

Ana Lúcia Luz e Brito Correia

***Gestão do Burnout nos/as professores/as do ensino secundário de Faro
O efeito da Justiça Percebida e do Confronto do Stresse***

**Dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Ileana Androniu Monteiro
e pela Prof.^a Dr.^a Maria Manuela Neto**



**ESCOLA SUPERIOR DE GESTÃO, HOTELARIA E TURISMO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

2020

Ana Lúcia Luz e Brito Correia

***Gestão do Burnout nos/as professores/as do ensino secundário de Faro
O efeito da Justiça Percebida e do Confronto do Stresse***

MESTRADO EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Trabalho efetuado sob orientação da
Prof.^ª Doutora Ileana Androniu Monteiro
e da Prof.^ª Dr.^ª Maria Manuela Neto



**ESCOLA SUPERIOR DE GESTÃO, HOTELARIA E TURISMO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

2020

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DE TRABALHO

***Gestão do Burnout nos/as professores/as do ensino secundário de Faro
O efeito da Justiça Percebida e do Confronto do Stresse***

“Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores/as e trabalhos consultados estão devidamente citados/as no texto e constam da listagem de referências incluída”

(Assinatura da Candidata)

© Ana Lúcia Luz e Brito Correia

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Embora possa não haver cura para a vida, e enquanto aguardamos pelos resultados de mais esforços civilizacionais, poderá haver remédios a mais curto prazo. Por exemplo, podemos improvisar buscas comedidas de felicidade e de eliminação da dor para o coletivo humano. Para isso seria preciso defender a dignidade humana e a reverência pela vida humana como valores sagrados e inalienáveis; seria ainda preciso estabelecer uma série de objetivos capazes de transcender as necessidades homeostáticas imediatas, inspirando e elevando a mente projetada no futuro. Dada a velocidade de mudança da Humanidade e o seu grande nível de diversidade, não será fácil criar uma arquitetura social que suporte tais remédios.

António Damásio, *A estranha ordem das coisas*

Agradecimentos

Ao longo do período em que me dediquei a este trabalho fui acompanhada por muitas pessoas que, ou por serem meus amigos de longa data, ou por serem os meus novos colegas de mestrado, demonstraram de diferentes maneiras, o apoio e a ajuda que agora agradeço. Na minha escola, não podia ter sido mais acarinhada, pela direção que se mostrou, desde sempre, interessada nesta investigação, e pelos meus colegas professores que receberam de bom grado este meu projeto. Também os professores e as professoras, de diferentes áreas científicas, que fui conhecendo no primeiro ano do mestrado, contribuíram para que, a escolha do tema, e o conhecimento que fui amadurecendo, se adequassem às competências adquiridas e à minha experiência profissional.

Os dias nem sempre foram fáceis, ou porque as condições nunca são as ideais, ou porque a própria natureza do trabalho académico é exigente. Contudo, contados os caminhos que a nenhum lugar me levaram, e aqueles que percorri em alegre descoberta, posso afirmar que o balanço é claramente positivo. Agradeço as sugestões, as recomendações, as correções, as respostas, os reparos, a disponibilidade e a mestria das minhas orientadoras. À Professora Dr^a. Manuela Neto e à Professora Doutora Ileana Monteiro, agradeço as muitas horas de trabalho conjunto que, depois de um início em regime presencial, logo foi transformado em teletrabalho, por via da pandemia de Covid 19 que veio alterar o nosso mundo. O acompanhamento que as minhas orientadoras fizeram de todo o processo que deu origem a esta dissertação, foi um recurso inestimável que merece reconhecimento e que guardo com apreço e estima.

Expresso também o meu agradecimento aos meus colegas das direções dos agrupamentos de escolas de Faro: João de Deus, Tomás Cabreira e Pinheiro e Rosa, pois sem essa colaboração não teria sido possível este trabalho.

E, para finalizar, agradeço à minha família, às minhas filhas, à minha mãe, ao meu pai que entretanto partiu, à minha madrastra e aos meus primos. Todos eles estiveram menos tempo comigo, estiveram menos vezes comigo à mesa a conversar, receberam menos visitas minhas e ouviram mais vezes os meus desabafos. Estou grata a todos por terem acompanhado com ternura este projeto.

Resumo

Neste trabalho estuda-se o *burnout* nos/as professores/as do ensino secundário do concelho de Faro. São objetivos desta investigação contribuir para o conhecimento deste conceito, assim como dos construtos Justiça Percebida e Confronto do Stresse, relacionando-os entre si e verificando a existência, ou inexistência de conexões. Pretende-se, assim, verificar a relação estatística entre as várias dimensões, dos fenómenos em análise, e as variáveis demográficas da amostra. Tendo como pano de fundo a frequência do *burnout* nos/as professores/as (Varela et al., 2018), o congelamento da carreira docente e a implementação da obrigatoriedade do ensino secundário, considera-se pertinente analisar a influência da perceção de justiça organizacional, e de estratégias de confronto do stresse, na gestão do *burnout*. O ângulo de análise situa-se na leitura e análise dos inquéritos por questionário, à luz dos conceitos de Burnout, Justiça Percebida e Confronto de Stresse, de modo a identificar uma ligação entre estes três construtos. Da metodologia adotada, resultou um estudo misto baseado num inquérito aplicado a 175 professores no mês de novembro de 2019, sendo a amostra constituída por 117 respostas válidas. Escala de Perceção de Justiça Organizacional, Escala de Burnout e Escala Brief COPE revelaram-se os instrumentos de medida adequados aos objetivos deste estudo, assim como a análise de conteúdo. Dos resultados encontrados, realça-se a observação de uma correlação negativa entre burnout e justiça interpessoal e uma correlação positiva entre confronto do stresse disfuncional e burnout, assim como uma maior frequência de burnout nos/as professores/as com idades compreendidas entre os 47 e os 51 anos. Com base no diagnóstico realizado, propõe-se um conjunto de medidas a implementar a fim de aprimorar a gestão de recursos humanos das organizações educacionais.

Palavras-chave: Justiça Percebida, Confronto do Stresse, *Burnout*, Professores, Faro, Stresse

Abstract

In this work, burnout is studied in secondary school teachers in the municipality of Faro. The objectives of this investigation are to contribute to the knowledge of this concept, as well as the Perceived Justice and Coping constructs, relating them to each other and verifying the existence, or non-existence of connections. Thus, it is intended to verify the statistical relationship between the various dimensions, of the phenomena under analysis, and the demographic variables of the sample. Against the background of the frequency of burnout among teachers (Varela et al., 2018), the freezing of the teaching career and the implementation of compulsory secondary education, it is considered relevant to analyze the influence the perception of organizational justice, and strategies to confront stress in the management of burnout. The analysis angle is located in the reading and analysis of the inquiries by questionnaire, in the light of the concepts of Burnout, Perceived Justice and Coping, in order to identify a connection between these three constructs. The methodology adopted resulted in a mixed study based on a survey applied to 175 teachers in November 2019, with a sample consisting of 117 valid responses. Organizational Justice Perception Scale, Burnout Scale and Brief COPE Scale were the measurement instruments adequate to the objectives of this study, as well as the content analysis. From the results found, the observation of a negative correlation between burnout and interpersonal justice is highlighted and a positive correlation between confrontation of dysfunctional stress and burnout, as well as a higher frequency of burnout in teachers aged between 47 and the 51 years. Based on the diagnosis made, a set of measures is proposed to be implemented in order to improve the management of human resources of educational organizations.

Keywords: Perceived Justice, Coping, Burnout, Teachers, Faro, Stress

Índice Geral

Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	4
1. REFERENCIAL DE INVESTIGAÇÃO	4
1.1. Sistema de educação	4
1.1.1. Conteúdo funcional da profissão docente	6
1.2. Justiça percebida	7
1.2.1. Multidimensionalidade da justiça percebida	9
1.2.2. Efeitos organizacionais da justiça percebida.....	11
1.2.3. Justiça percebida nos/as professores/as.....	12
1.3. Stresse ocupacional e burnout.....	13
1.3.1. Conceito de stresse	14
1.3.2. Situações indutoras de stresse.....	15
1.3.3. Avaliação cognitiva e perceção de controlo.....	17
1.3.4. Efeitos do stresse no indivíduo.....	18
1.3.4.1. Resposta biológica.....	19
1.3.4.2. Alteração cognitiva.....	19
1.3.4.3. Emoções e stresse.....	20
1.3.4.4. Comportamento observável e desempenho	20
1.3.5. Modelos de stresse ocupacional.....	21
1.3.5.1. Modelo do desequilíbrio esforço-recompensa	22
1.3.6. Síndrome de Burnout	23
1.3.6.1. Dimensões da Síndrome de Burnout.....	25
1.3.7. Stresse ocupacional em professores/as	27
1.3.8. Burnout em professores/as	29
1.4. Confronto do stresse.....	32
1.4.1. Modelos de confronto do stresse	32
1.4.1.1. Modelo transaccional de Lazarus	32
1.4.2. Funções do confronto do stresse	33
1.4.3. Efeitos organizacionais do confronto do stresse	35
1.4.4. Confronto do stresse nos/as professores/as	36
Parte II – Estudo empírico.....	38
2. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	38
2.1. Delimitação do problema e objetivos – definição das hipóteses.....	38
2.2. Metodologia de investigação	44

2.2.1.	Metodologia utilizada – contexto e justificação.....	44
2.2.2.	Caracterização da amostra	45
2.2.3.	Instrumentos de medida	48
2.2.4.	Procedimentos formais e éticos	52
2.2.5.	Procedimentos metodológicos.....	53
2.2.5.1.	Tratamento quantitativo de dados.....	53
2.2.5.2.	Tratamento qualitativo de dados.....	54
2.3.	Fidelidade e validade estatística do questionário	55
2.4.	Desenho da investigação.....	57
3.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
3.1.	Resultados.....	59
3.1.1.	Resultados quantitativos.....	59
3.1.1.1.	Estatística descritiva.....	59
3.1.1.1.1.	Estatística descritiva da Escala de Perceção de Justiça Organizacional (EPJO).....	59
3.1.1.1.2.	Estatística descritiva do Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout 60	
3.1.1.1.3.	Estatística descritiva da Escala Brief COPE	60
3.1.1.2.	Análise inferencial	62
3.1.1.2.1.	Teste de hipóteses.....	62
3.1.2.	Resultados qualitativos.....	76
3.1.2.1.	Resultados relativos a fontes de stresse dos docentes do ensino secundário	76
3.1.2.2.	Resultados relativos a dimensões da justiça percebida dos docentes do ensino	78
3.1.2.3.	Resultados relativos a dimensões do burnout dos docentes do ensino secundário	79
3.1.2.4.	Resultados relativos a dimensões do confronto do stresse dos docentes do ensino secundário	80
3.2.	Cruzamento de resultados.....	82
4.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
	Conclusão	94
	Referências bibliográficas	100
	ANEXOS.....	108

Índice de Tabelas

Tabela 3.1.1. Estatística descritiva da Escala de Justiça Percebida	60
Tabela 3.1.2. Estatística descritiva do Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout	60
Tabela 3.1.3. Estatística descritiva da Escala Brief COPE.....	61
Tabela 3.2.1. Resumo do modelo da hipótese 1	64
Tabela 3.2.2 Resumo do modelo da hipótese 2	66
Tabela 3.2.3. Influência da prática de atividade física no burnout	66
Tabela 3.2.4. Influência do sedentarismo no burnout.....	67
Tabela 3.2.5. Influência do número de horas não letivas diárias no burnout	67
Tabela 3.2.6. Influência da idade nas dimensões do burnout	68
Tabela 3.2.7 Influência da circunstância de ter pessoas a cargo no burnout	69
Tabela 3.2.8. Influência do número de horas não letivas diárias na justiça organizacional.....	70
Tabela 3.2.9. Influência da idade na percepção da justiça organizacional	71
Tabela 3.2.10 Influência do género no confronto do stresse	73
Tabela 3.2.11 Influência da idade no confronto do stresse.....	74
Tabela 3.2.12 Influência da prática de atividades culturais, físicas, artísticas, sociais no confronto do stresse.....	75
Tabela 3.2.13 Influência do sedentarismo no confronto do stresse.....	75

Índice de Figuras

Figura 1.1 Curva de Yerkes-Dodson	21
Figura 1.2 Esquema explicativo do stresse, confronto do stresse e saúde.....	35
Figura 2.1 Distribuição do género dos inquiridos	45
Figura 2.2 Quartis da idade dos inquiridos	46
Figura 2.3 Distribuição da amostra segundo a condição “viver acompanhado/a”	46
Figura 2.4 Distribuição da amostra segundo a condição “ter pessoas a cargo”	47
Figura 2.5 Regime de vinculação	47
Figura 2.6 Quartis de antiguidade	48
Figura 2.7 Distribuição do nº de horas despendidas em média, por dia, por 2 grupos: acima ou igual à mediana (4 horas) e abaixo da mediana.....	48
Figura 2.8 Desenho da investigação	58
Figura 3.1 Modelo para Justiça Percebida como preditor de Burnout.....	63
Figura 3.2 Modelo para Confronto do Stresse como preditor de Burnout.....	65

Índice de Anexos

ANEXO A.....	109
ANEXO B.....	121
ANEXO C.....	143
ANEXO D.....	156
ANEXO E.....	157
ANEXO F.....	158
ANEXO G.....	162
ANEXO H.....	163
ANEXO I.....	164
ANEXO J.....	174
ANEXO K.....	186
ANEXO L.....	187
ANEXO M.....	189
ANEXO N.....	191
ANEXO O.....	193
ANEXO P.....	187
ANEXO Q.....	189
ANEXO R.....	191

Introdução

Em 2016, a Autoridade para as Condições do Trabalho (ACT) publica um relatório sobre o stress ocupacional dos professores, concluindo tratar-se de um problema presente nos contextos estudados, os ensinos básico e secundário. Dois anos depois, um dos sindicatos de professores, revela as conclusões de um relatório sobre o burnout docente, estudo encomendado a uma equipa de investigadores portugueses. As conclusões apontam para níveis altos de burnout em 70% dos/as professores/as, valores que são amplamente divulgados pelos meios de comunicação social.

De facto, nas últimas décadas, o sector do ensino tem vivido inúmeras reformas estruturais e os motores dessas mudanças, os trabalhadores docentes – em grande parte também detentores de cargos de liderança intermédia – têm mostrado sinais de desgaste físico e psicológico. Além disso, o envelhecimento dos docentes portugueses sofreu um aceleração (OCDE, 2019), apresentando 40% desses/as trabalhadores/as mais de 50 anos, ficando a média da OCDE nos 36%.

Já mais recentemente, os professores estiveram privados do seu sistema de progressão na carreira, o 1º período de congelamento das progressões ocorreu de 30.08.2005 a 31.12.2007 e o 2º período de congelamento das progressões ocorreu de 01.01.2011 a 31.12.2017 (Lei nº 43 de 2005, Leis do Orçamento de Estado de 2011 a 2016), o que se traduziu num sentimento generalizado de injustiça. O nível de adesão às manifestações, locais e nacionais e às greves lideradas pelas organizações sindicais são, desse facto, um indicador objetivo.

Acrescente-se ainda que, em 2009, o ensino obrigatório deixa de estar circunscrito à conclusão do 9º ano e passa a abranger a população até aos 18 anos (Lei 85/2009), o que acarreta alterações profundas tanto nas dinâmicas pedagógicas como na perceção social da função docente no ensino secundário. Deste modo, os/as professores/as que lecionam este ciclo do ensino ganharam uma nova responsabilidade, para a qual não estavam preparados/as e que pode ser um fator adicional ao stress ocupacional já diagnosticado.

Por via das exigências da nova realidade, o envelhecimento da classe, a escolaridade obrigatória de doze anos que implica diversos níveis de esforço e o período de congelamento da carreira,

os/as professores/as do ensino secundário surgem como um objeto de estudo de particular interesse. Acrescente-se a este interesse teórico, a utilidade do conhecimento sobre as estratégias que são utilizadas por estes/as professores/as de forma a se protegerem do impacto desta dura realidade, ou seja, destacar as estratégias de confronto do stresse bem sucedidas.

Sendo assim, o presente estudo apresenta como principal objetivo a investigação sobre as relações entre a justiça percebida, o confronto do stresse e a incidência da Síndrome de Burnout nos professores do ensino secundário. De uma forma mais específica, prosseguem-se os seguintes objetivos: 1) conhecer a relação entre a perceção que os/as professores/as têm da justiça organizacional e o burnout, 2) conhecer a relação entre as escolhas que os/as professores/as fazem, em termos de estratégias para lidar com o stresse, e o burnout. Procura-se ainda realizar um diagnóstico sobre esta síndrome nos professores do ensino secundário do concelho de Faro e cruzar os resultados alcançados com resultados já publicados respeitantes à população docente portuguesa.

Se a escolha do tema, o burnout nos professores do ensino secundário, se baseia num conjunto de considerandos já explanados, acrescente-se ainda que esta investigação se realiza no contexto particular do concelho de Faro, por razões de conveniência. Ressalve-se que este concelho da região algarvia é, como todo o Algarve, um território de acolhimento de professores/as oriundos das mais diversas regiões do país. Esta circunstância pode atenuar uma certa limitação à generalização das conclusões, pois os lugares das escolas são ocupados através de concurso público de nível nacional, abrangendo assim uma população bastante diversificada.

A estrutura deste trabalho compreende, na primeira de duas partes, a revisão da literatura relativamente ao referencial teórico, composta por análise do sistema educativo e do conteúdo funcional da docência, e por análise crítica e contextualizada dos construtos que suportam o presente estudo. A justiça percebida, por permitir averiguar a forma como os docentes percecionam a organização da qual fazem parte, e conhecer a relevância, ou a irrelevância, dessa perceção, em termos de justiça, na predição do Burnout. O stresse ocupacional e o burnout, por permitirem a clarificação do fenómeno tanto em termos individuais como organizacionais. Finaliza-se esta primeira parte com a revisão da literatura sobre o confronto do stresse, pois é através deste construto que se sistematiza o universo das estratégias de coping. Na segunda parte deste trabalho, apresenta-se o estudo empírico realizado.

O processo de investigação, iniciado pela delimitação do problema a investigar, pelos objetivos a atingir e pelas hipóteses a comprovar, conduz a escolha da metodologia, sem perder de vista a natureza do objeto de estudo.

