação à influência das variáveis socio-demográficas (idade, anos de serviço, género sexual e estado civil) sobre as três variáveis em estudo, não identificámos nenhum papel mediador das variáveis sócio-demográficas sobre o stresse, sendo que outras investigações têm chegado a conclusões contrárias (Cruz & Mesquita, 1988; Melo, Gomes & Cruz, 1997; Pinto, 2000, cit. por Gomes *et al*, 2006; Schmidt, 1991).

Relativamente à variável *coping*, apenas presenciámos influência das variáveis sócio-demográficas idade e anos de serviço na dimensão gestão de sintomas, sendo que os resultados obtidos relativamente a variável idade estão em consonância com os

encontrados por Jesus e Pereira (1994), mas no que concerne à variável anos de serviço são contraditórios.

No que diz respeito à influência das variáveis sócio-demográficas sobre a variável *burnout*, constatamos que a idade a influencia de forma estatisticamente significativa, no sentido de quanto maior a idade menor é o *burnout* nos docentes, encontrando estes resultados suporte na bibliografia consultada, nomeadamente nos estudos de Maslach (1982) e Price e Spence (1994). Também verificámos que a idade influencia significativamente as dimensões exaustão emocional e a despersonalização, no sentido de quanto maior a idade menor é a exaustão emocional e despersonalização dos professores. De facto, estes resultados são corroborados por diversas investigações (Anderson & Iwanicki, 1994; Gold, 1985; Schwab & Iwanicki, 1982, cit. por Jesus, 2004; Maslach, Leiter & Jackson, 1986; Caprara, Barbaranelli & Bermudez, 2000; Price & Spence, 1994).

Por seu turno, constatámos que a variável anos de serviço influencia significativamente o *burnout* e a dimensão exaustão emocional, no sentido de quanto maior o tempo de exercício da docência maior é o *burnout* e a exaustão emocional nos professores. Deste modo, os resultados obtidos são contraditórios aos encontrados por Whitehead (1985) e Golembiewski (1986), para além de existirem outros estudos que não encontram qualquer relação entre *burnout* e experiência profissional (Hock, 1988; Schawb & Iwanicki, 1982).

A relação género sexual com o *burnout* e respectivas dimensões não evidenciou diferenças estatisticamente significativas, indo ao encontro do que Maslach e Jackson

(1985) têm vindo a defender. No entanto, estes resultados são contraditórios a outros estudos que apontam para a existência de diferenças quanto ao sexo (Price & Spence, 1994; Farber, 1991; Jesus & Costa, 1998; Golembiewski, Scherb & Boudreau, 1993; Maslach, Leiter & Jackson, 1996).

Por último, constatámos a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o estado civil com o *burnout*, no sentido que os solteiros/divorciados apresentam uma média superior, sendo estes resultados corroborados por Maslach, Schaufeli e Leiter (2001). Porém, existem outros autores que não encontram qualquer relação entre o estado civil e o *burnout* (Schwab, Jackson & Schuller, 1996). Também averiguámos uma influência do estado civil ao nível da dimensão realização pessoal, apresentado os solteiros/divorciados uma média superior, sendo que estes resultados não vão ao encontro dos verificados por Russell e colaboradores (1987).

Perante os resultados da nossa investigação que foram aqui apresentados relativamente a influência das variáveis sócio-demográficas sobre o stresse,  *coping* e  *burnout*, através dos quais pudemos constatar simultaneamente a sua convergência/divergência em relação aos resultados obtidos em outras investigações com as mesmas variáveis, concluímos da necessidade de mais estudos que conduzam a um maior aprofundamento científico em relação a este domínio.

Por outro lado, os nossos resultados evidenciam que uma percentagem assinalável de docentes (23%) apresentam vulnerabilidade ao stresse e que 14 %, experienciam elevados níveis de  *burnout*. Deste modo, estes resultados remetem-nos para a

necessidade de se analisar que tipo de medidas remediativas e preventivas deverão ser tomadas para o não alastrar desta situação.