Resumidamente, optou-se por uma metodologia mista, com uma componente quantitativa, recorrendo-se à técnica do questionário e a três instrumentos de medida já validados por estudos de base. O questionário foi aplicado aos/às professores/as que lecionam o ensino secundário no concelho de Faro, obtendo-se uma amostra de 117 indivíduos. A componente qualitativa, complemento compreensivo do fenómeno, recupera aspetos mais subjetivos, relatados pelos/as professores/as em resposta aberta, através da técnica da análise de conteúdo. No capítulo subsequente apresentam-se os resultados alcançados. Numa primeira secção, mostram-se os resultados estatísticos descritivos e inferenciais, numa segunda secção, os resultados da análise de conteúdo e numa terceira secção, realiza-se um cruzamento entre os resultados quantitativos e os qualitativos. O último capítulo desta segunda parte é dedicado à discussão dos resultados, avaliando-os com base na literatura de suporte e nos condicionalismos intrínsecos, e extrínsecos, do processo de investigação.

Para concluir, apresenta-se um conjunto de considerações finais em que se reflete sobre o grau de obtenção de resposta às questões que motivaram o estudo, as limitações encontradas e a adequação metodológica. A par dessa reflexão, concretiza-se o objetivo utilitário, elencando sugestões de gestão do stresse ocupacional em contexto escolar do ensino secundário.

Parte I – Enquadramento teórico

1. REFERENCIAL DE INVESTIGAÇÃO

Sendo o burnout dos/as professores/as o tema desta dissertação, incluiu-se na pesquisa bibliográfica, uma revisão da literatura relativa aos construtos em análise, a saber: justiça percebida, stresse ocupacional, burnout e confronto do stresse. Acrescentou-se uma breve descrição do sistema educativo português e da função docente.

1.1. Sistema de educação

“Todos têm direito ao ensino com garantia de direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (Constituição da República Portuguesa, artº 74º)

“O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei de Bases do Sistema Educativo)

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em consonância com a Constituição da República Portuguesa, define o sistema público de âmbito nacional que se propõe efetivar o direito à educação. Estabelece esta lei o quadro geral do sistema educativo, considerando que este é a resposta às “necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Lei nº 46/1986, Art.º 2º, Ponto 4).

O sistema de ensino português, analisado recentemente num relatório de reflexão sobre a aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Conselho Nacional de Educação, organiza-se em ciclos de ensino essencialmente sequenciais e em modalidades de educação diferenciadas. Ao estado português cabe atuar como uma entidade laica inserida em diversas estruturas políticas europeias e mundiais, o que pressupõe uma política e uma estratégia fundamentadas no conhecimento científico, na adoção de acordos e recomendações internacionais e numa reflexão crítica contextualizada (CNE, 2017).

Na verdade, as orientações políticas e organizacionais e têm sofrido significativas e numerosas alterações, fruto das dinâmicas próprias do contexto económico, político e social. No momento atual, o sistema contempla um ciclo opcional de Educação Pré-Escolar, dos 3 aos 6 anos, três ciclos obrigatórios de Ensino Básico, dos 6 aos 15 anos, um ciclo, também obrigatório, de Ensino Secundário, dos 15 aos 18 anos, (Decreto-Lei nº176/2012 do Ministério da Educação e Ciência) e ainda o Ensino Superior estruturado segundo os princípios do Processo de Bolonha, iniciado em 1999, e que corresponde a três ciclos formativos. É pois um sistema complexo a que não são alheios os/as educadores/as e os professores/as, ou seja, aqueles/as que têm a função de formar “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários”. Este capital humano, cujo desempenho se torna fundamental na prossecução dos objetivos e das metas organizacionais apresenta obrigatoriamente formação de nível superior, ou seja CITE 6, segundo a Classificação Internacional Tipo de Educação (UNESCO, 2011), sendo os educadores de infância e os professores dos 1º, 2º e 3º ciclos formados pelas escolas superiores de educação, ou por estabelecimentos de ensino universitário, e os professores do ensino secundário formados apenas em estabelecimentos de ensino universitário. As qualificações para o exercício da profissão no ensino superior são adquiridas por via da obtenção do grau de mestre ou de doutor (CITE 7 e 8).

Por outro lado, e numa abordagem quantitativa, o sistema revela-se através de alguns números que permitem conhecer a sua dimensão. Tendo em conta o ano letivo de 2017/18, e o conjunto formado por subsistemas público e privado no que se refere à educação não superior, encontra-se um total de 8 469 estabelecimentos escolares e pré-escolares para um total de 1 628 985 alunos. Os recursos humanos que prestam serviço neste sistema cifram-se em 146 830 docentes e 74 728 não docentes, sendo este último número só relativo ao Continente (DGEEC, 2019). Em 2010, com o desígnio de adequar os projetos educativos ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos, são estabelecidos critérios para a criação de Agrupamentos de Escolas. Assim, o governo determina a criação de agrupamentos verticais, agrupamentos estes que incluem, todos os níveis de ensino possibilitando a concretização de projetos educativos para um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário (Lemos, 2017). “O programa do XVIII Governo Constitucional define como um dos seus principais objectivos concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade. Neste sentido, a presente resolução estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar” (Resolução do Conselho de

Ministros nº44/2010). Atualmente, o número de agrupamentos de escolas é de 811, havendo ainda escolas que não estão agrupadas.

Finalmente, numa política de articulação com stakeholders e num reforço do paradigma das parcerias, os agrupamentos de escolas têm vindo a sedimentar uma cultura de negociação e de práticas incorporadoras de relações horizontais. As instituições de ensino superior, as associações juvenis, as organizações não governamentais, os serviços públicos de âmbito local, regional e nacional, os grupos de cidadãos organizados e de voluntariado assim como os meios de comunicação social e as empresas têm tido um papel potenciador de soluções de complementaridade na missão educativa do sistema (DGE, 2017).

1.1.1. Conteúdo funcional da profissão docente

A necessidade de modernização da educação portuguesa, sentida na década de 90 do século passado, desencadeia a modernização da gestão dos recursos humanos ao nível da docência e a necessidade de estabelecer um código de conduta profissional, assim como a proclamação de princípios de exigência e rigor na profissionalização, e na avaliação dos trabalhadores docentes. Deste modo, é estabelecido no “Estatuto da Carreira Docente” o conteúdo funcional da função docente:

São funções do pessoal docente em geral: a) Lecionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído; b) Planear, organizar e preparar as atividades lectivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas; c) Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação; d) Elaborar recursos e materiais didático-pedagógicos e participar na respectiva avaliação; e) Promover, organizar e participar em todas as atividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de atividades ou projeto educativo da escola, dentro e fora do recinto escolar; f) Organizar, assegurar e acompanhar as atividades de enriquecimento curricular dos alunos; g) Assegurar as atividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar na detecção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem; h) Acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respectivos pais e encarregados de

educação; i) Facultar orientação e aconselhamento em matéria educativa, social e profissional dos alunos, em colaboração com os serviços especializados de orientação educativa; j) Participar nas atividades de avaliação da escola; l) Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola; m) Participar em atividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica; n) Organizar e participar, como formando ou formador, em ações de formação contínua e especializada; o) Desempenhar as atividades de coordenação administrativa e pedagógica que não sejam exclusivas dos docentes posicionados no 4º escalão ou superior. (*Decreto-lei* nº 139-A/1990 de 28/4, artigo 35º)

A análise da listagem de operações pertencentes ao conteúdo da função docente mostra não só a sua dimensão em termos de quantidade (14 conteúdos funcionais), como a sua diversidade em termos de competências (científicas, comunicacionais e organizacionais) e a sua complexidade (a participação em diferentes estruturas de decisão ou a lecionação de acordo com as necessidades dos alunos atribuídos, sendo estes diferenciados e reunidos em grupos de trabalho definidos por critérios administrativo-legais).

De tudo o que foi exposto até aqui, considera-se evidente a importância social de um sistema de ensino, realça-se também a natureza complexa da função docente e a relevância dada pelas lideranças institucionais ao desempenho do professor nos processos de desenvolvimento individuais e coletivos. São muitas as exigências num mundo em transformação veloz, mas serão adequadas as recompensas? E a disponibilidade para se ouvir a voz destes agentes de desenvolvimento, está em linha com o estatuto de autonomia preconizado pela literatura (Nóvoa, 1989)? Como se sentem os professores em termos de justiça organizacional?

1.2. Justiça percebida

Não sendo displicente o facto de a justiça prevalecer ao longo da história como um valor moral inerente ao estatuto de autonomia do ser humano, é sobretudo a partir da sua vivência, no seio de uma organização, que interessa perspetivar o seu alcance.

A análise do construto, justiça percebida, pretende assim fundamentar teoricamente esta investigação, respondendo à necessidade de delimitar o campo conceptual inerente ao tema escolhido. Tal como Arménio Rego assinala, não se pode falar de justiça sem se ter em conta as abordagens de natureza prescritiva que correspondem a modos de alcançar um estado

objetivo de justiça (Rego, 2001a) e que se evidenciam na filosofia de Aristóteles, ou de Rawls. Para John Rawls, a justiça é a virtude primeira das instituições sociais. As regras e os princípios dessas organizações de natureza contratual requerem um cariz objetivo e prescritivo, sendo os mais básicos desses princípios, o princípio da inviolabilidade dos direitos do indivíduo enquanto pessoa e o princípio de que a sociedade justa é aquela que proporciona, através da cooperação de todos, o máximo de vantagens mútuas possível. A teoria da justiça enquanto equidade, de Rawls, é pois um exemplo de abordagem que visa a objetividade do conceito. Em direção oposta, aquela que aborda a justiça numa orientação subjetiva e descritiva, encontra-se o domínio da justiça organizacional. Na experiência social e laboral, afirmam Cunha, Rego, Cunha, Cabral-Cardoso e Neves (2016) não é irrelevante o modo como as organizações transmitem indicadores de justiça, cabendo à perceção um papel de destaque, não só na satisfação enquanto trabalhadores como na eficácia da organização. A justiça, quando estudada no meio organizacional/industrial, reveste-se de um cariz subjetivo porque tem em conta as perceções dos indivíduos acerca da justiça que é praticada nas organizações e a forma como esses indivíduos se comportam face a tais perceções. O estudioso da justiça organizacional não está interessado em investigar o quadro normativo que suporta o funcionamento de uma organização, nem sequer pergunta pelo grau de justiça que está contido nas decisões e nas práticas de gestão, aquilo que o preocupa é o modo como os indivíduos que pertencem a uma organização percecionam a justiça subjacente às decisões e aos processos organizacionais. Os aspetos práticos da justiça são aqueles que conduzem a um posicionamento e a uma ação, o que se reflete não só nos desempenhos individuais como nos organizacionais. Em resumo, o que está em jogo é a perceção que os indivíduos, no seu posicionamento subjetivo, têm da organização em termos de justiça. De facto, os estudos apontam para a necessidade de as organizações darem atenção, não só às questões relativas às recompensas ou aos incentivos salariais mas também ao modo como essas recompensas são distribuídas e ao modo como as chefias se relacionam com os subordinados. Assim, ter em consideração as perceções que se geram na interação organizacional em termos de justiça torna-se o foco, sendo necessário descortinar a multidimensionalidade da justiça percebida. Importa também observar o modo como o construto obteve atenção por parte da comunidade académica, nomeadamente no domínio das ciências empresariais. Pode-se recuar até à década de sessenta do século vinte e encontrar na teoria da equidade de Stacy Adams uma visão pioneira, embora centrada na perceção acerca dos resultados alcançados, ou seja, no modo como o trabalhador constrói uma perceção acerca da relação esforço-recompensa tendo por base uma análise comparativa com o que acontece relativamente aos demais trabalhadores da organização (Silva, Almeida &

Carvalho, 2005). Nesta teoria defende-se que o fator associado aos resultados e às recompensas não está suficientemente capacitado para prever e explicar os comportamentos e, por esse motivo, surge na década de noventa do século passado, a abordagem da justiça processual. Esta dimensão da justiça percebida deverá dar atenção, segundo Lind e Tyler (1988, citados por Silva et al., 2005), à percepção que os indivíduos têm acerca da justiça dos processos que conduzem à distribuição dos resultados e das recompensas. Por outro lado, e quase simultaneamente aos estudos de Lind e Tyler, surgem investigações orientadas para o estudo dos fatores internacionais. Cohen-Charash e Spector (2001), entre outros, desdobram a justiça interacional em justiça interpessoal e justiça informacional. Fatores como a cortesia, a honestidade e o respeito em relação aos indivíduos, objeto dos procedimentos e das decisões distributivas de justiça, passam a ser considerados nos estudos que se dedicam à justiça percebida.

1.2.1. Multidimensionalidade da justiça percebida

A justiça percebida é tradicionalmente decomposta em três dimensões, a justiça distributiva, a justiça procedimental e a justiça interacional. **A justiça distributiva** apresenta os fatores relativos ao conteúdo ou fins alcançados pelo trabalhador, tais como, salário, notações de desempenho, sanções disciplinares, promoções, aceitação/rejeição de candidatos, resultados dos testes de consumo de droga, fatia orçamental atribuída às unidades organizacionais subsidiárias, lucros distribuídos pelos trabalhadores. Se entendermos a justiça como equidade, as percepções de justiça resultam de uma comparação entre dois rácios, os contributos dos indivíduos para com a organização relativamente aos recebimentos facultados pela organização, e por outro lado, os contributos que outros indivíduos (de estatuto semelhante real ou idealizado) facultam à organização relativamente aos recebimentos facultados pela organização. A iniquidade, podendo ser favorável ou desfavorável, é um fenómeno que gera alterações comportamentais, e ao nível do desempenho, evidenciadas por estudos realizados por Greenberg (1988, citado por Rego, 2002). Assim, as respostas à iniquidade dividem-se em alteração dos contributos, sendo o aumento da produtividade uma resposta a uma percepção de iniquidade favorável e a diminuição da qualidade do trabalho realizado uma resposta à iniquidade desfavorável; alteração das recompensas, sendo a aceitação de uma diminuição do salário uma resposta a uma percepção de iniquidade favorável e o furto de objetos uma resposta à iniquidade desfavorável; distorção cognitiva dos contributos e/ou recompensas, ocorrendo a pessoa convencer-se que as suas competências especializadas são mais importantes do que

pensava como resposta a uma percepção de iniquidade favorável e ocorrendo a pessoa convencer-se que as condições de trabalho são melhores do que as dos colegas (e desse modo aceita o desnível salarial) o que se traduz numa resposta à iniquidade desfavorável; abandono do campo, ocorrendo um pedido de transferência para um cargo de maior exigência caso haja uma percepção de iniquidade favorável e absentismo ou abandono da empresa caso haja uma percepção de iniquidade desfavorável; ação sobre os outros pode traduzir-se num sentimento de injustiça por receber salário igual a colega que se empenha mais caso haja uma percepção de iniquidade favorável e reivindicação de aumento salarial caso haja uma percepção de iniquidade desfavorável, e por último mudança de padrão de referência, se ocorre a “descoberta” da existência de colegas com as mesmas competências que recebem um salário melhor como resposta a uma percepção de iniquidade favorável e a “descoberta” da existência de colegas, por exemplo, noutras organizações, que recebem um salário pior como resposta a uma percepção de iniquidade desfavorável. A este propósito, Rego (2001b) no seu estudo acerca das percepções de justiça nos professores do ensino superior, considera profícua a distinção entre **justiça distributiva das recompensas** e **justiça distributiva das tarefas** numa estratégia de captação de uma realidade organizacional específica, a das instituições do ensino superior. De facto, também no ensino não superior se revela adequada esta estratégia desagregadora pois os argumentos usados são igualmente aplicáveis: a percepção de justiça está por vezes associada à distribuição de tarefas que se altera anualmente, no caso do ensino não superior, e semestralmente no caso do ensino superior. **A justiça procedimental** diz respeito às etapas inerentes ao processo de distribuição de recompensas, sendo o processo, e não o fim, o seu foco. Os procedimentos usados para atribuição de acréscimos salariais, os processos disciplinares, os sistemas de avaliação de desempenho ou ainda os processos de recrutamento e seleção são exemplos de procedimentos organizacionais sujeitos a uma percepção em termos de justiça. Rego (2001b) exemplifica a distinção entre justiça distributiva e justiça procedimental. Numa situação de incremento salarial há que ter em conta, não só o incremento objetivado no salário (justiça distributiva) mas também o processo conducente à atribuição desse incremento (justiça procedimental). Os estudos que apoiam esta distinção são amplos e variados, Greenberg, em 1990, Lind e Tyler, em 1988, consideram que a justiça procedimental está associada a juízos sobre a estrutura organizacional, refletindo-se em indicadores como a lealdade à organização, o comprometimento organizacional e a confiança na gestão. Já no caso da justiça distributiva existe uma associação preferencial com a satisfação com os resultados. Lowe e Vadanovich (1995) e Conlon (1993) também argumentam no sentido da distinção. Para estes autores, os resultados distribuídos, justa ou injustamente percebidos, potenciam reações no curto prazo,

sobretudo se forem negativos, enquanto os procedimentos utilizados na distribuição de resultados desencadeiam reações no longo prazo. Por outro lado, o efeito desejável de respostas de comprometimento organizacional está implicado na observação de um conhecimento real e detalhado dos procedimentos por parte dos indivíduos que fazem parte da organização. Assim, parece ser consensual, e fecunda, a distinção entre justiça procedimental e justiça distributiva, o que dá legitimidade ao estudo destes construtos na população em análise, os professores do ensino secundário num contexto de recuperação de resultados, o chamado período de descongelamento de carreira, procedimento contestado pela classe docente (SPN, 2019). Note-se que Cunha et al. (2016) apresenta como exemplo de tomadas de decisão estratégicas conducentes a uma perceção positiva de justiça procedimental, a possibilidade de os gestores da “periferia” refutarem as decisões centrais, fenómeno que não ocorre em organizações administrativas centralizadas. A **justiça interacional** representa a qualidade da interação com os decisores e diz respeito ao valor que o tratamento digno e respeitador das pessoas representa na perceção da justiça organizacional, ou seja, não são apenas os resultados distribuídos e os procedimentos que colaboram na perceção que formamos em termos de justiça. A questão levantada pelos investigadores é a da autonomia deste construto face ao construto da justiça procedimental. Diz Rego que conclusões de Bies e Moag (1986), são claras quanto à distinção entre os procedimentos organizacionais e os modos de implementação dos mesmos. É através de um exemplo de incremento salarial que Rego reforça esta tese. “Um indivíduo pode considerar que um incremento nulo é justo, que os critérios e processos usados para tal decisão são justos, mas revelar percepções de baixa justiça (interaccional) devido à rudeza com que o superior o aborda e lhe explica a decisão” (Rego, 2001b, p.122). Assim, a tridimensionalidade do construto da justiça percebida apresenta uma lógica enunciada no seguinte argumento “os procedimentos organizacionais geram interações sociais, donde emergem resultados” (Rego, 2001b, p.122). Com efeito, Cunha et al.,(2016) afirmam que os elementos que servem de base à formação de uma perceção de justiça interacional são a consideração pelos direitos das pessoas, a sensibilidade às necessidades pessoais, o respeito pela dignidade individual, o relacionamento honesto e verdadeiro, a explicação adequada das decisões, o fornecimento de feedback adequado e atempado, as avaliações baseadas em informação exata e a imparcialidade nas decisões. Em síntese, **justiça interpessoal** diz respeito ao grau em que as chefias adotam comportamento respeitadores e dignificantes do outro e justiça **informacional** diz respeito ao fornecimento de explicações ou justificações das decisões.

1.2.2.Efeitos organizacionais da justiça percebida

O conjunto de reações provocadas por percepções de injustiça é vasto mas, além de reações de insatisfação, de quebras ao nível do empenhamento efetivo na organização, da lealdade, da confiança nas chefias e/ou na organização, na produtividade, verificam-se comportamentos de maior absentismo e de menor assiduidade e ainda níveis superiores de stresse (Cunha et al., 2016). As relações entre justiça organizacional e stresse ocupacional, construtos centrais deste trabalho, são merecedoras de investigação pois, segundo a literatura, existem resultados que apontam para uma similitude entre os conceitos e os processos subjacentes. Resumidamente, acontecimentos percecionados como injustos são acontecimentos que podem provocar stresse ocupacional.

1.2.3. Justiça percebida nos/as professores/as

Tendo em consideração a raridade de literatura sobre justiça percebida nos professores do ensino secundário, toma-se como referência o estudo realizado por Rego (2001a, 2001b) cujo objeto são as percepções dos professores do ensino superior relativamente à justiça organizacional. Também se considerou adequado ao estudo desta população distinguir a justiça distributiva dos resultados da justiça distributiva das tarefas pois os cargos, as tipologias de ensino, os níveis e a distribuição horária são válidos apenas para um ano letivo, sendo a distribuição realizada pela direção do agrupamento a que o docente pertence, em norma no início do mês de setembro. Esta distribuição está sujeita a normas legais, como por exemplo a antiguidade do professor e a continuidade com os alunos e a procedimentos de gestão ao nível do agrupamento, não sendo raro a auscultação do professor por parte das lideranças intermédias. O modo como o professor perceciona a distribuição de tarefas pode ser um indicador significativo de uma percepção mais alargada de justiça organizacional. Por outro lado, a justiça distributiva dos resultados, ou seja a distribuição de recompensas não tem, no sistema educativo público português, o carácter flexível das organizações de natureza privada. A distribuição de recompensas está dependente de uma estrutura remuneratória fixada a nível governamental, dependendo essa distribuição de critérios de progressão de carreira e de níveis de distribuição. Analisar a percepção dos professores relativamente a este sistema distributivo de resultados surge como uma das tarefas a desenvolver no presente estudo. A justiça organizacional pressupõe que as decisões sejam tomadas de modo consistente para todos os professores e com base em critérios justos, sendo a negação deste enunciado percecionada como um fator de iniquidade, logo suscetível de provocar reações desalinhas com o bem-estar. Por outro lado, a consulta de periódicos permite uma aproximação ao mundo da contestação sindical dos professores, a

título de exemplo: “Os Sindicatos da Fenprof entregaram, no dia 21 de março (2019), as primeiras ações em tribunal pelo facto de cerca de 56 000 docentes, que ingressaram na carreira até 2010, terem sido ultrapassados por muitos dos quase 11 000 que foram agora reposicionados e que ingressaram na carreira nos anos do congelamento.” (SPN, 2019). Em seguida, a pesquisa será orientada para a faceta interpessoal da justiça percebida pois o modo como as chefias intermédias lidam com os subordinados revela-se um indicador de justiça organizacional que muitos autores destacam de forma genérica. Aqui pode-se apurar o modo como os coordenadores de departamento, os coordenadores de nível, os coordenadores de projeto, os coordenadores de diretores de turma, os diretores de turma, os adjuntos e o diretor do agrupamento se relacionam com os docentes. Certamente que neste período histórico, marcado pelas incertezas económicas e por mudanças de paradigma, é expectável que o sistema educativo e a função docente representem um fecundo campo de estudo.

Também a mudança de paradigma que resulta da passagem de uma obrigatoriedade dos 9 anos para 12 de escolaridade iniciada em 2010, implica múltiplos desafios e dificuldades. Portugal em linha com a Bélgica, a Holanda e a Alemanha é, ainda em 2019, um dos 4 países europeus a apostar nesta inovação (OECD, 2019).

Por outro lado, a incerteza económica sentida pelos trabalhadores docentes que advém do congelamento da carreira, coloca-os em situação de desigualdade face a outros trabalhadores. Registe-se a duração deste constrangimento, o 1º período de congelamento das progressões ocorre de 30.08.2005 a 31.12.2007, e o 2º período de 01.01.2011 a 31.12.2017, e a conflitualidade provocada pela perda remuneratória. “Ao cenário de austeridade que nos últimos anos se abateu sobre a periferia da zona euro estão associados fenómenos como o desemprego, a precariedade, as desigualdades, a pobreza ou a conflitualidade”. (Costa, Dias & Soeiro, 2014).

Em suma, a pertinência do construto, justiça percebida, surge da necessidade de aferir o modo como os professores percecionam a sua organização, não em termos abstratos, mas no atual contexto de grande exigência, quer interna quer externa. O capítulo que se segue explora os construtos relacionados com respostas dadas por sujeitos que se confrontam com situações exigentes.

1.3. Stresse ocupacional e burnout

Não obstante a proximidade dos construtos, stresse ocupacional e burnout, trata-se de duas realidades com atributos diferentes embora interdependentes. Segundo a literatura e os estudos empíricos que a suportam, o stresse ocupacional extremado pode conduzir ao burnout, sendo este uma consequência de sobrecarga de trabalho elevada. Tendo em conta esta relação e o propósito deste estudo, clarifica-se cada um destes domínios, não esquecendo que as intervenções ao nível do stresse ocupacional são também intervenções que se aplicam ao burnout (Hespanhol, 2005).

1.3.1. Conceito de stresse

O termo stresse significa, para o conhecimento científico, uma resposta necessária e adaptativa que se observa em todas as espécies que têm cérebro, em todas as culturas, em todas as idades e tanto no género feminino como no masculino (Eriksen & Ursin, 2006, citados por Serra, 2007). A origem etimológica deste termo remonta ao verbo latino *strigo, stringere, strinxi, strictum* cujo significado é *apertar, comprimir, restringir*. A língua inglesa usa-o desde o século XIV com o significado de pressão ou constrição de natureza física e desde o século XVII que é usado em questões técnicas de engenharia, correspondendo a um domínio problemático decomponível em três fatores: a carga, ou seja as forças externas, o stresse, ou seja a pressão que a carga provoca na estrutura física e a strain, ou seja a tensão que a estrutura faz para suportar a carga. Realizando um raciocínio por analogia, os investigadores colocaram na interação que o indivíduo estabelece com o meio, os fatores determinantes da compreensão do stresse. Assim, há a situação indutora de stresse (stressor), como acontecimentos traumáticos, acontecimentos significativos da vida, situações crónicas, micro indutores, macro indutores, acontecimentos desejados que não ocorrem, traumatismos decorridos no estágio de desenvolvimento, que se pode considerar a carga. Depois, há o filtro cognitivo a que se referem Lazarus e Folkman (1984) e que permite ao indivíduo interpretar, avaliar a circunstância em termos de importância e de capacidade para lhe dar resposta adequada. O stresse ocorre na medida em que a perceção de resposta individual não é satisfatória. O strain consiste, na modificação ocorrida nas estruturas do indivíduo, de forma a responder ao stresse, correspondendo assim a um conjunto multifacetado de respostas adaptativas biológicas, emocionais, cognitivas e comportamentais (Serra, 2007). Para Ramos (2016), não sendo o stresse um fenómeno físico ou uma variável quantificável, define-se, “como uma condição externa que perturba o equilíbrio e o funcionamento normais do indivíduo”, “como uma

resposta automática, global e não específica do organismo perante agentes externos perturbadores” e “como uma discrepância entre as exigências do ambiente e os recursos e capacidades de resposta das pessoas” (Ramos, 2016, p.28).

1.3.2.Situações indutoras de stresse

A categorização das situações indutoras de stresse realizada por organismos oficiais como a Associação de Psiquiatria Americana (APA, 2013) ou a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2019), apresenta um conjunto de experiências que induzem stresse no ser humano.

Acontecimentos traumáticos tais como desastres naturais, tecnológicos ou causados pelo homem, ou ainda doença grave ou violência doméstica são classes estudadas, a par de outras distinções realizadas por diferentes autores. Encontra-se assim a distinção entre eventos traumáticos vividos, testemunhados e vividos pelos outros. (WHO, 2019), No primeiro caso surge-nos o combate militar, o abuso sexual, a agressão física, o roubo, o sequestro, o ser refém, o ataque terrorista, a tortura, o ser prisioneiro de guerra, as catástrofes provocadas pelo homem, o acidente automóvel grave e o diagnóstico de doença grave. No segundo caso encontram-se situações de observação de ferimento grave ou morte natural de uma outra pessoa devido a assalto violento, acidente, guerra e desastres, assim como ver corpo ou partes de corpo. No terceiro grupo de eventos temos a traumatização vicariante, por membro próximo da família ou amigo em situações de assalto violento, acidente grave, ferimentos graves ou diagnóstico de doença fatal. Os estudos apontam para uma realidade de cerca de dois terços da população vivenciarem pelo menos um evento traumático na vida, sendo por isso afirmado que “as experiências traumáticas são relativamente comuns” (Arriaga, 2018, p.11).

Os acontecimentos significativos da vida, correspondem a um conjunto de eventos designados em trabalhos de origem anglo-saxónica como *Major Life Events*. Nos estudos realizados afirma-se que a identificação destes acontecimentos corresponde a um problema de domínio aberto pois, enquanto certos acontecimentos como o casamento ou o novo emprego são universalmente entendidos como acontecimentos significativos da vida, outros são de difícil predefinição (Li, Ritter, Cardie & Hovy, 2014). Para Serra correspondem a acontecimentos que obrigam a uma modificação de hábitos e que são suscetíveis de gerar compreensão e apoio por parte dos próximos (Serra, 2007).

As situações crónicas indutoras de stresse estão associadas a problemas e assuntos que causam perturbação regular no desempenho de papéis e na realização de atividades diárias, tendo um comportamento contínuo. Não existe um início e um fim desta classe de acontecimentos. Para Ramos (2016), a flexibilidade, que as transformações recentes do mundo do trabalho exige aos trabalhadores, insere-se nesta classe. Este autor afirma que os estudos apontam para uma influência negativa deste elemento operacional na saúde organizacional, nomeadamente na desregulação dos ritmos biológicos e do aumento da fadiga, das práticas de trabalho inseguras associadas à sobrecarga e à pressão do tempo. A par deste exemplo, encontra-se, o sentimento de sub-remuneração em relação às tarefas e/ou às responsabilidades, ou ser obrigado a um estilo de vida restritivo face aos objetivos pessoais (Serra, 2007).

Hassles na literatura anglo-saxónica, são acontecimentos micro indutores de stresse, ou seja, pequenas situações normais do dia-a-dia que se tornam irritantes, são relativamente frequentes e causam tensão. Quando se manifestam de forma individual não implicam incómodo significativo, perturbação ou irritação mas o efeito cumulativo pode ser fator indutor de stresse (Aldwin, Jeong, Igarashi & Spiro, 2014). Nesta categoria inserem-se acontecimentos como conduzir diariamente em locais de grande intensidade de tráfego ou partilhar o espaço laboral ou doméstico com fumadores.

As circunstâncias macro indutores de stresse não se aplicam especificamente ao indivíduo, inserem-se num universo de acontecimentos que afetam as pessoas em termos globais e que têm origem no sistema social. São exemplos destes macro indutores, as dificuldades de emprego ou a carga fiscal sobre o trabalho. Segundo Serra (2007), o facto de se estenderem no tempo faz com que tenham características comuns à situações crónicas indutoras de stresse e, por produzirem grande impacto nos indivíduos, são comparáveis aos acontecimentos significativos da vida.

Os acontecimentos desejados que não ocorrem, *nonevents* para a literatura de origem anglo-saxónica, correspondem a desejos que não se concretizam ou que tardam na concretização. Têm uma natureza persistente e aparecem vagarosamente, sem apresentarem sinais evidentes mas podem ser considerados, segundo Serra (2007), uma subdivisão das situações crónicas indutoras de stresse. Casos como a dificuldade sentida pelos trabalhadores que esperam ascender na carreira, ou a dificuldade em encontrar um emprego gratificante, inscrevem-se

nesta categoria. A relevância destas ocorrências deriva da natureza social do ser humano e da sua dependência, física e psicológica, face ao meio e à vinculação que este lhe proporciona.

1.3.3. Avaliação cognitiva e percepção de controlo

Para Lazarus (1999) é evidente que as situações só por si não são suficientes para explicar o modo como o indivíduo responde em termos de stresse. Embora certas circunstâncias, ou eventos, possam conter uma probabilidade forte de produzir stresse e de provocar danos na saúde do indivíduo não se vislumbra certeza no modo e no grau de resposta. As questões que este autor levanta permitem analisar o construto em termos de significado psicológico, pois as respostas encontradas destacam, como fator primordial, o modo como o indivíduo avalia a situação. Saber o que é que determina que um certo estímulo seja um stressor, saber o que torna o indivíduo vulnerável perante certos estímulos e saber o porquê de uma mesma situação ser desencadeadora de certas emoções numa pessoa, e diferentes emoções numa outra, conduz à problemática da variabilidade das respostas humanas e introduz o conceito de avaliação cognitiva. “Appraisal soon became the centerpiece of my theory of psychological stress.” (Lazarus, 1999, p.74). A percepção do stresse, ou seja a avaliação cognitiva, é definida por Lazarus e Folkman (1984) como um processo mental não reflexivo de estimação do desequilíbrio entre a exigência ambiental e os recursos pessoais. A atribuição de significado realizada pelo indivíduo torna-se um elemento explicativo central pois não é o estímulo em si que determina a resposta, é o modo como o indivíduo percebe o ambiente envolvente, ou seja o processo de atribuição de significado e o resultado desse processo. O sucesso ou insucesso do comportamento adaptativo de cada indivíduo está assim mais dependente da avaliação da situação do que da situação.

A avaliação comporta três processos, segundo a literatura de referência, descritos do seguinte modo: a **avaliação primária** é o processo em que o indivíduo procura conhecer o significado do encontro com a situação e as consequências desse encontro para o seu bem-estar, ou seja, é uma avaliação da situação ligada às expectativas de resultados. Existindo múltiplos fatores explicativos deste processo individual, tais como exigências implícitas ou explícitas do ambiente social, restrições de ordem normativa e social, oportunidades surgidas e que permitem a tomada de decisão e a respetiva ação, e por último, influências culturais que divergem em função do contexto individual e histórico; a **avaliação secundária** é o processo em que o indivíduo faz julgamentos relativamente às suas aptidões e aos recursos individuais e sociais,

às opções que pode ter assim como às limitações de cada uma delas. As avaliações secundárias são influenciadas por variados fatores tais como, novidade/familiaridade da ocorrência, possibilidade de prever o aparecimento da ocorrência, recordações da experiência prévia, clareza ou ambiguidade do significado, fatores temporais tais como a proximidade, custo e probabilidades de êxito de opções diversas, estado de ânimo, temperamento e personalidade, atitudes que em geral o indivíduo assume quando tem problemas, pelo modo como se sente fisicamente e disponibilidade de recursos com que o indivíduo pode contar, incluindo ajudas de terceiros. A **reavaliação** é o balanço, interno e dinâmico, entre a avaliação primária e a avaliação secundária, o processo de reavaliação consiste em estabelecer comparações entre as exigências avaliadas primariamente e os recursos avaliados secundariamente. As emoções não estão ausentes deste processo, pelo contrário elas fazem parte de um todo a que o stresse também pertence já que, para Serra (2007) o processo de reavaliação, ao evocar certas emoções, fá-lo em função do significado percebido do acontecimento, assim como da percepção dos recursos pessoais e sociais. A **percepção de controlo** resulta da avaliação secundária e da reavaliação final que o indivíduo realiza e é um fator decisivo no modo como as situações são vivenciadas. Parece significativo o modo como a crença na capacidade de controlar um agente hostil influencia positivamente o impacto do stresse, e conseqüentemente, o comportamento e o estado de saúde do indivíduo.

1.3.4.Efeitos do stresse no indivíduo

Os efeitos provocados pelo stresse no organismo atingem uma multiplicidade de dimensões, e é o organismo no seu todo que é afetado. As emoções induzidas pelo stresse, as mudanças de comportamento observável, a interferência nos mecanismos biológicos e cognitivos são repercussões estudadas por diferentes áreas de conhecimento ainda que concordantes na constatação de que as alterações ocorridas são tanto mais intensificadas quanto mais vincado e duradouro for o stresse. Serra (2007) afirma ainda que estas respostas induzidas pelo stresse no organismo são concomitantes e influenciam-se mutuamente. Powel e Enright (1990 citados por Serra, 2007) utilizam a metáfora do copo para explicar este fenómeno. Segundo estes autores, cada pessoa possui um “copo de stresse”, com capacidade variável de indivíduo para indivíduo, que todos os dias recebe uma certa quantidade de gotas de stresse. À medida que o nível de stresse cresce, aumenta a probabilidade de o organismo produzir sintomas físicos, mentais ou comportamentais. Os sinais que o corpo emite variam em função de vários fatores tais como, o tipo, a gravidade e a duração do stresse, a constituição genética, o balanço hormonal existente

na ocasião, as experiências prévias, o apoio social disponível e a forma de lidar com as situações. Assim, não se pode esperar que dois organismos diferentes reajam de forma idêntica a um mesmo stressor, dada a multiplicidade de influências a que são sujeitos.