Um outro aspecto que gostaríamos de destacar relativamente aos resultados apurados no nosso estudo, é que as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores em situações de mal-estar profissional são as estratégias de controlo, seguindo-se as de escape e por ultimo, a gestão de sintomas. Perante estes resultados, podemos depreender que em situações de grande *distress*, os docentes optam por estratégias proactivas orientadas para a resolução dos problemas. Especificamente a estratégia de *coping* mais explicitada pelos docentes foi “dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim”, o que coincide de certa forma, com a estratégia mais utilizada pelos professores ingleses “Trabalhar noites e aos fins de semana” segundo o estudo de Dunham, o que no nosso entendimento, independentemente do país de origem, pode traduzir um provável pouco equilíbrio entre a vida profissional e privada, tão fundamental para o bem-estar.

É de salientar que as hipóteses colocadas nesta investigação, que tinham por base analisar as relações entre stress, *coping* e *burnout*, permitiram-nos constatar algumas associações entre as variáveis e que encontram suporte na literatura consultada. Neste sentido, e de acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, uma menor vulnerabilidade ao stress é previsível em docentes que utilizam estratégias de controlo. Por seu turno, o *burnout* (maior exaustão emocional e despersonalização e perda de realização pessoal) é previsível em docentes que apresentam maior vulnerabilidade ao stress. A exaustão emocional é previsível em docentes que não utilizam estratégias de controlo e finalmente, a realização pessoal é previsível em docentes que recorrem a

estratégias de controlo e que não utilizam estratégias de escape. Porém, aconselhamos prudência na interpretação destas associações, dado que podem ter sido influenciadas por outras variáveis que não foram controladas neste estudo.

Por fim, este estudo sugere algumas implicações para a prática, nomeadamente ao evidenciar uma acentuada prevalência de elevados níveis de stresse e *burnout* nos docentes. Neste sentido, não poderíamos terminar sem deixar de propor algumas medidas de intervenção que podem contribuir para o esbatimento deste problema nesta classe profissional, as quais já foram apontadas como essenciais por diversos autores.

Uma das medidas reside na necessidade de implementação de estratégias e programas adequados de prevenção e tratamento do stresse e *burnout*, a nível individual e organizacional, sendo que este tipo de intervenção deve ser contemplado ao nível da formação, porque só assim se pode combater este tipo de problemas e ajudar aqueles que ensinam a exercer a sua profissão com um sentimento de bem-estar e de realização pessoal. Deste modo, a formação dos professores constitui uma medida através da qual os docentes podem adquirir um conjunto de competências profissionais relevantes que os tornam mais eficazes no confronto com potenciais fontes de mal-estar, uma vez que estas não podem ser eliminadas.

Ao nível da formação inicial dos professores, pensamos que se deve procurar desenvolver nos docentes expectativas realistas sobre as condições de trabalho docente, pois a maioria dos professores em início de carreira refere muito a falta de formação prática (ausência de preparação para o confronto com situações reais do exercício profissional) e o excesso de conhecimentos teóricos, o que traduz muitas vezes um

“choque com a realidade” ou falta de motivação do professor em início de carreira. De acordo com Jesus (2002), é importante conjugar uma perspectiva realista da profissão com uma perspectiva optimista, salientando-se os aspectos positivos, os bons exemplos e as possíveis experiências agradáveis da docência. Neste sentido, na formação inicial dos professores deverão ser introduzidas estratégias como situações de simulação (role-playing), o treino da inoculação do stresse, o “estudo de casos”, clarificar e trabalhar crenças irracionais sobre o ensino e formação, conjugando tudo isto com uma componente teórica (teoria e investigação científica realizada) adequada que forneça ao professor instrumentos de reflexão ou leitura que lhe possibilitem actuar de forma fundamentada nas situações profissionais futuras, sendo que na perspectiva de Jesus (2002) se deve reforçar que teoria, investigação e prática estão sempre interligadas.

Também o período de estágio pedagógico constitui uma etapa marcante para o docente, sendo uma fase de transição da formação inicial para a prática que se caracteriza por um sentimento de maior aprendizagem profissional, daí a necessidade deste receber apoio e uma orientação adequada que lhe inculcará uma maior confiança e dedicação para o resto da sua carreira. Segundo Jesus (2002), o apoio do orientador pode ocorrer no plano comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequadas crenças, expectativas e atribuições) e emocional (suporte social), destacando as qualidades e os aspectos positivos da actuação do estagiário, no sentido de o auxiliar na construção de um estilo pessoal de ensino. Nesta fase, também devem ser implementadas estratégias que tenham repercussões na motivação profissional dos professores estagiários tais como: o fornecimento de informação sobre condições trabalho e regras da escola, visitas à escola antes do início das aulas, reuniões com

supervisores, observar aulas de colegas, encontros com professores em início de carreira e com docentes da escola (Jesus, 2002).

Por outro lado, a formação contínua de professores na nossa opinião é uma medida imprescindível, que de acordo com Jesus (2002) constitui um instrumento ao serviço da inovação educativa escolar e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, não devendo ser confundida como meras acções pontuais e desarticuladas de aquisição de diplomas, certificados e créditos para progressão na carreira. Os cursos de formação possibilitam aos professores aumentar os conhecimentos, melhorar competências, reflectir sobre a sua prática profissional, para além das qualificações ou créditos que podem facultar (Bell & Day, 1991, cit. por Jesus, 2002).

Assim, especificamente para a prevenção do mal-estar docente, a formação contínua deve contribuir para a aquisição, desenvolvimento e transformação de um leque alargado de estratégias de *coping* orientadas para a resolução de problemas e de competências profissionais nos professores que lhes permitam lidar com as exigências profissionais, sendo esta medida apontada por Pinto, Silva e Lima (2003) e Jesus (2002). Numa outra vertente, deve contemplar estratégias de promoção de estilos de vida saudável como técnicas de relaxamento e de exercício físico e simultaneamente, promover a aquisição e desenvolvimento de competências cognitivo – comportamentais como: a gestão do tempo, o trabalho em equipa, a assertividade e liderança, a gestão de crenças, expectativas e atribuições, a gestão de sintomas físicos, a gestão da (in)disciplina dos alunos, treino de aptidões sociais, treino de competências para a resolução dos problemas. É de salientar, que estas competências/estratégias constituem

na perspectiva de diferentes autores (Cardoso, 1999, cit. por Jesus, 2002; Jesus, 2002; Jesus; 2004; Jesus & Costa, 1998; Friedman, 1999) uma forma de prevenção do stresse.

Uma outra recomendação que tem sido proposta e que no nosso entendimento e de diversos autores (Kossack & Woods, 1980, cit. por Jesus, 2004; Jesus, 2002) constitui uma medida fulcral de intervenção no âmbito da gestão do mal-estar profissional dos docentes é a necessidade de equilíbrio entre a vida profissional e a vida privada. Assim, se os professores face às exigências e sobrecarga de trabalho com que se defrontam tendem a trabalhar ainda mais, não equilibrando a vida profissional com a vida privada, tornam-se sérios candidatos a situações de mal-estar e ao agravamento das mesmas. Por um lado, saber parar quando se esta a atingir o limite traduz uma qualidade essencial para prevenir situações de *distress*. Por outro lado, é imperioso que os docentes encontrem um equilíbrio entre o seu empenhamento e os resultados que percebem obter e que encarem as situações difíceis como desafios e que acreditem nas suas qualidades e competências para ultrapassar essas dificuldades, o que constitui uma via na óptica de Jesus (2004), para transformar as potenciais situações de *distress* em *eustress*.

Do nosso ponto de vista, uma outra medida que é importante fomentar é o trabalho em equipa entre os docentes, possibilitando aos professores com dificuldades ou mais novos o contacto com colegas mais velhos e experientes, constituindo uma chave para o bem-estar docente, para a inovação e qualidade do ensino, sendo esta estratégia apontada como essencial por Gomes *et al* (2006) e Jesus (2002). De facto, na perspectiva de Jesus (2002), o trabalho em equipa possibilita a redução do isolamento, o fornecimento de apoio ou suporte social, a convergência nas estratégias utilizadas para a

resolução de problemas, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, constituindo uma prioridade para a prevenção do mal-estar docente.

No entanto, para além de uma intervenção de carácter individual centrada nos professores, é necessário uma intervenção ao nível organizacional, pois segundo Gomes *et al* (2006) o fenómeno do stresse ocupacional e do *burnout* no ensino só pode ser compreendido desde que devidamente enquadrado no contexto da escola, da comunidade e do meio envolvente e em ultima análise, do próprio sistema educativo.