1.3.4.1. Resposta biológica

Em termos biológicos o stressor corresponde a uma resposta de natureza metabólica que envolve os sistemas nervoso central e vegetativo, além dos sistemas endócrino e imunitário. Enquanto resposta biológica, o stressor é estudado por Hans Selye, a partir da década de 40 do século XX, denominando-a de Síndrome Geral de Adaptação (SGA). Apesar de algumas investigações dissonantes, perdura a ideia segundo a qual os efeitos do stressor são entendidos como uma síndrome, pois envolve um conjunto de manifestações relativamente independentes e coordenadas entre si. Entende-se esta síndrome como geral na medida em que afeta grandes secções orgânicas, e já que tem por finalidade a reativação de defesas de suporte à reposição do equilíbrio alterado, é referente à função de adaptação. Na função de coordenação, o Sistema Nervoso Central ocupa lugar de destaque pois, ao processar a informação que chega ao organismo, a partir dos órgãos sensoriais, define a ação que este irá executar. Segundo Lovallo (1997, citado por Serra, 2007), o caminho atravessado entre um certo acontecimento e a resposta emitida pelo indivíduo divide-se em cinco grandes etapas, no início desse percurso temos a entrada sensorial e a interpretação do acontecimento, na segunda etapa encontramos a gênese de emoções baseadas numa dada avaliação, no terceiro momento dá-se início a um conjunto de respostas vegetativas e endócrinas, na quarta etapa o córtex e o sistema límbico recebem o feedback, e por último, ocorre o fluxo vegetativo e endócrino.

1.3.4.2. Alteração cognitiva

Os processos cognitivos são, em momentos de stressor e segundo autores citados por Serra (2007), sujeitos a alterações que podem culminar em desorganização da atividade intelectual. A percepção pode ficar distorcida, tal como a tolerância à frustração, diminuída. Para Robinson e Alloy (2003, citados por Serra, 2007) é frequente o indivíduo persistir em processos de ruminação, o que se constitui como fator de manutenção da resposta do stressor e como fator de risco para o desenvolvimento de quadros depressivos. A ocorrência de acidentes na estrada também é referida como um exemplo de efeito dos erros e das distrações a que o stressor conduz. Também a capacidade de tomar decisões e a memória são afetadas. Por último, dificuldades na

organização do pensamento, originadas pela rigidez cognitiva, são possíveis efeitos de situações intensas e prolongadas de stresse.

1.3.4.3. *Emoções e stresse*

Lazarus (1999) afirma que o stresse e as emoções não estão em campos separados, pelo contrário, há mais elementos convergentes do que divergentes pois, o modo como afetam o bem-estar psicológico, o funcionamento do organismo e a saúde física é bastante semelhante. A cólera, a inveja, o ciúme, a ansiedade, o medo, a culpabilidade, a vergonha e a tristeza são emoções negativas. Já a esperança, o alívio, a gratidão, a compaixão, a felicidade, o orgulho e o amor são emoções positivas. Para Levenson (1994, citado por Serra, 2007), as emoções são fenómenos psicofisiológicos de curta duração que desempenham uma importante função adaptativa, pois correspondem a modos eficientes de responder às exigências ambientais. São vários os autores (Izard,1971; Ekman,1982 e Zautra, 2002, citados por Serra, 2007) que constataam que, das emoções positivas e negativas de que dispõe a espécie, são as negativas aquelas que experimentamos com mais frequência, possivelmente por serem aquelas que melhor nos servem em situação de ameaça externa, sendo certo que uma dada emoção predispõe o indivíduo a pensar e a agir de uma certa forma. Zautra (2002, citado por Serra, 2007) constata que, quando o stresse apresenta níveis baixos, o indivíduo apresenta emoções positivas e negativas de forma independente mas quando o stresse é alto, as emoções negativas aumentam numa relação inversa com as positivas. Assim, referem estes autores, parece adequado aceitar, por exemplo, a risoterapia como uma estratégia eficaz no desenvolvimento das emoções positivas, diminuindo deste modo as emoções negativas associadas ao stresse. Sabe-se assim que, para Lazarus, as emoções do stresse, aquelas que habitualmente surgem em circunstâncias de dano, ameaça ou desafio, são maioritariamente de sinal negativo, tais como a cólera, a inveja ou a culpabilidade. Consequentemente, as emoções positivas associadas ao stresse são aquelas que surgem quando uma situação stressante termina, são exemplos de emoções positivas, o alívio, a esperança ou a felicidade.

1.3.4.4. *Comportamento observável e desempenho*

Experiências realizadas tanto com seres humanos como com ratos revelaram que o comportamento observado, no desempenho de uma tarefa, pode passar de adequado a desadequado em função da intensidade do stresse. Este postulado é reiterado pela literatura mais

atual, o comportamento do indivíduo altera-se em situações de stresse (Mountz, 2016). A compreensão das razões subjacentes às alterações comportamentais por via da indução do stresse veio a ser aprofundada a partir da Lei de Yerkes-Dodson, no início do século XX, representada na Figura 1.1. Segundo esta lei, “o nível óptimo de desempenho ocorre quando o indivíduo está submetido a um nível médio de stresse. Níveis demasiado baixos ou demasiado elevados tornam-se prejudiciais para o desempenho” (Serra, 2007, p.259).

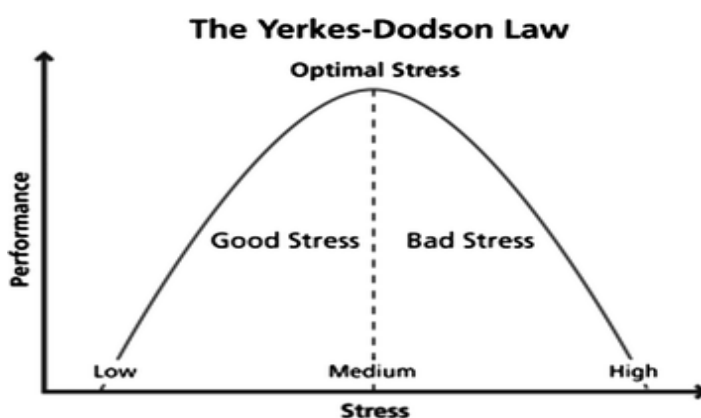


Figura 1.1 - Curva de Yerkes-Dodson

Fonte: Zhao M., Yang D., Liu S., Zeng Y. (2018) *Mental Stress-Performance Model in Emotional Engineering*

Para além deste modelo que prima pela simplicidade, mas também pela omissão de aspetos importantes, como o da variância do stresse em função da perceção ou interpretação, surgem outros modelos. Em 1983, Sanders elabora um modelo em que o grau de ativação dos recursos à disposição é o fator em destaque, acrescentando que também é necessário dar atenção ao grau de disponibilidade que o indivíduo apresenta para acionar os recursos. “Um nível elevado de stresse e um nível baixo de ativação são maus para o desempenho. Níveis elevados de ativação melhoram o desempenho.” (Serra, 2007, p.262).

1.3.5. Modelos de stresse ocupacional

Nas últimas décadas o combate e a prevenção do stresse ocupacional, aquele que conduz ao desalinhamento com os objetivos traçados pelas organizações, em termos de resultados, assume proporções assinaláveis e torna-se uma prioridade de muitas entidades oficiais tais como a Organização Mundial de Saúde e a Organização Internacional do Trabalho (Moura, Dias, Quintas, Costa & Ribeiro, 2016). Embora este estudo de 2016 se foque nos efeitos nocivos do

stress nos trabalhadores docentes, é conveniente esclarecer a distinção realizada por Seyle. Para este autor nem todo o stress é prejudicial. Existem reações desejáveis induzidas pelo stress positivo, ou seja, o eustress. Este tipo de stress é aquele que permite encarar os stressors como desafios de crescimento pessoal e de ganhos futuros, enquanto o stress negativo, o distress, é aquele que os percebe como obstáculos que bloqueiam esse mesmo desenvolvimento individual e os ganhos futuros.

O stress ocupacional, enquanto conceito, surge assim da necessidade de encarar as consequências organizacionais de níveis crescentes de distress, grandemente despoletados pelas mudanças tecnológicas e por fenómenos associados à mundialização e à digitalização da economia. Segundo Ramos, é conveniente perceber que a saúde e o bem-estar organizacional dependem de processos individuais de avaliação mas também de características do próprio trabalho, por isso a pertinência da investigação passa por responder à questão “o que é que torna a interação das pessoas com o trabalho, ou a transação entre elas, stressante?” (Ramos, 2016, p.39). Três modelos teóricos respondem a esta questão, são eles, o Modelo ajustamento pessoa-ambiente de Edwards, Caplan e Harrison, desenvolvido em 2000 mas iniciado por French, Rogers e Cobb em 1974, o Modelo exigências-controlo, iniciado em 1981 por Karasek, Baker, Marxer, Ahlbom e Theorell e o Modelo do desequilíbrio esforço-recompensa, iniciado na década de 90 do século XX por Siegriest (Ramos, 2016; Burman & Goswami, 2018). Interessa sobretudo reter que as organizações saudáveis são aquelas que se baseiam em desenhos de trabalho preocupados na promoção do equilíbrio esforço-recompensa, segundo o modelo de organização saudável de Vandenberg e de Wilson (Ramos, 2016). Também Antonovsky contribui para este tema com o seu modelo salutogénico, uma proposta organizacional ao desequilíbrio patogénico (Karaca, 2018).

1.3.5.1. Modelo do desequilíbrio esforço-recompensa

O modelo do desequilíbrio esforço-recompensa (Effort-Reward Imbalance - ERI) de Siegriest (1996) parte do princípio de que as experiências cronicamente stressantes decorrem do desequilíbrio entre um esforço alto, uma grande pressão, e uma recompensa baixa ao nível salarial ou de promoção, carreira, reconhecimento, adicionados a alto nível pessoal de comprometimento organizacional (Minari & Guimarães, 2018). Este modelo está em linha com a noção geral de ambiente de trabalho saudável, a inversa da noção de trabalho stressante (Siegriest & Li, 2017). Além de averiguar a componente intrínseca do comprometimento com

a organização e de analisar a interação entre as situações e os recursos pessoais, esta abordagem destaca-se por pesquisar associações entre indicadores de saúde e os fatores extrínsecos, o esforço e a recompensa. Assim, biomarcadores como o cortisol, as funções metabólicas, a pressão arterial, o ritmo cardíaco ou a função endócrina são importantes indicadores que surgem nas investigações referidas por Siegriest. Numa segunda linha de investigação, o modelo do desequilíbrio esforço-recompensa adequa-se à especificidade da vida ocupacional do mundo contemporâneo, caracterizado pela insegurança, pelas perspetivas limitadas em termos de salário e pelo complexo contexto da globalização económica.

Relativamente à população do presente estudo, os professores do ensino secundário, pode-se afirmar que as exigências de adaptação à nova realidade, a escolaridade obrigatória de doze anos se traduz num esforço a diversos níveis, a saber, de responsabilidade organizacional e social, de tarefas e de expectativas. Por outro lado, Portugal faz parte do pequeno grupo de países europeus, em conjunto com a Alemanha, a Bélgica e os Países Baixos, inovadores nesta matéria mas é também nesse período que se realiza uma política de congelamento da carreira docente e de reposicionamento na carreira, em algumas situações, com ultrapassagens injustas. Tendo em conta a extensão temporal da diminuição ou estagnação das recompensas, nove anos de congelamento da carreira, esta pode ser percecionada como um fator de desequilíbrio face ao esforço de adaptação a novas exigências, a inclusão de alunos no sistema em regime de obrigatoriedade. Não menos significativo é o alto comprometimento com a missão educativa, apanágio dos trabalhadores docentes e aspeto obrigatório na abordagem de Siegriest. De forma a sintetizar os stressors organizacionais e os potenciais efeitos do stresse, nos quais se inclui o burnout, anexa-se um quadro-resumo, a Tabela 1.1. Stressors organizacionais e potenciais efeitos perversos do stresse, para de seguida se analisar o burnout.

1.3.6. Síndrome de Burnout

Importa, antes de mais, delimitar o conceito de burnout já que a sua associação a outros conceitos permite algumas sobreposições de sentido. Aquilo que a literatura fixou como fator distintivo do burnout é o facto deste se apresentar como uma resposta individual ao stresse crónico experimentado em contexto laboral ou organizacional (Santini, 2004). Os ritmos de trabalho e a velocidade das tarefas desempenhadas conduzem àquilo que este autor apelida de sociogénese das doenças mentais. Na década de setenta do século passado, Herbert Freudenberger publica um artigo intitulado “Staff burn-out” no qual identifica sinais físicos e

indicadores comportamentais associado ao *burnout*. Partindo da sua experiência com trabalhadores voluntários numa organização de saúde mental norte-americana, define este conceito como o fenómeno que está na base da exaustão e do esgotamento suscitados pelo excesso de exigências da organização. Os sinais físicos tais como o sentimento de exaustão e fadiga, as frequentes dores de cabeça, os distúrbios intestinais ou as insónias são enumerados pelo autor (Freudenberger, 1974). Também, a nível comportamental, se identificam alterações como a irritabilidade, o choro ou até o desenvolvimento de paranoias e o uso excessivo de medicação. Segundo o estudo realizado por Freudenberger, estes indivíduos bloqueiam as respostas construtivas devido ao cansaço que sofrem e, não só transmitem a imagem de uma depressão, como agem dessa forma. Este estado de fadiga crónica, identificado pelo autor, parece ser causado pela incapacidade dos indivíduos se autolimitarem na forma como respondem às exigências laborais. De certa forma, está-se em presença de um impulso irreprímível para o trabalho, ou seja uma certa tendência de personalidade, mas por outro lado, é também na própria natureza do trabalho que se encontram os preditores, sendo as profissões ligadas aos cuidados dos outros aquelas que mais casos oferecem à investigação (Freudenberger, 1974). Segundo Maslach (1981), o *burnout* é um fenómeno mensurável em termos de escala e suscetível de tratamento estatístico, desenvolvendo o Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout, construído em parceria com Jackson. Para esta investigadora o burnout representa uma erosão de um estado psicológico positivo, consequência da economia de serviços que veio substituir a industrial (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). A generalização de inventários anamnéticos para processos de trabalho que envolvem educação, saúde e ocupação socioprofissional de relação social, tem início com esta investigadora. O *burnout* é visto, reforçando o pensamento de Freudenberger, como um estado geral de exaustão físico-emocional-mental, intenso e duradouro, originado pelo comprometimento em situações de alta exigência de trabalho. As exigências são geralmente aquelas que resultam da combinação de dois elementos, por um lado, as expectativas muito elevadas e/ou motivação pessoal e profissional e, por outro lado, os escassos recursos disponíveis. Estes desfasamentos provocam processos de crise e de crítica que se fazem acompanhar por sentimentos de raiva, ódio, vergonha, medo ou desespero. Trata-se, assim, de uma síndrome de cariz psicossocial cujo aspeto essencial se prende com o crescente sentido de esgotamento, com a exaustão de recursos emocionais e com a sensação de incapacidade de envolvimento emocional, assim como atitude cínica face ao público atendido, ou seja o fator “despersonalização”, e ainda baixa autoestima e tendência para se olhar de forma depreciativa ou negativa, o que é sinónimo de “redução de realização” (Varela et al., 2018). Em complemento ao modelo de Maslach (1981), encontra-se

a proposta de Farber que define três tipos de burnout, o “frenético”, o “discreto” e o “esgotado” (Montero-Marín, García-Campayo, Mer & Hoyo, 2009) que correspondem a diferentes formas de lidar com a frustração no local de trabalho. Assim, e ao invés da abordagem clássica de Freudenberg (1974) e Maslach (1981), existe em Faber (1990) a defesa de uma perspectiva pragmática, que aqui se sintetiza: “Person and organizational interventions aimed to improve drive, participation and absorption could be more effective than traditional cognitive therapy-based programs, because they focus on the scope concept of burnout.” (Montero-Marín et al, 2009, p.16).

Numa palavra, o construto será clarificado, discutido e desenvolvido por vários autores, ocupando Christina Maslach um lugar de destaque nessa discussão. Recentemente, a 28 de maio de 2019, a Organização Mundial de Saúde inclui o *burnout* na lista dos fatores que influenciam o estado da saúde e que conduzem os indivíduos a procurar serviços de saúde.

Burn-out is a syndrome conceptualized as resulting from chronic workplace stress that has not been successfully managed. It is characterized by three dimensions: 1) feelings of energy depletion or exhaustion; 2) increased mental distance from one’s job, or feelings of negativism or cynicism related to one's job; and 3) reduced professional efficacy. Burn-out refers specifically to phenomena in the occupational context and should not be applied to describe experiences in other areas of life. (WHO, 2019)

1.3.6.1. Dimensões da Síndrome de Burnout

A revisão de literatura mostra uma aceitação generalizada, embora não unânime, da proposta de Maslach (1981) relativamente ao aprofundamento do fenómeno em estudo, o burnout. Para esta autora, o burnout deve ser olhado na sua natureza multifacetada. Assim, propõe uma tríade dimensional composta por (1) exaustão emocional, (2) despersonalização e (3) realização pessoal (Maslach & Jackson, 1981). Descreve-se, de seguida cada um destes componentes do *burnout*.

- **Exaustão emocional:** perda de energia e sentimento de esgotamento dos recursos. Os estudos apontam para duas causas dominantes, a sobrecarga e o conflito interpessoal, e associam-na a desgaste de vínculo afetivo (*rapport*) na relação indivíduo-trabalho. A fraca perceção de recursos emocionais e o sentimento de que não se é útil ao outro

conduzem à exaustão que pode dar sinais físicos e psíquicos. Os indivíduos que temem voltar ao trabalho, no dia seguinte, apresentam um dos sintomas deste componente.

- **Despersonalização:** tratamento do outro como objeto. O vínculo afetivo é substituído por um racional. Estado psíquico em que o cinismo e a dissimulação afetiva são dominantes. Crítica exacerbada de tudo e de todos, desenvolvimento de sentimentos negativos e de atitudes cínicas relativamente aos outros com quem se divide o espaço de trabalho. O endurecimento afetivo conduz a um olhar desumano sobre os outros. Os indivíduos com ansiedade e irritabilidade, desmotivação e descompromisso apresentam sintomas deste componente.
- **Realização pessoal:** autoavaliação negativa acerca de si próprio e sentimento de infelicidade e insatisfação em termos profissionais. Experimentação de declínio das suas capacidades e de auto-eficácia, muitas vezes identificada como depressão. Baixo envolvimento no trabalho entendido, muitas vezes, como baixa realização pessoal no trabalho. Auto-estima baixa e sentimentos de fracasso. Experiência subjetiva que pode desencadear problemas de natureza emocional e prática pois está na base de diminuição de expectativas.