Por outro lado, a resolução do mal-estar docente passa por uma análise das próprias condições da escola e do ensino que podem dificultar a acção e eficácia dos professores. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995) defende que não basta mudar o profissional mas também é preciso mudar os contextos em que ele intervém, pois as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e nem estes podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.

Como refere Gomes *et al* (2006, p.88), *“são estas diferentes facetas de acção que melhor ajudarão a resolver e prevenir as contrariedades e limitações apresentadas pelos profissionais de ensino e assim contribuir para uma experiência mais positiva ao nível da docência e da própria aprendizagem dos alunos”*.

Em termos de considerações finais, diríamos que este estudo pretendeu ser um modesto contributo para responder às necessidades manifestadas por alguns investigadores portugueses relativamente à incidência do stresse e do *burnout* nos docentes portugueses de outras zonas do país, no sentido de se alargar a compreensão sobre a sua

natureza, determinantes e formas de prevenção, visando a optimização da saúde e o bem-estar dos docentes.

A informação fornecida poderá ser útil como ponto de reflexão e também como ponto de partida para futuras investigações, apesar de termos consciência das limitações que ela encerra, visto termos pesquisado numa população específica (docentes do distrito de Beja) e de se tratar de um estudo de natureza transversal, pelo que não podemos proceder a uma generalização dos resultados obtidos.

Consideramos que poderá ser útil em investigações futuras aprofundar melhor este tema, recorrendo a amostras com maior dimensão e equacionando outras variáveis que neste contexto não foram tidas em conta, nomeadamente perceber o impacto do suporte social e da satisfação profissional, bem como uma avaliação da saúde física dos docentes, que parecem ter um papel determinante neste domínio e que poderiam ter merecido nesta dissertação, uma especial atenção. Por outro lado, consideramos também pertinente perceber o impacto destes aspectos noutros níveis de ensino (não só ao nível do 3º Ciclo), bem como a possibilidade das futuras investigações serem também de natureza longitudinal.

Não gostaríamos de concluir esta dissertação sem citar que *“a forma mais segura de se progredir neste domínio é através da tomada de consciência das distâncias ainda a percorrer”* (Felgueiras, 1994) para que futuras investigações se aproximem de desejos e intenções, numa óptica da promoção do bem-estar e da saúde ocupacional dos docentes.

## BIBLIOGRAFIA

- \* Ackerley, G. D., Burnell, J., Holder, D. C., & Kurdek, L. A. (1988). Burnout among licensed psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19 (6), 624-631.
- \* Alvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruiz, A., Cabaço, A., Sanchez, T., Alonso, C., & Bernabé, J. (1993) Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docência. *Caesura*, 2 (2), 47-65.
- \* Barros, L. (1999). A Psicologia pediátrica: Objecto, fundamentos e modelos. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 179-196.
- \* Barros, L. (1999). *Psicologia pediátrica: Perspectiva desenvolvimentalista*. Lisboa: Climepsi.
- \* Bishop, G. (1994). *Health psychology: Integrating mind and body*. Singapore: Allyn and Bacon.
- \* Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6 (4), 355-373.
- \* Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: an examination of the cherniss mode. *Human Relations*, 42 (3), 261-273.
- \* Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge University Press.
- \* Canavarro, M. C. (1999). Inventário de Sintomas Psicopatológicos – BCI. *Testes e Provas Psicológicas em Portugal*. (Vol. II), Braga, S. H., APPORT, 95-109.

- \* Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36-45.
- \* Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Bermudez, J. (2000). Multivariate methods for the comparison of factor structures in cross-cultural research – An illustration with the big five questionnaires. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31 (4), 437-484.
- \* Cardoso, M., & Araújo, A. (2000). *Stress na profissão docente: Prevalência e factores de risco*. Comunicação apresentada no III Congresso Nacional de Saúde Ocupacional, Póvoa de Varzim.
- \* Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, 7, 21-29.
- \* Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing *coping* strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- \* Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational *coping* and *coping* dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 184-195.
- \* Chan, D. W. (1995). Multidimensional assessment and causal modelling in teacher stress research: A commentary. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 381-385.
- \* Chan, D. W., & Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- \* Cherniss, C. (1990). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- \* Cockburn, A. D. (1996). Primary teachers knowledge and acquisition of stress relievieng strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399-410.

- \* Compas, B. E. (1987). *Coping with stress during childhood and adolescence. Psychological Bulletin, 101* (3), 393-403.
- \* Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology, 63*, 130-143.
- \* Cooper, C. L., & Payne, R. (1992). International perspectives on research into work, well-being, and stress management. In J. C. Quick, L. R. Murphy & J. J. Hurrell (Eds.), *Stress & well-being at work*. Washington, DC: American Psychological Association.
- \* Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review, 18*, 621-656.
- \* Costa, E. S., & Leal, I. P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica, 2* (XXIV), 189-199.
- \* Cox, T., Kuk, G. & Leiter, M. P. (1993). In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Ed.) *Professional Burnout*. Washington: Taylor & Francis.
- \* Cruz, J. F. (1989). Stress e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, R. Gonçalves & P. Machado (Eds), *Psicologia e Educação. Investigação e Intervenção* (pp. 315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- \* Cruz, J. F. (1990). *Stress e ansiedade no processo de ensino e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- \* Cruz, J.F., & Melo, B.M. (1996). *Stresse e burnout nos psicólogos: Desenvolvimento e características psicométricas de instrumentos de avaliação*. Relatório de investigação não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- \* Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86* (3), 499-512.
- \* Dunham, J. (1982). *Stress in teaching*. London: Routledge.

- \* Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London: Croom Helm.
- \* Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2 (2), 68-78.
- \* Esparbès, S., Sordes-Ader, F., & Tap, P. (1993). *Présentation de l'échelle de coping*. Saint Cricq: Laboratoire "Personnalisation et Changements Sociaux".
- \* Esteve, J. M. (1989). Teacher burnout and teacher stress. In M. Cole, & S. Walker (Eds.). *Teaching and stress* (pp. 4-25). Milton Keynes: Open University Press.
- \* Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão Professor*. (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- \* Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- \* Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente* (3º Ed.). Barcelona: Piados.
- \* Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- \* Farber, B. A. (1983). Introduction a critical perspective on burnout. In B. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions* (pp. 1-22). New York: Pergamon Press.
- \* Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- \* Farber, B. A. (1999). Inconsequentiality – The Key to understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Ferreira, I. (1993). Importância do *coping* no rendimento escolar. *Psiquiatria Clínica*, 3, 187-195.

- \* Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: Como as educar?. *Inovação*, 7,23-25.
- \* Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- \* Folkman, S., & Lazarus, R. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- \* Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it change it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- \* Folkman, S., & Lazarus, R. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S. A.
- \* Folkman, S., & Lazarus, R. (1988). Coping as a mediator of emocion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 466-475.
- \* Folkman, S., & Lazarus, R. (1991). Coping and emotion. In A. Monat & R. Lazarus (Eds.), *Stress and coping, an anthology*. New York: Colombia University Press.
- \* Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, C. (1986). Dynamics of a stressful encounters outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- \* Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- \* Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychoanalytic Review*, 66, 275-295.
- \* Freudenberger, H. J., & Robbins, A. (1979). The hazards of being a psychoanalyst. *Psychoanalytic Review*, 66, 275-295.

- \* Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84 (6), 325-333.
- \* Garcia, M. (1990). Burnout profesional en organizaciones. *Boletín de Psicología*, 29, 7-27.
- \* Gil-Monte, P., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis.
- \* Gil-Monte, P., & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por trabajo. *Anales de Psicología*, 15 (2), 261-268.
- \* Gil-Monte, P., & Peiró, J. M. (2000). *Criterios normativos y diferenciales sobre el síndrome de quemarse por el trabajo en España*. Comunicação apresentada no 1º Congresso Hispano-Português de Psicologia. Santiago de Compostela, Espanha.
- \* Gold, Y., & Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- \* Golden, C. J., Sawick, R. F., & Michael, W. (1989). Test construction. In G. Goldstein & M. Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment*. New York: Pergamon Press.
- \* Golembiewski, R. T. (1986). *Stress in organizations: Towards a phase model of burnout*. New York: Praeger.
- \* Golembiewski, R. T., Scherb, K., & Boudreau, R. A. (1993). Burnout in cross national settings: Generic and model –specific perspectives. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout, recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