Esta proposta de Maslach (1981), não está isenta de crítica, nomeadamente daqueles que não encontravam distinção entre o burnout e stresse laboral ou depressão (Varela *et al.*, 2018). Para muitos críticos, aconteceu um processo de autoafirmação próximo de uma tautologia circular, ou seja, o que entendemos por burnout é aquilo que o Inventário de Burnout de Maslach (1981) estabelece e, *mutatis mutandis*, o Inventário de Burnout de Maslach é aquilo que o estabelece o que burnout vem a ser. Sobre este ponto importa destacar a pesquisa subsequente que concluiu que o burnout é um construto social distinto, relacionado com o trabalho, sendo a depressão um fenómeno mais geral e “sem-contexto”.

Resumindo, o burnout foi reconhecido como fator de risco psicossocial em múltiplos contextos organizacionais, sendo as profissões que envolvem contactos com seres humanos, ou seja orientadas-para-as-pessoas, as mais expostas ao risco de burnout. É ainda de notar que no século XXI, a investigação focou-se no conceito oposto ao burnout, isto é, o comprometimento, caracterizado pela alta energia, forte envolvimento e sentido de eficácia. Desta nova visão, mais

interessada na resolução de constrangimentos organizacionais, resulta uma ampla discussão que conduz a novos modelos conceptuais.

1.3.7. Stresse ocupacional em professores/as

A literatura é ampla e variada no que diz respeito ao stresse ocupacional na profissão docente. As metodologias quantitativa e qualitativa, os estudos em escolas de diferentes graus de ensino e de realidades geograficamente distantes assim como o maior distanciamento ou envolvimento do investigador, representam a divergência e a convergência a que o construto conduz. Na investigação realizada numa escola secundária portuguesa, Martins, Violante e Gato (2015) encontram níveis elevados de stresse ocupacional, destacando fatores que estão “ligados às fontes de stresse intrínsecas ao trabalho, ao papel organizacional e à carreira profissional” (Martins et al., 2015, p.154) Entre os grupos mais afetados estão o dos professores que lecionam simultaneamente 3º ciclo e secundário e o dos que lecionam simultaneamente cursos científico-humanísticos e cursos profissionais do ensino secundário. Para Skaalvick e Skaalvick (2017) os stressors a que os/as professores/as estão expostos/as varia em função da sua experiência profissional. Numa outra perspetiva e introduzindo nesta problemática a questão da avaliação individualizada do desempenho docente, Caeiro (2010) não encontra diferenças entre os dois grupos estudados, o dos professores avaliados na dimensão do desempenho funcional e os professores avaliados na dupla dimensão do desempenho funcional e do desempenho científico-pedagógico. Não obstante este resultado, a autora apresenta uma série de conclusões relativamente aos dados sociodemográficos. Assim, os indivíduos do género feminino apresentam níveis de stresse mais elevados relativamente aos do género masculino, no grupo de docentes cuja avaliação se reporta à dupla dimensão do desempenho. Contudo, é realçado que apenas na subescala “Conteúdo do Trabalho” se encontram diferenças de género, conduzindo a investigação para a hipótese de se tratar de uma dimensão preditiva do stresse ocupacional. A justificação encontrada para esta interpretação reside no carácter historicamente feminino do assumir de fragilidades, incapacidades ou preocupações para com os alunos, no que concorda com Mountz (2016). Esta subescala contempla itens tais como “levar os problemas da escola para casa” ou “falta de acompanhamento da escola por parte da comunidade”, sendo estes itens “os mais sensíveis do EPSO para avaliar aspectos mais microscópicos, clínicos do stress ocupacional dos professores” (Caeiro, 2010, p.58). Note-se que a escala utilizada é a EPSO, Escala Portuguesa de Stress Ocupacional, versão para a Docência da autoria de uma equipa dirigida por Mota-Cardoso (2002). Em sentido alternativo

à literatura de referência, Mountz (2016), evidencia elementos diferenciadores do stresse docente feminino. Realiza um estudo, assumidamente situado, entrevistando 21 professoras universitárias norte-americanas e encontra nesses depoimentos, com os quais se identifica, níveis elevados de stresse associados à dificuldade em equilibrar a vida familiar com as exigências laborais. Esta degradação das condições de trabalho está patente na literatura de referência do estudo e é, segundo a autora, a causa do aumento do consumo de antidepressivos e ansiolíticos. Também merece papel de destaque o recurso a conversas privadas em gabinetes das universidades, sendo o choro frequente entre académicas, funcionando esses momentos como estratégias de cuidado que permitem a sobrevivência das mulheres na universidade, meio cada vez mais hostil. O silêncio e o isolamento, fatores de sofrimento individual, são apresentados como realidades mantidas à distância dos problemas em debate na organização. Uma das participantes, assistente de uma universidade dos E.U.A. expressa-se do seguinte modo: “I think the messy bits are anything that complicates the kind of trajectory we’re on, so having a personal life, having relationships, having less productive times in your life, anything that sort of doesn’t make you that ideal worker.” (Mountz, 2016, p.209). A propósito da perceção feminina relativamente às metodologias de trabalho e aos procedimentos informacionais, uma professora universitária canadiana afirma: “You know, the annual meeting of the discipline, (...) the way that work gets discussed. It’s highly competitive . . . Criticism isn’t really constructive, but rather destructive because of the way it’s communicated . . . There’s really little value attached to collaborative work, which again I think is something women probably are more likely to do” (Mountz, 2016, p.211). Concluindo, Mountz aduz vários argumentos para descrever o ambiente laboral universitário, salientando o avanço tecnológico como aquele que marca a rotina universitária, sendo a desregrada comunicação por telemóvel um dos fatores que contribuem para o nível elevado de stresse dos professores. Também Gomes, Peixoto, Montenegro e Peixoto (2010) encontram nas professoras dos ensinos básico e secundário um nível alto de stresse ocupacional, mais alto do que aquele que se encontra nos professores. Dos 689 casos observados, 40% perceciona a profissão como muito exigente e stressante, o que leva as investigadoras a procurar as razões. Os problemas de indisciplina dos alunos e a perceção da ineficácia das sanções disciplinares aparecem em lugar de destaque, dando legitimidade a uma listagem de fontes de stresse em que dos dez, oito se referem a problemas de comportamento dos alunos e duas a questões disciplinares. A percentagem de docentes que sente a pressão destes fatores é alta, situa-se na ordem dos 60 a 80%, concluindo os autores pela necessidade de adoção de medidas organizacionais de promoção do bem-estar. “De facto, medidas de carácter organizacional, como sejam, a redução

dos alunos em sala de aula, a limitação efectiva do número de horas de trabalho por semana, o apoio diferenciado aos professores em função da sua idade e do vínculo que mantêm com a escola representam soluções a ter em consideração na gestão do *stress* ocupacional” (Gomes *et al.*, 2010, p.595). Já mais recentemente, num estudo realizado em parceria com a Autoridade das Condições de Trabalho (Moura et al., 2016) e com base num universo de 171 professores dos ensinos básico e secundário, é também registado um índice de stresse percecionado significativo. Os autores do relatório concluem pela presença de um importante nível de stresse ocupacional entre os professores, alcançando o registo global de stresse um valor bastante elevado que se situa entre “alguma pressão” e “muita pressão”. Quanto à natureza dos *stressors*, são encontradas sobretudo situações vividas ao nível da sobrecarga nos finais de períodos (testes, avaliação, reuniões), da indisciplina dos alunos, da constante mudança de legislação e da inadequação da remuneração.

Realizado o retrato dos estudos sobre stresse ocupacional em professores, segue-se a revisão da literatura do fenómeno ocupacional incluído na 11ª revisão da International Classification of Diseases, o *burnout*.

1.3.8. Burnout em professores/as

Num estudo realizado por Jiménez, Gutiérrez e Hernandez, em 2000, considera-se o desenvolvimento do burnout nos professores um efeito da exposição destes a fontes de stresse próprias de meio escolar e do uso de estratégias de confronto não adaptativas. Tendo em conta que, nesta profissão, é especialmente nefasta a avaliação negativa que os indivíduos fazem da sua função, os autores propõem um levantamento de causas e de consequências do burnout docente. No conjunto das causas, os autores identificam **fatores profissionais/organizacionais**, tais como: a fraca motivação dos alunos, a indisciplina, as oportunidades de desenvolvimento da carreira, os baixos salários, a escassez de meios e de equipamentos, o número excessivo de alunos por turma, a falta de tempo, o escasso reconhecimento da profissão docente por parte da sociedade, a rapidez com que se produzem mudanças sociais e curriculares, a sobrecarga de trabalho, a escassa participação no processo de decisão, a inadequação da formação inicial face à realidade da profissão, o grau de acordo com as metas institucionais, a autonomia, o isolamento do resto do modelo, entre outras menos frequentes. Assim, as disfunções de papel e a qualidade da supervisão recebida pelos professores são as variáveis identificadas como decisivas no burnout dos docentes. Assinalam

ainda estes autores que estes fatores são consequência de “situaciones tales como atender las exigencias de aulas repletas de estudiantes con diversos niveles de competencia, ocupándose al mismo tiempo de las necesidades individuales del alumnado; de políticas inconsistentes y confusas respecto a la conducta de los estudiantes, etc.” (Jiménez et al., p.154). No que diz respeito aos **fatores pessoais** que a literatura destaca na análise do *burnout*, Santini (2004) encontra: 1) a idade do sujeito em relação à quantidade de experiência profissional – segundo Codo e Vasquez-Menezes (1999), os valores mais elevados de *burnout* encontram-se no conjunto formado por profissionais com 10 a 15 anos de experiência, 2) o género e as variáveis familiares – segundo Maslach e Jackson (1981), as professoras suportam melhor as situações conflituosas no trabalho e a estabilidade afetiva é um fator protetor do *burnout*, 3) personalidade - segundo McCaulley (1993), 80% dos docentes possuem uma personalidade “tipo emocional” com necessidade de atividades colaborativas, de afeto e entusiasmo, distinta do “tipo racional” que possui um maior poder de análise, 4) sentido de coerência – segundo Benevides-Pereira (2002), este sentido permite o posicionamento face à vida e um modo de enfrentar conflitos e outras vicissitudes, recorrendo a mecanismos cognitivos, 5) motivação – segundo Carlotto (2002), sujeitos com maior motivação para o desempenho profissional são mais atreitos a *burnout*, 6) idealismo – segundo Gil-Monte e Peiró (1997) este fator quando associado ao otimismo, pode ser um fator protetor da síndrome, mas ao invés, a sua associação a altas expectativas menos realista, conduzem a um maior risco. Carlotto e Camara (2018) apresentam resultados em termos de fatores que melhor predizem o burnout. São eles a autonomia, o conflito de papel, a ambiguidade de papel, a sobrecarga, o suporte social e os conflitos interpessoais.

Partindo da tridimensionalidade do modelo de Maslach (1981), podemos considerar que um professor com *burnout* é um professor que se sente exausto emocionalmente devido ao desgaste diário a que o relacionamento com os alunos conduz, é também incapaz de se relacionar empaticamente com os seus alunos deixando de ser eficaz na transmissão dos conhecimentos e é auto depreciativo em relação a si próprio. Acompanhando a reflexão clássica que descreve o indivíduo com burnout, como alguém que já desistiu mas que ainda se mantém lá, numa situação laboral que já não suporta mas da qual não se pode libertar, podemos dizer que o burnout é um fenómeno que pode colapsar a confiança inerente à relação pedagógica. Inconscientemente, o professor arma uma retirada psicológica, uma forma estratégica de abandonar a sala de aula, ou de reunião, sem que materialmente o faça. Embora esteja presente, o modo como interage com os outros passa a ser o de quem os considera um número, uma coisa.

Do ponto de vista individual, as consequências desta síndrome podem ser sintetizadas através da Tabela 1.2. Reações-padrão associadas ao burnout (em anexo). Tal como afirmam Burman e Goswami (2018) em artigo de revisão sistemática de literatura, para além das consequências individuais, **o burnout gera efeitos nas organizações**, neste caso nas escolas e nos agrupamentos escolares. Sobre este ponto, salienta-se o impacto negativo que um professor com burnout pode ter nos resultados organizacionais pois, o pré-requisito da atenção ao outro, da abertura e da indagação, está ausente. “Quando o professor se sente exausto, desmotivado no seu labor e, principalmente, refletindo atitudes cínicas, irónicas e desumanas no seu convívio com os estudantes, situação inerente aos acometidos pelo burnout, a mediação entre ele, o aluno e o conteúdo fica comprometida.”(Benevides-Pereira, 2012, p.162). Além disso, existem indicadores tais como o **absentismo**, que aumenta à medida que o processo de avanço da síndrome aumenta, pois as faltas passam a ser um “balão de oxigénio” para gerir uma situação cada vez mais dolorosa (Santini, 2004). Outro indicador é a **baixa produtividade** originada pelo esgotamento e que é aqui testemunhado em primeira voz “chego a casa e não consigo fazer nada do que supostamente deveria: preparar aulas, ver os emails dos meus alunos, orientar-lhes o trabalho no início do ano. Não tenho energia nem para comer.” (Varela et al., 2018, p.75). Do mesmo modo, o **abandono da carreira**, “aos 59 anos pedi a reforma antecipada. Fui penalizada financeiramente por me faltar idade, mas salvei o meu equilíbrio emocional. Eu que nunca esqueci os rostos dos alunos da minha primeira aula num dia de abril de 1975, não guardo qualquer recordação dos alunos da minha última aula.” (Varela et al., 2018, p.90) ou ainda “Quando um dia decidi que este percurso se esgotara, e que o prazer se transformara em insuportável desencanto, pedi a reforma antecipada e saí, sem hesitação e sem lástima.” (Varela et al., 2018, p.78). Certamente que, a realização de trabalhos de pesquisa-ação sobre a saúde mental em meio escolar, permite às organizações adequar as suas respostas a este problema, usando o conhecimento dos resultados encontrados para implementar uma estratégia de gestão do stress nas escolas. A colaboração dos órgãos de gestão, diretores de agrupamento, é fundamental porque “O processo de melhoria da organização do trabalho requer uma implicação sólida e duradoura de todas as partes envolvidas.” (Maranda & Deslauriers, 2014, p.148).

Relativamente ao conhecimento académico, ferramenta de combate a esta doença socioprofissional gerada por uma organização patogénica, destaca-se o construto “confronto do stress” que se analisa no próximo capítulo.

1.4. Confronto do stresse

Para uma definição sucinta, podemos dizer que o confronto do stresse, ou *coping*, trata daquilo que as pessoas fazem para lidar com a adversidade de forma a promover o seu bem-estar (Ramos, 2014). Em 1974, é proposta por Murphy a designação de *coping* relativamente às estratégias das crianças para lidar com situações desafiantes e numa abordagem de aprendizagem relacional e de desenvolvimento. No mesmo ano Lazarus publica “Coping and adaptation”, síntese documental de um congresso dedicado ao tema e no qual os estudiosos do tema se mostram de acordo em relação a uma série de questões levantadas pela pesquisa científica. O último momento fundador dá-se com a proposta de uma estrutura de coping e das suas três funções, de Pearlin e Schooler em 1978. “1) alteração das condições problemáticas; (2) modificação do significado da experiência; e (3) diminuição das consequências emocionais negativas da mesma” (Ramos, 2014, p.17). A definição de confronto do stresse não é estática, como é próprio da sua complexidade, e o seu desenvolvimento académico está representado no quadro que se apresenta em anexo, a Tabela 1.3. Definições de confronto do stresse. A definição que é mais citada, segundo a investigação realizada por Ramos, é a de Lazarus e Folkman (1984): “Esforços cognitivos e comportamentais em constante mudança para lidar com exigências específicas externas e/ou internas que são avaliadas como forçando ou excedendo os recursos da pessoa” (Ramos, 2016, p.107).

1.4.1. Modelos de confronto do stresse

Os modelos de confronto do stresse encontram-se sistematizados em dois grandes grupos, o grupo dos modelos que teorizam o fenómeno na sua vertente reativa e o grupo dos modelos proativos. Este último grupo, inscreve-se numa abordagem preventiva e antecipatória do confronto do stresse, e numa análise do processo, das etapas e das estratégias focadas nos problemas e orientadas para o futuro (Schwarzer & Tauber, 2002). Por sua vez, os modelos que destacam a vertente reativa do confronto do stresse, são aqueles que predominam na literatura. Elaborou-se um quadro descritivo dos vários modelos, Tabela 1.4. Modelos de confronto do stresse (em anexo) e dedica-se, de seguida, um capítulo sobre o modelo transacional de Lazarus.

1.4.1.1. Modelo transacional de Lazarus

O modelo transacional entende o confronto do stresse em função do contexto de uma relação estabelecida entre o indivíduo e o ambiente. Trata-se de um relação dinâmica e bidirecional que se apoia na reciprocidade, daí o predicado transacional (Lazarus & Folkman, 1984). Os autores identificam dois processos, avaliação cognitiva e confronto do stresse, como mediadores críticos de relações stressantes entre o indivíduo e o meio (Folkman, Lazarus, Guen, & DeLongis, 1986). Em relação ao primeiro, avaliação cognitiva, desenvolvido no capítulo dedicado ao stresse ocupacional, é pertinente sublinhar o lugar central que ocupa no modelo pois é através da avaliação que o indivíduo faz da situação, que esta ganha contornos de stressante, sendo este processo automático, involuntário e afetivo, acontecendo “no tempo de um “curto-circuito emotivo” ” (Ramos, 2016, p.109). A avaliação primária corresponde a um processo avaliativo em que o indivíduo identifica as exigências que a transação stressora lhe impõe, dando um significado ao encontro de stresse, em termos do seu bem-estar e, portanto do grau de adversidade contido nesse encontro. O segundo processo avaliativo corresponde à avaliação secundária em que o indivíduo pesa os fatores em jogo, por um lado os seus recursos e, por outro lado, as exigências adversas decorrentes da sua relação com o meio. A percepção de controlo que a pessoa pode ter sobre as exigências faz-se então com base no processo avaliativo e introduz os recursos de confronto do stresse, como a saúde e energia, as crenças positivas, as aptidões para resolver problemas, as aptidões sociais, o apoio social e os recursos materiais (Lazarus & Folkman, 1984). Nenhuma destas avaliações é estática, segundo os autores estudados, o que conduz a um outro processo, o da reavaliação. A esse respeito é afirmado que se trata de uma necessidade de reequilibrar os “pratos da balança” sempre que um dos fatores, recursos pessoais e exigências ambientais, ganha ou perde influência, ou eficácia. Em suma, a dinâmica da avaliação cognitiva integra permanentemente as variações percecionadas pelo sujeito no seu ambiente, sendo por esse motivo muito importantes nas experiências de stresse. Estes processos avaliativos permitem atribuir significado à transação e avivam as emoções que estão na base das decisões em termos de confronto do stresse. “Secondary appraisal, which prepares the way for coping, is an important factor even in the arousal stage because it affects a person's understanding of the nature of the adaptational encounter that is being faced, especially the available coping options” (Lazarus, 1999, p.101). Assim, a avaliação cognitiva indissociável do modelo transacional, prepara o confronto do stresse, de tal forma que “The quality of the appraisal is critical for good coping.” (Lazarus, 1999, p.80).

1.4.2. Funções do confronto do stresse

O confronto do stresse enquanto dispositivo adaptativo, bem ou mal sucedido, define os esforços cognitivos e comportamentais para enfrentar, ou lidar, com as exigências do ambiente que forçam os recursos pessoais. Este processo dinâmico pode assumir duas funções, uma mais instrumental, denominada confronto do stresse focado nos problemas e, outra mais paliativa, focada nas emoções.

O **confronto do stresse focado nos problemas** é aquele que se dirige à modificação dos stressors, consistindo na ação direta e objetiva sobre as exigências do meio, pretendendo modificá-las. Estas ações são muitas vezes acompanhadas de estratégias mentais, numa lógica de definição do problema, escolha de alternativas para a sua resolução e execução, propriamente dita (Carver, 1989).

O **confronto do stresse focado nas emoções** visa diminuir o mal-estar provocado pelos stressors, regulando o estado emocional do indivíduo que foi alterado pela situação. Algumas das estratégias que se incluem nesta categoria, o evitamento, o distanciamento, a busca de apoio social ou a ilação positiva da adversidade podem ocorrer no processo de reavaliação, assumindo uma natureza defensiva (Lazarus, 1999).

Para Carver (1989), esta distinção não deve ser vista de modo simplista, porque não se excluem mutuamente, ocorrendo muitas vezes a combinação das duas categorias. É indubitável que, ambas as funções, instrumental e paliativa, são usadas sempre que uma situação stressante ocorre, pois a combinação das duas corresponde a uma vantagem adaptativa. Este entendimento sobre a cooperação razão-emoção é corroborado pela investigação das neurociências, “emoções e sentimentos são os sensores para o encontro, ou falta dele, entre natureza e circunstâncias” (Damásio, 1994, p.17). Por outro lado, também não é invulgar que uma das funções boicote o recurso à outra função, sendo que o confronto do stresse focado no problema é predominante, sempre que o indivíduo sente que pode realizar uma ação construtiva. Do mesmo modo, o confronto do stresse focado nas emoções predomina quando existe a percepção de que o stressor será persistente no tempo. A escolha da função do confronto do stresse, instrumental ou paliativo, é realizada em função da avaliação cognitiva que o indivíduo faz do grau de exigência do ambiente e dos recursos pessoais que pode mobilizar. Com efeito, esta é a especificidade da avaliação secundária, segundo Lazarus. Veja-se agora de que modo o confronto do stresse produz efeitos nas organizações humanas.

1.4.3. Efeitos organizacionais do confronto do stress

Tradicionalmente, a organização onde se trabalha é percebida como fator gerador de stress, contudo esta visão é redutora e por esse motivo é fundamental complementá-la com um estudo acerca das características organizacionais protetoras do stress. Também os autores reconhecem a necessidade de se direcionar a investigação, não apenas para o estudo dos fatores individuais do stress, mas para o estudo dos ambientes organizacionais sobretudo “no sentido de se tornarem organizações saudáveis, autênticas e salutogênicas” (Ramos, 2016, p.190). Em boa verdade, o estudo acerca do confronto do stress desenvolve-se sobretudo a partir da década de noventa do século passado, ocupando desde aí um lugar central nas preocupações de investigadores, e decisores, dando lugar à criação de agendas políticas em organismos oficiais ou a conferências internacionais. A Figura 1.2, representa o fenómeno tendo em conta a conjugação de fatores que o afetam, destacando-se a perceção como um deles, razão pela qual é desaconselhada a omissão de aspetos subjetivos.

Por outro lado, num estudo sobre coping em diferentes contextos culturais, conclui-se que as estratégias de confronto do stress focadas na resolução de problemas são mais eficazes em contextos culturais em que o individualismo é dominante em termos de valores e de práticas organizacionais, sendo as estratégias de confronto do stress focadas nas emoções mais eficazes em culturas que privilegiam valores e práticas de natureza coletivista (Bhagat et al., 2010). Sendo assim, confirma-se a tese segundo a qual não existe uma estratégia melhor ou pior, a eficácia está dependente de uma multiplicidade de fatores, sendo a cultura um deles.

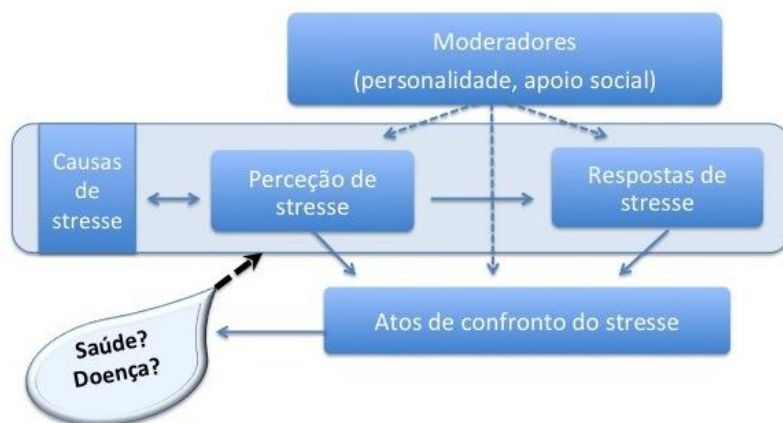


Figura 1.2 - Esquema explicativo do stress, confronto do stress e saúde

Fonte: Ramos, M (2016). Confronto do Stress, Fatores Psicossociais e Saúde no Trabalho, 29

Em síntese, pode-se dizer que a investigação sobre o stress ocupacional conduz à certeza de que o seu papel sobre o indivíduo e a organização não é displicente. Tanto a saúde como a doença dependem da forma como se lida com este fenómeno. “O confronto do stress é o veículo que precipita as pessoas no caminho da patogénese, em direção à doença, ou no caminho da salutogénese, em direção à saúde” (Ramos, 2016, p.190). Apesar de lacunas e insuficiências na produção académica e na prática organizacional, há que salientar algumas conquistas. Por exemplo, a importância que o tema ganhou na atualidade fazendo com que gestores e entidades empregadoras tenham introduzido programas de gestão do stress, permitindo ao trabalhador desenvolver e enriquecer comportamentos ao nível do seu confronto do stress. Também a relação entre stress ocupacional e acidentes de trabalho tem sido objeto de estudo, assim como o absentismo cujas razões estão relacionadas com o stress (EU-OSHA, 2018). Finalmente, também se revela positivo o avanço teórico relativamente aos modelos explicativos do confronto do stress, e ao conhecimento das consequências, não só na saúde do trabalhador como nos resultados organizacionais. Promover uma cultura organizacional saudavelmente adaptativa, atenta aos riscos inerentes às exigências do trabalho, parece ser um dos mais férteis contributos da literatura sobre o confronto do stress (Vries & Manfred, 2018).

1.4.4. Confronto do stress nos/as professores/as

Numa investigação sobre as estratégias de coping usadas pelos/as professores/as portugueses/as, e realizada por Jesus e Pereira (1994, citados por Pocinho, 2009), salientam-se as estratégias de controlo ou confronto como as mais frequentes, seguidas das estratégias de escape ou evitamento e por fim as de gestão de sintomas. Os estudos têm mostrado resultados significativos relativamente a este tema, tal como evidencia o artigo de Pinto, Lima e Silva (2005). Estes investigadores destacam alguns desses trabalhos e reportam algumas conclusões, descritas sucintamente na Tabela 1.5. Confronto do stress em professores – estratégias mais frequentes apuradas em onze estudos empíricos (em anexo). Em estudos mais recentes, realizados em Portugal, e incluídos na Tabela 1.5., encontra-se uma relação direta entre maior adoção de estratégias focadas nas emoções e maior prevalência de burnout, indicando um padrão de vulnerabilidade e um alerta em relação a riscos associados (David & Quintão, 2012).

Em sentido contrário, o estudo comparativo de Braun-Lewenshon (2014) realizado com professores judeus e árabes em Israel, revelou níveis significativos de eficácia nas estratégias focadas nas emoções, em situação de ensino de turma regular com alunos do ensino especial.

Ressalve-se que, em termos gerais, as estratégias de confronto do stresse mais utilizadas pelos docentes são, em primeiro lugar estratégias de controlo que indiciam o enfrentamento das situações, em segundo lugar surgem as estratégias de evitamento ou escape e em último lugar as de gestão de sintomas (Capelo & Pocinho, 2016). Estes resultados estão alinhados com diversos estudos que consideram como mais eficazes as estratégias de controlo ou confronto em situações profissionais perturbadoras ou desafiantes (Elliot, Thrash & Murayama, 2011; Pinto et al., 2005).

No seu conjunto, os estudos apontam para um quadro, de natureza essencialmente descritiva, com forte diversidade de estratégias mas com ausência de avaliação relativamente ao grau de eficácia adaptativa. A pertinência de estudar a relação entre confronto do stresse e síndrome de burnout e de implementar, nas organizações de ensino, planos de formação e de gestão do stresse, é uma das conclusões retiradas pela literatura (Pinto et al., 2005). Finalmente, tendo em conta que os professores apresentam crescentes níveis de stresse ocupacional, o que é visível na investigação levada a cabo desde os anos 80 do século passado, a realização de estudos sobre confronto do stresse surge como a mais adequada. Assim, conhecer as estratégias usadas pelos professores no modo como lidam com as situações stressantes, e distinguir os mecanismos que permitem uma maior adaptação ao atual ambiente organizacional, é aquilo a que se propõe este estudo.

Parte II – Estudo empírico

2. PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Concluída a revisão da literatura relativa aos construtos em estudo, segue-se a definição dos objetivos e das hipóteses a investigar, assim como a apresentação dos instrumentos utilizados e do desenho da investigação.

2.1. Delimitação do problema e objetivos – definição das hipóteses

O objetivo principal deste trabalho é estudar a relação entre o Burnout, a Justiça Percebida e o Confronto de Stresse. Pretende-se, assim, contribuir para o conhecimento destes construtos através de uma investigação realizada na população dos trabalhadores docentes do ensino secundário do concelho de Faro. Também se afigura como objetivo que os resultados atingidos possam facilitar a gestão estratégica de recursos humanos das organizações de ensino.

Assim, e com a finalidade, de contribuir para um plano de boas práticas de combate ao *Burnout* em profissionais de educação, definem-se os seguintes objetivos:

- a. pretende-se saber se existe um efeito da (in)Justiça Percebida no Burnout;
- b. pretende-se saber se existe um efeito do Confronto do Stresse no Burnout;
- c. pretende-se verificar se as dimensões da Justiça Percebida, as dimensões do Burnout e as dimensões do Confronto do Stresse apresentam uma relação estatística significativa com as variáveis demográficas e socioprofissionais da amostra;
- d. pretende-se também aferir o efeito das variáveis independentes nas variáveis dependentes.

Subordinada aos objetivos deste estudo, foi realizada a transformação das questões, em hipóteses científicas, ou seja, em enunciados controláveis através da experiência (Blanché, 1976). Além disso, e como base de sustentação da formulação das hipóteses foram mobilizadas as investigações anteriores sobre stresse ocupacional, burnout, confronto do stresse e justiça percebida, ou seja, recorreu-se a estudos similares citados aos longo deste trabalho. Por outro lado, e tal como defende Popper (1975), a formulação de uma hipótese corresponde à

antecipação de factos posteriormente comprováveis, isto é, trata-se de uma explicação provisória de um certo fenómeno que requer comprovação. Segundo a perspectiva popperiana, o teste empírico a que são sujeitas as hipóteses corresponde ao momento do confronto com a realidade, em que se resolvem os desentendimentos e em que se põem à prova as conjeturas.

Sendo a hipótese uma visão antecipatória do resultado das relações entre variáveis, cabe ao investigador definir e clarificar as variáveis (Almeida & Freire, 2008), considerando que as **variáveis independentes** representam os predicados manipulados que afetam outras variáveis (ser professora, ter cinquenta anos, ser casado, etc.) e as **variáveis dependentes** representam os resultados alcançados a partir dessa manipulação (mais stresse, perceção de justiça mais positiva, fraca ou forte presença de estratégia emocional, etc.). No presente estudo, as variáveis independentes correspondem a características demográficas e socioprofissionais, a saber: o género, a idade, o estado civil, o ter pessoas a cargo, o viver acompanhado, o praticar atividades para além das profissionais, o praticar atividade física, o sedentarismo, a antiguidade, a vinculação e o número de horas diárias de trabalho não letivo. As variáveis dependentes correspondem a fenómenos quantificáveis do universo das ciências do comportamento organizacional, a saber: as dimensões da perceção da justiça organizacional, do burnout e do confronto do stresse.

Para realizar a formulação das hipóteses tomou-se como ponto de partida os objetivos do trabalho e, como pano de fundo a revisão de literatura realizada. Assim, estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

HIPÓTESE 1: existe uma relação de dependência entre justiça percebida e burnout

A perceção de justiça organizacional é estudada, por autores como Barradas (2001) como um preditor do burnout. As situações crónicas indutoras de stresse, tais como as situações vividas ao nível da falta de recompensas ou os macro indutores de stresse que “são devidas à organização e funcionamento do sistema social” (Serra, 2007, p.57) podem gerar níveis altos de stresse ocupacional. Em sentido inverso, uma organização autenticizótica ou, pelo menos, percebida como justa pelos seus elementos, representa um fator de proteção em termos de burnout (Vries & Manfred, 2018). Pretende-se conhecer estes dois vetores, ou seja, saber se aqueles que têm uma maior perceção de justiça, estando mais protegidos, têm menos burnout e

se aqueles que apresentam níveis de burnout mais elevados, apresentam uma menor percepção de justiça.

HIPÓTESE 2: existe uma relação de dependência entre confronto do stresse e burnout

Conhecer, por um lado, a dependência entre a adoção de estratégias de coping adaptativo e os níveis baixos de burnout, e por outro lado, estabelecer uma relação entre o coping mal-adaptativo e os níveis altos de burnout decorre de todo o trabalho de pesquisa realizado. Serra (2007), Igreja (2012), Ramos (2014, 2016) são apenas alguns dos autores que estudam a relação entre estes dois fenómenos. Responder a esta questão permite, para além do alcance teórico, esboçar um plano de gestão do stresse nas escolas secundárias. Trata-se, segundo Demir (2018) de apostar no capital psicológico dos profissionais, na sua capacidade de lidar com as dificuldades da escola atual.

HIPÓTESE 3: a prática de atividade física influencia os níveis de burnout

HIPÓTESE 4: os/as professores/as mais sedentários/as sentem mais stresse

Existem estudos, tais como o de Serra (2007) que encontram uma forte conexão entre a prática de exercício físico e a resistência ao stresse. Por outro lado, o sedentarismo tem sido apontado por autoridades de saúde, como a Organização Mundial de Saúde, como um fator de risco. Segundo Wanderberg *et al.* (2002, citado por Ramos, 2016) as organizações saudáveis são aquelas em que a saúde e o bem-estar dos empregados são elevados, fazendo parte dos seus valores a qualidade de vida no trabalho. Sendo o sedentarismo um fenómeno associado ao trabalho burocrático e confinado a um só espaço físico fechado, coloca-se como pertinente investigar a sua presença nos professores e a sua relação com o stresse, já que se observa uma crescente componente burocrática na função docente.

HIPÓTESE 5: o número de horas de trabalho não letivo diário influencia o burnout

Tal como refere Serra (2007) a sobrecarga de trabalho repercute-se no número de horas dedicadas às tarefas e, por essa razão, o trabalho não letivo tende a ocupar um tempo maior. A grande quantidade de tarefas burocráticas, as mudanças introduzidas no sistema educativo, e a necessidade de planificar e realizar diversificadas atividades, é também referido na investigação como causa do prolongamento do número de horas de trabalho. As consequências desta estratégia podem ser prejudiciais, em termos de saúde e de desempenho, porque o stresse ocorre

quando é introduzido o fator de tempo limitado de cumprimento da tarefa. Sendo certo que o stress crónico pode estar na origem de um maior risco de doença, nomeadamente mental, cardiovascular e metabólica, torna-se pertinente saber se existe relação entre o número de horas despendido em tarefas não letivas e o burnout. Pines (1993, citado por Serra, 2017) afirma que os profissionais dedicados fazem parte do grupo de risco, em termos de burnout.

HIPÓTESE 6: os/as professores/as com mais idade têm mais burnout

No estudo sobre o burnout nos professores, conduzido por Varela et al. (2018), é observada uma dependência entre idade e Índice de Exaustão Emocional. Nesse trabalho são consideradas sete classes etárias e a classe menos afetada pelo stress é a dos quarenta anos, sendo a dos sessenta uma das mais afetadas. Tendo em conta que a exaustão emocional é apenas uma das dimensões da escala de burnout, surge como pertinente averiguar também o modo como os grupos etários se situam em termos de índice geral de burnout.

HIPÓTESE 7: os/as professores/as que têm pessoas a cargo têm menos burnout

HIPÓTESE 8: os/as professores/as que vivem acompanhados/as têm menos burnout

Serra (2007) dedica um capítulo ao tema do apoio social como mediador dos efeitos do stress, apoiando-se em estudos conduzidos por Weiss (1974), Bergman (1990), Hobfoll e Vaux (1993) e Newman e Newman (1995). Segundo Bergman (1990) o apoio social refere-se à quantidade e à coesão das relações sociais, à perceção que se tem relativamente a um sistema de apoio disponível em caso de necessidade. Para Newman e Newman (1995) as interações sociais são necessárias desde o nascimento e acompanham as etapas do desenvolvimento revertendo em identidade, competição e cooperação. O apoio afetivo, emocional, percetivo, informativo, instrumental e de convívio social que é disponibilizado pela rede social é perspetivado como um conjunto de benefícios em termos de saúde e bem-estar. Assim, “o apoio social pode constituir um fator atenuante das condições agressivas do meio ambiente sobre o indivíduo” (Serra, 2007, p.153), estando as pessoas que vivem acompanhadas mais protegidas dos efeitos nocivos do stress ocupacional. Esta investigação pretende saber se é observável uma diferença, em termos de stress ocupacional, entre indivíduos que vivem sozinhos e indivíduos que vivem acompanhados.