- \* Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (1999). *Estudo do stresse e do burnout no exercício profissional da psicologia em Portugal*. C.E.E.P., Relatórios de Investigação. Braga: Universidade do Minho.
- \* Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre stresse, burnout, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 67-93.
- \* Greenglass, E.R., Burke, R.J., & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources and gender differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.
- \* Grosh, W., & Olsen, D. (1994). *When helping starts to hurt. A new book at burnout among psychotherapist*. New York: W. W. Norton.
- \* Haan, N. (1965). Coping and defense mechanisms related to personality inventories. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 373-378.
- \* Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout, recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- \* Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public, Personal Management*, 17 (2), 167-189.
- \* Huberman (1992). O ciclo da vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- \* Huberman, A. M. & Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.

- \* Huebner, E. S. (1993). Burnout among school psychologist in the USA: Further data related to its prevalence and correlates. *School Psychology, 71* (4), 630-640.
- \* Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986b). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 10* (3), 630-640.
- \* Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- \* Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- \* Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições Asa
- \* Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- \* Jesus, S. N. (2001). *Psicologia Educacional* (Relatório apresentado em Provas de Agregação). Faro: Universidade do Algarve.
- \* Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- \* Jesus, S. N. (2004). *Psicologia educacional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- \* Jesus, S. N., Abreu, M. V., Esteve, J. M., & Lens, W. (1996). Uma abordagem sociopolítica do mal-estar docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 30*, 51-64.
- \* Jesus, S. N., & Costa, M. L. H. (1998). *Stress. Estratégias de coping de médicos e professores*. Instituto de Clínica Geral da Zona Centro, 06 Nov., 1-10.

- \* Jesus, S. N., & Pereira, A. M. (1994). Estudo das estratégias de “coping” utilizadas pelos professores. *Actas do 5º Seminário A Componente da Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*, Universidade de Évora, 253-268.
- \* Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 57-61.
- \* Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout. An international review. *Educational Research*, 29 (2), 146-167).
- \* Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Ed. Studies*, 4, 1-16.
- \* Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- \* Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978c). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21 (2), 89-96.
- \* Latack, J. (1984). Career transitions within organizations: An exploratory study of work, nonwork and coping strategies. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 34, 296-322.
- \* Latack, J. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 377-385.
- \* Lazarus R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- \* Lazarus R. S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberg & S. Brednitz (Eds), *Handbook of stress, theoretical and clinical aspects* (pp. 21-39). New York: Free Press.
- \* Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

- \* Lazarus, R. S., & Smith, C. A. (1990). Emotion and adaptation. In L. Tervin (Ed.), *Research Topics* (pp.609-637). New York: The Guilford Press,
- \* Leal, M. (1996). Stress e burnout. In Saúde Pública e Saúde Ocupacional (Jornadas de Investigação). Coimbra: Centro de investigação em medicina social. FFMC (pp. 31-45).
- \* Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal Organizational Behaviour*, 14, 3-20.
- \* Lee, R. T., & Blake, E. (1996). A meta-analytical examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 123-133.
- \* Leiter, M. P. (1993). Burnout as a development process: Considerations of models. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds), *Professional burnout, recent development in theory and research*. Washington: Taylor & Francis.
- \* Leiter, M. P., & Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression. A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress, and Coping*, 7, 357-373.
- \* Lens, W., & Jesus, S. N. (1999). A psychological interpretation of teacher stress and burnout. . In Vandenberghe & M. Huberman (Eds), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 192-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health*, 11 (3), 255-265.
- \* Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- \* Maslach, C. (1981). Burnout: A social psychological analysis. In J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome* (pp. 30-53). Park Ridge, IL: London House Press.
- \* Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

- \* Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Ed.) *Professional burnout, recent development in theory and research*. Washington: Taylor & Francis.
- \* Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress*. Oxford: Oxford University Press.
- \* Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In Vandenberghe & M. Huberman (Eds), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- \* Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. In G. Sanders & J. Suls (Eds.), *Social psychology of health and illness* (pp. 227-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- \* Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-851.
- \* Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- \* Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996) *Maslach Burnout Inventory Manual* (3ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- \* Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.
- \* Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993) In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Ed.), *Professional burnout, recent development in theory and research*. Washington: Taylor & Francis.