HIPÓTESE 9: os/as professores/as do quadro de zona e contratados/as têm mais burnout

Em estudos realizados por Sutherland e Cooper (1990, citados por Serra, 2007), algumas das condições indutoras de stresse no trabalho são intrínsecas ao próprio trabalho e desse conjunto, destacamos aquelas que se prendem com a gestão da carreira. Indivíduos que sentem segurança laboral podem perceber a organização como uma oportunidade de desenvolvimento da ambição pessoal, aqueles que sentem insegurança laboral podem sentir a organização como uma ameaça a esse desenvolvimento, daí o efeito stressante da insegurança laboral sentida pelos docentes contratados ou do quadro de zona. Foi tido em consideração que estes docentes estão anualmente sujeitos a existência de lugar para lecionar, ao contrário dos quadros de escola.

HIPÓTESE 10: o número de horas de trabalho não letivo diário influencia a percepção da justiça organizacional

No estudo “Análise da Relação entre a Percepção de Justiça Organizacional e o Burnout em Professores do Ensino Superior” de Barradas (2011) são encontrados resultados favoráveis à hipótese formulada, sendo o grupo dos indivíduos que trabalha mais tempo por dia aquele que tem níveis de percepção de justiça mais baixos. A dimensão que origina a diferença é a da justiça interpessoal.

HIPÓTESE 11: os/as professores/as mais novos/as têm percepção mais positiva de justiça organizacional

Segundo o estudo realizado por Barradas (2011), os professores que maior percepção de justiça organizacional apresentam, são os que menor tempo de serviço e menor idade têm. As dimensões da justiça informacional e da justiça interpessoal são as que maior grau de significância estatística obtêm.

HIPÓTESE 12: as professoras têm percepção de justiça distributiva mais positiva do que os professores

HIPÓTESE 13: as professoras têm percepção de justiça interpessoal mais negativa do que os professores

O estudo realizado por Silva et al. (2005) sobre o papel das dimensões da justiça organizacional na predição do burnout aponta para uma diferença estatisticamente significativa, relativamente

à percepção deste construto em termos de género. No caso das mulheres é a justiça distributiva que se coloca como preditor de burnout, no caso dos homens é a justiça interpessoal.

HIPÓTESE 14: as professoras optam mais, do que os professores, por estratégias adaptativas

Segundo o estudo realizado por Ramos (2014), o género não diferencia a escolha por estratégias como coping ativo, planeamento, reinterpretação positiva e uso de substâncias. As restantes estratégias apresentam diferenças estatisticamente significativas. Os indivíduos do género masculino preferem usar o humor e os indivíduos do género feminino, optam mais por suporte instrumental, suporte emocional, religião, autculpabilização, aceitação, expressão de sentimentos, negação, autodistração e desinvestimento comportamental.

HIPÓTESE 15: os/as professores/as que vivem sozinhos/as lidam mais com o stresse ocupacional de forma disfuncional

Tendo por referência o estudo de Ramos (2014) em que se investigou a influência da variável estado civil no coping, é-se levado a questionar o modo como aqueles que vivem sozinhos se confrontam com o stresse ocupacional. O autor encontra diferenças estatisticamente significativas apenas em quatro dimensões, sendo duas delas mal-adaptativas: a autodistração e o desinvestimento comportamental.

HIPÓTESE 16: os/as professores/as com mais idade usam mais as estratégias com eficácia adaptativa

Para Ramos (2014) existem diferenças estatisticamente significativas quer em relação à idade quer em relação à antiguidade. Quando se coloca a hipótese da sua influência na escolha de estratégias de coping, são os mais novos e mais inexperientes aqueles que mostram preferência por estratégias como a autodistração e o apoio social (quer emocional quer instrumental). Contudo, as correlações são próximas da ausência de correlação, ou seja trata-se de uma relativa independência entre estes predicados e a variável em estudo. Optou-se por conhecer o comportamento da variável no presente estudo, tendo em conta a especificidade da população docente.

HIPÓTESE 17: a prática de atividade cultural, artística, física, política, associativa influencia o confronto do stresse

HIPÓTESE 18: o sedentarismo influencia o confronto do stresse

O estudo de Varela et al., (2018) salienta um resultado revelador do nível de desconforto dos docentes relativamente ao exercício da profissão, são mais de 50% os professores que revelam mal-estar, cansaço, exaustão emocional. Ora, tendo em conta que se mantêm profissionalmente ativos, surge como pertinente conhecer a dependência da variável “confronto do stresse” face a práticas de diversificação das atividades diárias, complementares e alternativas ao trabalho docente. Vários estudos apontam no sentido de afirmar a importância do apoio social, tanto nas suas vertentes mais lúdicas como nas mais instrumentais, na função mediadora do efeito do stresse. São exemplos Cutrona e Russell (1990), Powell e Enright (1990) e Cohen e Will (1985), citados por Serra (2007).

2.2. Metodologia de investigação

Após a definição das hipóteses a investigar, foram realizadas as seguintes etapas: escolha da metodologia, elaboração e aplicação de um questionário, caracterização da amostra e tratamento de dados.

2.2.1. Metodologia utilizada – contexto e justificação

Para além da análise dos fundamentos metodológicos, enraizados na realidade social, cultural e política da qual o investigador faz parte, existe a necessidade de selecionar os instrumentos, as técnicas e os métodos a utilizar. A escolha das ferramentas faz parte do trabalho científico, a par da sua justificação. Assim, tendo em conta a natureza do objeto, considerou-se adequado, às limitações temporais e ao objetivo desta investigação, uma abordagem mista, operacionalizada através de uma pesquisa bibliográfica, de uma técnica quantitativa (questionário) e de uma técnica qualitativa (análise de conteúdo). A informação numérica tratada estatisticamente complementa-se, assim, com a informação obtida na revisão da literatura e na análise de conteúdo.

2.2.2. Caracterização da amostra

Qualquer técnica de investigação que se baseie numa recolha extensiva de dados encontra dificuldade em recolher dados referentes a todos os indivíduos da população em estudo. A superação deste obstáculo passa pela realização de um estudo baseado num segmento da população, a amostra.

A amostra é definida de forma a que os resultados obtidos se possam estender à população por ela representada ou a outras populações com características idênticas. A técnica da amostragem utilizada foi a de conveniência sendo a amostra composta por 117 inquéritos.

A população definida para o estudo é a dos professores do ensino secundário do concelho de Faro composta por 289 indivíduos, distribuídos por três agrupamentos de escolas. O critério utilizado consistiu em pesquisar manualmente, nos serviços administrativos dos agrupamentos, os indivíduos que cumpriam a condição “lecionar pelo menos uma turma de ensino secundário no ano de 2019/20 ou no ano de 2018/19”. Registe-se a inexistência destes dados nas estatísticas oficiais pois estas analisam apenas a condição “indivíduos que lecionam 3º ciclo e/ou ensino secundário”, não discriminando os docentes a quem é distribuído o ensino secundário.

Dos 117 inquéritos validados, recolheram-se os seguintes dados demográficos:

- A amostra é constituída por 91 (78%) participantes do género feminino e por 26 (22%) do género masculino, tal como pode ser observado na figura.

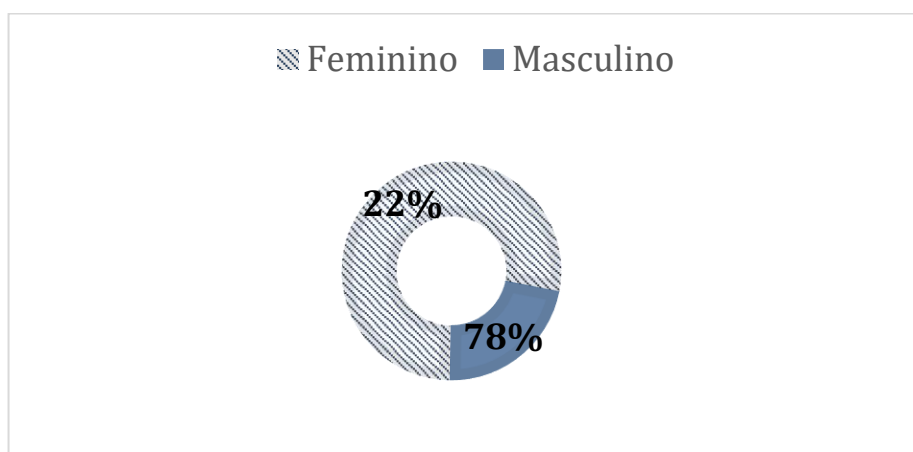


Figura 2.1 - Distribuição do género dos inquiridos

- À data do inquérito, os 115 inquiridos com resposta válida apresentam os seguintes valores em termos de idade: Média e Mediana: 51 anos, Modas: 50 e 61 anos, desvio padrão: 7,88. A idade abarca o intervalo entre os 29 e os 64 anos. Foram criados 4 grupos etários tendo em conta os quartis.

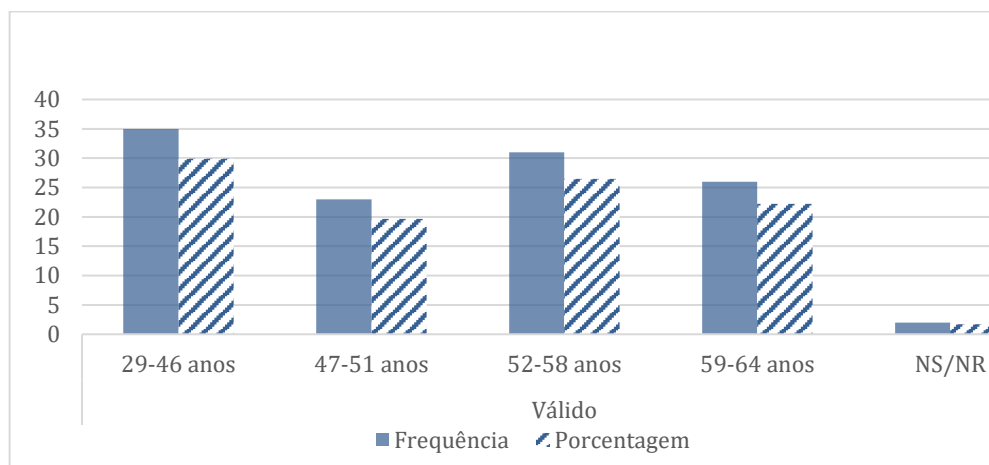


Figura 2.2. Quartis da idade dos inquiridos

- Relativamente ao estado civil dos 117 inquiridos, obtivemos os seguintes resultados: 16 (13,7%) são solteiros, 77 (65,8%) são casados ou em união de facto, 23 (19,7%) são separados ou divorciados, e 1 (0,9%) está viúvo/a.
- No que concerne a viver acompanhado, 17 (14,5%) dos 117 inquiridos responde negativamente e 99 (84,6%) afirmativamente, e quanto a ter pessoas a cargo (descendentes, ascendentes ou/e cônjuges), as respostas distribuem-se do seguinte modo: 47 (40%) participantes não são responsáveis por prestar cuidados a ninguém, sendo 70 (60%) participantes, cuidadores de alguém.

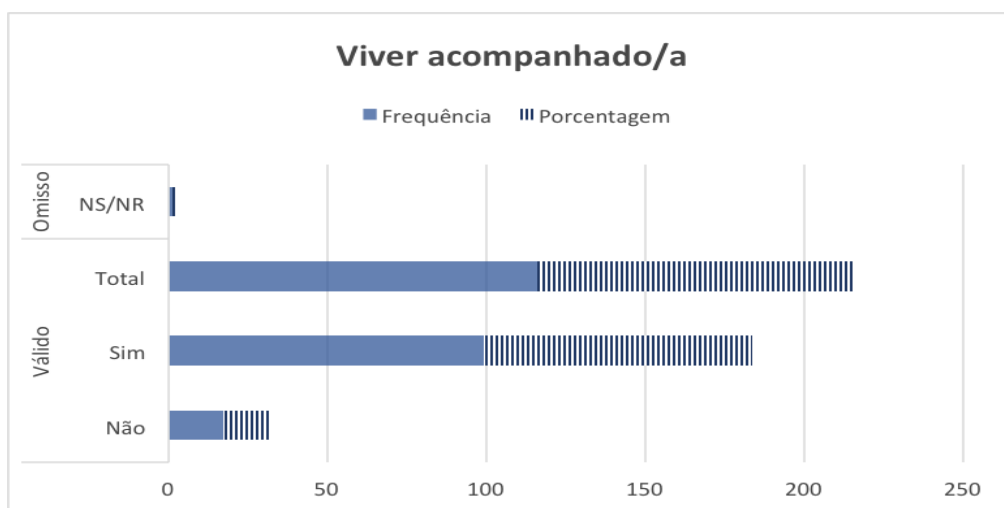


Figura 2.3. Distribuição da amostra segundo a condição “viver acompanhado/a”

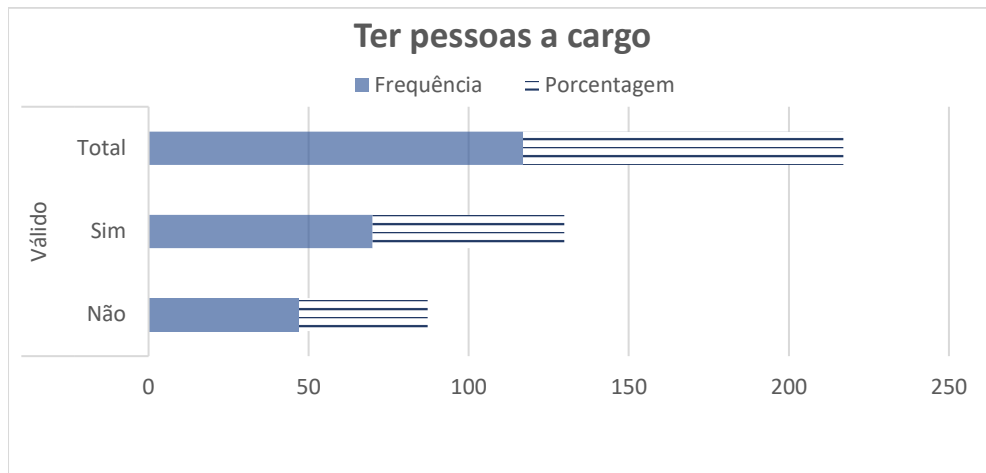


Figura 2.4 Distribuição da amostra segundo a condição “ter pessoas a cargo”

- Relativamente à estabilidade profissional, ou seja, à relação de vinculação que os 117 inquiridos apresentam, obtivemos os seguintes dados: 14 (12%) são contratados, 24 (20,5%) pertencem ao quadro de zona pedagógica (distrito de Faro) e 79 (67,5%) pertencem ao quadro de escola.

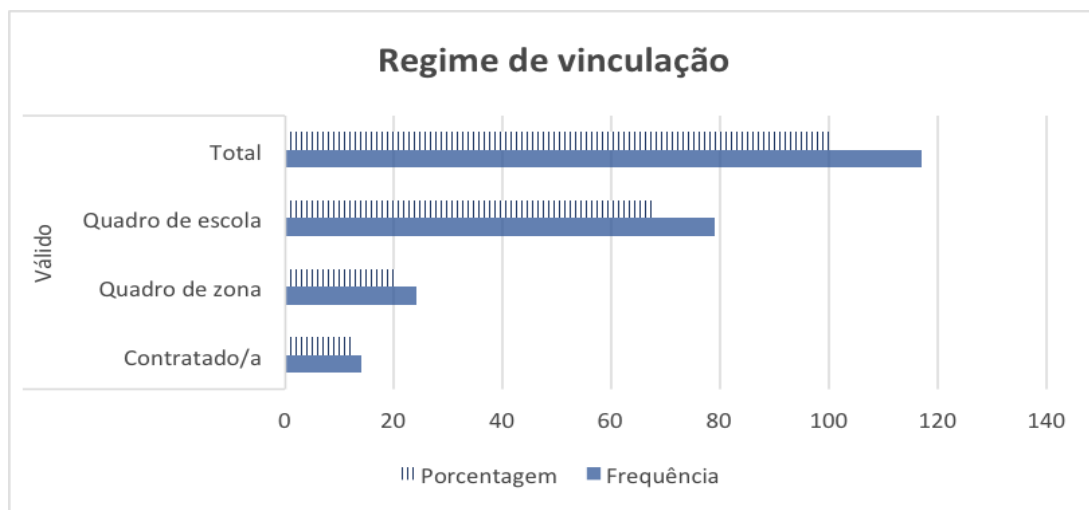


Figura 2.5. Regime de vinculação

- O tempo de serviço dos 117 inquiridos apresenta as seguintes características: a Média é de 25,5 anos, a Moda é 23 anos, o tempo mínimo é de 4 anos e o máximo de 43 anos. O desvio padrão é de 8,73. Foram criados 4 grupos de tempo de serviço tendo em conta os quartis.

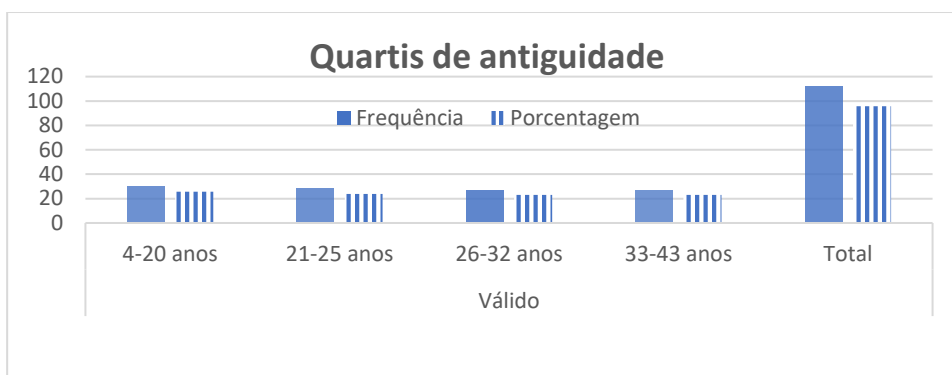


Figura 2.6 Quartis de antiguidade

- As horas diárias despendidas em trabalho para além do horário letivo (22 tempos semanais de 50 minutos) são contabilizadas do seguinte modo.: a Média obtida a partir das 104 respostas válidas é de 3 horas e 45 minutos diárias, a Moda e a Mediana são de 4 horas, o valor mínimo é de 2 horas e o máximo é de 6 horas.