- \* Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- \* Melo, B. T., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (1997). Stress ocupacional em profissionais de saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-71.
- \* Melo, B. T., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (1999). Desenvolvimento e adaptação de um instrumento de avaliação psicológica do burnout para os profissionais de psicologia. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. VI, pp. 596-603). Braga: APPORT.
- \* Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). Stress and coping – Some current issues and controversies. In A. Monat & R. S. Lazarus, (3ª Eds.), *Stress and coping: An anthology* (pp. 1-16). Columbia: University Press.
- \* Moos, R. H. (1976). *Human adaptation: Coping with life crises*. Lexington, MA: Health.
- \* Mota, C., & Matos, P. (2006). Coping across situations questionnaire – CASQ numa amostra de adolescentes portuguesas. *Psychologica*, 43, 211-226.
- \* Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- \* Ogden, J. (1999). *Psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- \* O. I. T. (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International de Travail.
- \* OMS – Organização Mundial de Saúde (1946). Constituição da OMS. Genebra.

- \* Paine, W. S. (1982). The burnout syndrome in context. In J.W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: Current research, theory, interventions*. Park Ridge, IL: London House Press.
- \* Parkes, K. R. (1994). Personality and coping as moderator of work stress processes: models, methods and measures. *Work & Stress*, 8 (2), 110-129.
- \* Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behaviour*, 19, 2-21.
- \* Pereira, A. (1991). *Coping, auto-conceito e ansiedade social (sua relação com o rendimento escolar)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- \* Pereira, A. (1997). Stress e coping no aluno universitário. *Actas do 6º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- \* Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- \* Pettegrew, L. S., & Wolf, G. E. (1982). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 54, 373-396.
- \* Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- \* Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout, recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- \* Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

- \* Pinto, A. (2000). *Burnout Profissional em Professores Portugueses: Representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de doutoramento em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- \* Pinto, A. M., Silva, A. L., & Lima, M. L. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses*. Comunicação apresentada no I Congresso Hispano – Português de Psicologia, Santiago de Compostela, Espanha.
- \* Pinto, A. M., Silva, A. L., & Lima, M. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- \* Pinto, A. M., Silva, A. L., & Lima, M. L. (2005). Como lidam os professores com o stress profissional? Coping e burnout profissional em professores portugueses. *Proform@ronline[revista online]*, 7 (1).
- \* Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387- 392.
- \* Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na universidade: Um estudo realizado em alunos na Universidade do Minho. *Reviste Electrónica de Enseñanza de las Ciências*, 3, 2.
- \* Price, L., & Spence, S. H. (1994). Burnout symptoms among drug and alcohol service employees: Gender differences in the interaction between work and home stressors. *Anxiety, Stress and Coping*, 7, 67-84.
- \* Queirós, P. J. P. (1997). *Burnout em enfermeiros*. Tese de mestrado em saúde ocupacional. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Medicina (Tese Não Publicada).
- \* Raquepaw, J. M., & Miller, R. S. (1989). Psychotherapist burnout: A componential analysis. *Professional Psychology, Research and Practice*, 20 (1), 32-36.

- \* Ribeiro, J. L. (1994). Psicologia da saúde, saúde e doença. In T. M. McIntyre (Ed.), *Psicologia da saúde: Áreas de intervenção e perspectivas futuras*. Braga: APPORT.
- \* Ribeiro, J. L. (2000). A saúde e as doenças no séc. XXI. In M R. Dias & A. Amorim (Eds.), *Clínica dentária integrada: Contributos bio- psico- sociais*. Monte da Caparica: Egas Moniz Publicações.
- \* Ribeiro, J. L., & Rodrigues, A. P. (2004). Questões acerca do coping: A propósito do estudo da adaptação do brief cope. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5 (1), 3-15.
- \* Ribeiro, J., & Santos, C. (2001). Estudo conservador de adaptação do *ways of coping questionnaire* a uma amostra e contexto portugueses. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 491-502.
- \* Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). A análise das necessidades de formação de professores. *Colecção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- \* Russel, D. W., Altamer, E., & Van Velzen, D. V. (1987). Job related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269-274.
- \* Ryan-Wenger, N., Sharrer, V., & Wynd, C. (2000). Stress, coping and health in children. In V. H. Rice (Eds.), *Handbook of stress, coping and health* (pp. 265-293). Thousand Oaks: Sage.
- \* Santos, A. M., & Castro, J. J. (1998). Stress. *Análise Psicológica*, 4 (XVI), 675-690.
- \* Sarafino, E. P. (1994). *Health psychology: Biopsychosocial interactions* (2ª ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- \* Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice – A critical analysis*. London: Taylor & Francis.

- \* Schaufeli, W. B., Enzmann, D., & Girault, N. (1993): Measurement of burnout: A review. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout, recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- \* Schmidt, I. T. (1995). Stress ocupacional no ambiente acadêmico universitário. *Psicologia da Sociedade de Psicologia de São Paulo*, 103, 27-33.
- \* Schonfeld, I. S. (1990a). Psychological distress in a sample of teachers. *The Journal of Psychology*, 124 (3), 321-338.
- \* Schonfeld, I. S. (1990b). Coping with job-related stress: The case of teachers. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 141-149.
- \* Schwab, R. L. (1995). Teacher stress and burnout. In L. W. Andersen (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 52-57). Oxford: Pergamon.
- \* Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity and teacher burnout. *Education Research Quarterly*, 18, 60-74.
- \* Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. A. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14-30.
- \* Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social - Cognitive perspective: A theoretical position paper. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \* Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores – Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- \* Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

- \* Selye, H. (1975). *Le stress de la vie: Le problem de l'adaptation*. Ottawa: Gallimard/Lacombe.
- \* Selye, H. (1979). *The stress of life*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- \* Semmer, N. (1996). Individual differences, work stress and health. In M. J. Schabracq, J. M. Winnubst & C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 51-86). New York: John Wiley and Sons/Somerfield & McCrae.
- \* Serra, A. V. (1988). Um estudo sobre *coping*: O inventário de resolução de problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.
- \* Serra, A. V. (1999). *O Stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Edições do autor.
- \* Serra, A. V. (1992). *Um modelo descritivo de stress*. Trabalho apresentado em 11 de Maio de 1992, em Praga, durante o Workshop sobre Stress Managent in the Community Settings.
- \* Serra, A.V. (2000). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 21 (4), 261-278.
- \* Serra, A., Firmino, H., & Matos, A. (1987). Auto-conceito e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8 (3), 143-146
- \* Sharp, S., & Cowie, H. (1998). *Counselling and suporting children in distress*. London: Sage.
- \* Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds), *International review of industrial an organizational psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.
- .
- \* Spirito, A., Stark, L. J., Gil, K. M., & Tyc, V. L. (1995). Coping with everyday and disease-Related by chronically ill children and adolescents. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (3), 283-291.

- \* Tap, P., Costa, E. S., & Alves, M. N. (2005). Escala toulousiana de coping (ETC): Estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (1), 47-56.
- \* Teixeira, J. A. C. (2004). Psicologia da saúde. *Análise Psicológica*, 3 (XXII), 441-448.
- \* Truch, S. (1980). *Teachers burnout*. Novato, CA: Academic Therapy PressPublication
- \* Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 91-108.
- \* Vila, J. V. (1988b). *El profesor principiante*. Valencia: Promo-libro.
- \* Wallander, J. L., & Thompson, R. (1995). Psychosocial adjustment of children with chronic physical conditions. In M. Roberts (Eds.), *Handbook of Pediatric Psychology* (pp. 124-141). London: Guilford Press.
- \* Weinman, J., Wright, S., & Johnston, M. (1995). Beliefs and knowledge about health and illness. *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Berkshire: NFER-Nelson.
- \* Whitehead, J. (1985). Job burnout in probation and parole: Its extent and intervention implications. *Criminal Justice and Behavior*, 12, 91-110.
- \* Yela, J. R. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.