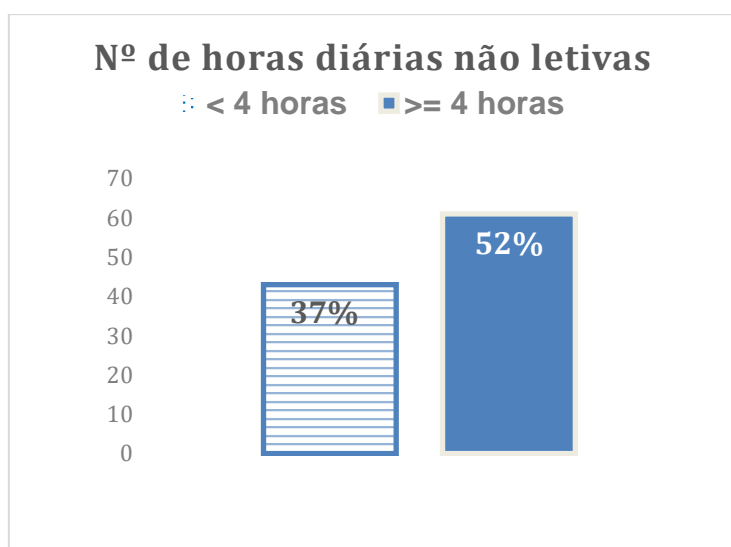


Figura 2.7 Distribuição do nº de horas despendidas em média, por dia, por 2 grupos: acima ou igual à mediana (4 horas) e abaixo da mediana

2.2.3. Instrumentos de medida

Para operacionalizar as variáveis, foi elaborado um Questionário (em anexo) composto por três escalas, uma questão aberta e um grupo de questões demográficas e socioprofissionais. O

questionário, de administração direta, é constituído por quatro partes, tendo aqui lugar a sua descrição.

Parte I

A primeira parte do questionário corresponde à **Escala de Percepção de Justiça Organizacional (EPJO)**, desenvolvida e validada por Rego (2001) em amostras de professores portugueses do ensino superior. A clareza das características dimensionais, as propriedades psicométricas de evidente valia e a boa consistência interna são elementos distintivos deste instrumento de medida. A escala é constituída por 17 itens, cuja frequência é medida através de uma escala tipo Lickert de 6 pontos, sendo o valor inferior “é completamente falsa” e o superior “é completamente verdadeira”. A escala avalia a percepção que os docentes têm de justiça organizacional, discriminando 5 dimensões: justiça interpessoal, justiça informacional, justiça procedimental, justiça distributiva de tarefas e justiça distributiva de recompensas. Neste questionário existe um item, o 17, com posição invertida. Com base em Rego (2001), anexou-se a Tabela 2.1. Escala de Percepção de Justiça Organizacional com as dimensões da justiça organizacional analisadas no questionário. A dimensão da justiça interacional divide-se em duas subdimensões. A justiça interpessoal (em Itens como “Os meus superiores lidam comigo de modo honesto e ético”) e a justiça informacional (em Itens como “Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores dão-me explicações com sentido para mim”). A primeira visa avaliar o modo como os elementos da organização percecionam o tratamento que lhes é dado pelas chefias, tendo em vista que a dignidade e o respeito se configuram como critérios de relacionamento. A segunda tem como objetivo avaliar a forma como os trabalhadores percecionam a informação disponibilizada e as explicações que os superiores dão, relativamente às decisões que tomam. A dimensão da justiça procedimental visada por itens como “os critérios usados para mudança de escalão são justos” relaciona-se com a avaliação das regras que conduzem os procedimentos organizacionais ao nível da consistência, da imparcialidade ou da ausência de enviesamentos. A dimensão da justiça distributiva subdivide-se em justiça distributiva das recompensas e justiça distributiva das tarefas. No primeiro caso, itens como “Tendo em conta a minha experiência, considero que as recompensas que recebo são justas” avaliam as percepções que os docentes têm no que concerne a recompensas que julgam adequadas ao seu desempenho. Itens como “O serviço docente que me tem sido distribuído é justo” ou “As tarefas que me são atribuídas são justas” reportam a questões da distribuição de tarefas e ao modo como os docentes as percecionam.

Parte II

Apesar de existirem exemplos de instrumentos adaptados ao universo dos professores, tais como, o Cuestionario de *Burnout* del Profesorado (CBP-R) de Jimènez et al. (2000), optou-se por seguir a orientação de Varela et al. (2018), que prefere a fiabilidade da escala criada por Maslach (1981) e a usa no seu formato original. A vantagem desta opção prende-se com a possibilidade de se estabelecerem comparações mais fiáveis entre os dois estudos, temporalmente próximos. Assim, a segunda parte corresponde ao **Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout (MBI ©)**, construído por Maslach e Jackson em 1981 e validado pelo Instituto de Prevenção do Stresse e Saúde Ocupacional em 1999.

O *Maslach Burnout Inventory* é um instrumento de autoavaliação que apresenta, na versão atual, 22 itens cuja frequência é medida através de uma escala tipo Lickert de 6 pontos, sendo o valor inferior “nunca” e o superior “todos os dias”. Esta escala abrange três dimensões do burnout: a dimensão relativa à exaustão emocional, avaliada por 9 itens, e ainda as da despersonalização, avaliada em 5 itens, e da realização pessoal, avaliada em 8 itens. Neste questionário existe uma dimensão, a da realização pessoal, cujos itens se encontram em posição invertida. A Tabela 2.2, em anexo, apresenta as dimensões do Burnout analisadas no questionário. A dimensão da exaustão emocional, avaliada em itens como “Sinto-me emocionalmente vazio/a devido ao meu trabalho” ou “Causa-me stresse trabalhar diretamente com as pessoas”, relaciona-se com os sentimentos associados à sobrecarga emocional e com a dificuldade de resposta adequada às exigências do trabalho. A dimensão da realização pessoal, ou da sua diminuição, avaliada por itens como “No meu trabalho, resolvo os problemas emocionais com muita calma”, ou “Consigo facilmente compreender o que os outros sentem”, relaciona-se com a diminuição de sentimentos de realização e de competência pessoal no trabalho desenvolvido. Nesta subescala afere-se o enfraquecimento da auto estima e a prevalência de sentimentos de inadequação pessoal, assim como o comportamento de evitamento das relações interpessoais de natureza profissional. Estas manifestações são concomitantes com baixa produtividade e incapacidade para lidar com a pressão. A dimensão da despersonalização, avaliada por itens como “Sinto que lido com as pessoas de forma impessoal, como se fossem objetos” ou “Tornei-me mais insensível desde que tenho este trabalho”, relaciona-se com as respostas impessoais e de distanciamento face às pessoas a quem se prestam serviços ou cuidados, desenvolvendo interações negativas, desmotivação e irritabilidade.

Sublinhe-se que, para Maslach, Jackson e Leiter (1996), o MBI não deve ser usado para medir o burnout de forma dicotômica, ou binária, pois não se trata de um instrumento de verificação da ausência ou presença do fenómeno. Ao invés, preconizam um uso deste instrumento de forma a perceber o burnout como uma variável contínua, apresentando valores tais como “baixo”, “elevado” ou “moderado” consoante os sentimentos vivenciados. Assim, considera-se um nível baixo de burnout caso se encontrem valores baixos nas dimensões “exaustão emocional” e “despersonalização” e valores altos na dimensão “realização pessoal”, sendo um nível médio aquele que se traduz em valores médios nos scores das três subescalas e um nível alto de *burnout* aquele que se representa através de valores baixos de “realização pessoal” e altos de “exaustão emocional” e “despersonalização”.

Além da escala de burnout, a parte II do questionário apresenta uma **questão aberta** que se destina a recolher dados sobre as experiências dos docentes em termos de stresse ocupacional e de confronto do stresse. Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, técnica que permite abarcar a realidade narrada, ordenando-a segundo as categorias teórico-práticas presentes na presente investigação. Sendo a técnica da análise de conteúdo de natureza qualitativa, os resultados serão apresentados em texto e em tabelas.

Parte III

A terceira parte é destinada à versão portuguesa da **escala Brief COPE** (Pais, Ribeiro & Rodrigues, 2004) construída a partir da versão norte-americana de autoria de Carver (1997). O Brief COPE é uma versão reduzida do COPE constituído originalmente por 60 itens distribuídos por 15 dimensões de coping. Nesta versão simplificada, foram excluídas duas escalas, acrescentada uma nova dimensão e reduzidas todas as escalas a dois itens. (Ramos, 2016). Trata-se assim de um questionário constituído por 28 itens, pontuáveis numa escala tipo Lickert de 6 pontos, variando entre “nunca faço isto” e “faço isto sempre”. Neste questionário não existem itens com posição invertida. As instruções iniciais do questionário pedem ao inquirido que indique a frequência de utilização de cada uma das 28 estratégias para lidar com o stresse causado pelo trabalho, sendo o trabalho docente a situação stressora investigada neste estudo. De referir ainda que este instrumento é construído com base no modelo transacional do stresse e *coping* (Lazarus, 1966; Folkman, 1984) e no modelo de autorregulação (Carver, 1989). Ramos (2016) afirma também que este instrumento não é habitualmente usado nos estudos relativos ao stresse no trabalho, ocorrendo a situação inversa no que diz respeito a catástrofes naturais ou a

doenças graves. A reduzida utilização desta escala em contextos de trabalho é, pois, colmatada pela investigação de Ramos. Com base em Ribeiro e Rodrigues (2004) e em Ramos (2016) anexa-se a Tabela 2.3 com as dimensões do Brief COPE analisadas no questionário.

Apesar da falta de consenso em relação ao critério que deve presidir à distribuição das estratégias de coping em categorias mais abrangentes (Ramos, 2016), estas são habitualmente sujeitas a uma distribuição em função da sua eficácia ou ineficácia adaptativa e, dentro da eficácia adaptativa, do tipo de resposta mobilizada pelo indivíduo. Assim, encontramos em Carver (1997), em Marche (2012) e em Ramos (2016) a seguinte classificação do coping: estratégias focadas nos problemas, estratégias focadas nas emoções e estratégias disfuncionais. A título de exemplo, o apoio instrumental diz respeito a ações como solicitar conselhos ou informação aos outros, e insere-se na categoria das estratégias de coping focadas nos problemas, o desinvestimento comportamental está associado à redução de ações que permitam lidar com o stressor e insere-se na categoria das estratégias de coping disfuncionais, e a aceitação consiste em reconhecer a ausência de respostas ativas disponíveis no momento, inserindo-se nas estratégias de coping focadas nas emoções.

Parte IV

A quarta parte do questionário diz respeito aos dados demográficos e socioprofissionais dos participantes do estudo, relativamente ao género, à idade, ao estado civil, à partilha de habitação, à responsabilidade familiar de ter pessoas a cargo, ao tempo de serviço na função docente, ao regime de vinculação e ao número de horas despendidas diariamente na realização de tarefas profissionais para além das aulas. Também se considerou adequado aos objetivos desta investigação incluir questões relativas às atividades praticadas para além do trabalho, à prática de atividade física e à perceção sobre o sedentarismo. Em anexo disponibiliza-se o Questionário aplicado, tal como foi administrado aos participantes do estudo.

2.2.4. Procedimentos formais e éticos

Em finais do mês de julho de 2019 foram estabelecidos contactos com as direções dos três agrupamentos de escolas do concelho de Faro, tendo sido dado a conhecer o contexto e o âmbito da investigação. Desse contacto inicial resultou um pedido de autorização formal e um primeiro plano de recolha de dados. A estratégia de abordagem consistiu em solicitar por escrito

autorização às três direções escolares e num segundo momento foi realizado um contacto presencial e ajustados procedimentos de recolha, anonimato e confidencialidade. Os princípios éticos decorrentes deste tipo de estudo foram escrupulosamente respeitados. Assim, foi elaborado o Consentimento Informado, distribuído e recolhido separadamente, o que permitiu assegurar a (1) liberdade de não participar no estudo e o (2) consentimento dos participantes quanto à utilização dos seus dados, mediante a garantia de (3) confidencialidade dos sujeitos e da informação prestada, e da (4) fidelidade, rigor e responsabilidade do estudo, bem como da (5) bondade e benefício dos objetivos do mesmo. No mês de novembro de 2019 foram distribuídos, nas 3 escolas secundárias de Faro:

- 175 exemplares do Consentimento Informado no qual se assegura a conformidade ética do estudo;
- 175 inquéritos em papel contendo uma breve apresentação do estudo, os três questionários, EPJO, MBI, Brief COPE, uma questão aberta sobre stressors e estratégias de coping e um questionário para recolha de dados demográficos e socioprofissionais;
- 175 envelopes A4.

Cada inquirido entregou durante o mês de novembro, à direção do seu agrupamento, num primeiro momento o seu Consentimento Informado, e num segundo momento o seu inquérito, num envelope fechado de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade. A recolha final foi realizada no início de dezembro, tendo havido 126 entregas, e desse número, 117 respostas foram consideradas válidas e/ou completas. Foram invalidadas as situações em que se observava um número assinalável de não respostas.

2.2.5. Procedimentos metodológicos

Após a etapa da recolha de dados foi realizado um trabalho de inserção e tratamento estatístico dos dados em ambiente informático. Utilizou-se o *software* IBM®SPSS® (Statistical Package for Social Sciences), versão 25, e recorreu-se à estatística descritiva e à estatística inferencial. As respostas abertas foram submetidas a análise de conteúdo.

2.2.5.1. Tratamento quantitativo de dados

Os dados estatisticamente tratados foram sujeitos a uma organização de modo a destacar a informação pertinente para os objetivos do estudo. Relativamente às técnicas de estatística descritiva e inferencial, salientamos a apresentação de Frequências, Percentagens, Análise de Confiabilidade e Testes de Hipóteses. Assim, a avaliação dos itens foi sujeita a análise de distribuição e de frequência. Relativamente aos testes realizados, o nível de significância considerado foi 5% ($p < 0.05$) e o critério de aceitação de hipóteses foi o da probabilidade de certeza de relação causal entre as variáveis de 95%. A informação quantitativa é apresentada em Tabelas e Figuras e, conforme a informação recolhida, são apresentados cruzamentos em conformidade com a sua pertinência face aos objetivos do estudo. A análise confirmatória que afere o ajustamento geral do modelo foi realizada com recurso ao programa informático já referido, usando índices e respetivos valores de referência para a consistência.

2.2.5.2. *Tratamento qualitativo de dados*

Nos cento e dezassete inquéritos realizados, foram recolhidas sessenta e uma respostas relativas à questão aberta incluída no questionário - (Questão B da Parte II) – “Descreva um episódio da sua atividade enquanto docente do ensino secundário em que sentiu muito stresse, relatando o modo como agiu para gerir a situação”. Obteve-se assim um valor de 52% respostas relativamente ao total da amostra. Após a recolha dos inquéritos, iniciou-se o estudo qualitativo das sessenta e uma respostas obtidas, usando a técnica da análise de conteúdo. Numa primeira etapa realizou-se a transcrição das respostas para uma tabela. Este procedimento obedeceu a uma análise prévia e a um desmembramento de cada uma das respostas em três segmentos (Bardin, 1977). No primeiro segmento extraiu-se o conteúdo relativo à descrição de um episódio muito stressante, num segundo segmento extraiu-se o conteúdo relativo ao modo como o sujeito agiu para lidar com esse episódio e, num terceiro segmento, extraiu-se a avaliação que o indivíduo faz da ação, em termos da sua eficácia. O critério de eficácia decorre apenas das repercussões da ação no meio organizacional e na perceção de stresse do indivíduo. Este procedimento deu origem à Tabela 2.4. Análise de respostas a questão aberta (em Anexo). Numa segunda etapa observou-se a primeira coluna da tabela construída e analisou-se o conteúdo relativo às situações-tipo fonte de stresse, com base nos stressors organizacionais sistematizados por Cunha *et al.*, (2016). Foram investigadas as fontes dominantes com base nas subcategorias pré-existentes, tendo ainda sido consideradas subcategorias emergentes relativas ao domínio em análise – o trabalho docente, tais como a indisciplina dos alunos. Este procedimento deu origem à Tabela 2.5.2. Dicionário da análise de conteúdo – fontes de stresse

(em Anexo). Numa terceira etapa observou-se a segunda coluna da tabela construída e analisou-se as estratégias de confronto do stress relativas aos domínios do Brief COPE. Foram assim investigadas as estratégias dominantes com base nas subcategorias pré-existentes, tendo ainda sido consideradas subcategorias emergentes, tais como o apoio psicológico e/ou psiquiátrico. Foram também pesquisados os enunciados relativos aos três domínios do burnout com base no inventário de Maslach e Jackson (1981), a exaustão emocional, a despersonalização e a realização pessoal. Também se procedeu à pesquisa de conteúdos relativos ao construto justiça percebida, sendo esta análise baseada nas cinco facetas da justiça organizacional do estudo realizado por Rego (2001 a). Por último procedeu-se à construção de um dicionário que partiu das categorias e das subcategorias para as frequências, passando pelos enunciados e pela respetiva localização nos inquéritos. Este procedimento deu origem às tabelas 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo, Tabela 2.5.2. Dicionário da análise de conteúdo – fontes de stress e 2.5.3. Dicionário da análise de conteúdo – construtos (em Anexo). Através da realização destes dicionários pretende-se abarcar o que foi narrado ao investigador. Acrescente-se ainda que a obtenção desta dimensão descritiva permite, não só alcançar um domínio interpretativo e interrogativo sobre o objeto de estudo, como articular conceitos teórico-práticos e formular inferências (Guerra, 2008). Deste modo, pode-se verificar, não só a existência de enunciados alinhados com os construtos em investigação e objeto de pesquisa através do questionário e do tratamento quantitativo, como encontrar “uma ilustração que permite corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa.” (Bardin, 1977:77)

2.3. Fidelidade e validade estatística do questionário

Para autores tais como Fortin (1999, citado por Palas, 2014) o *alpha* de Cronbach é a técnica mais frequentemente usada para aferir a consistência interna de um instrumento de medida composto por diferentes escolhas, como na escala tipo *Lickert*, sendo a variância da confiabilidade um valor entre 0,00 e 1,00. A consistência interna da escala traduz-se na maior proximidade com o valor 1. Tal como é defendido por Pestana e Gageiro (2008), o coeficiente *alpha* de Cronbach apresenta valores inadmissíveis sempre que se posiciona abaixo de 0,60. No caso do Brief COPE seguiu-se o critério de Ramos (2016), ou seja aceitou-se o valor de 0,50. Assim, as três escalas utilizadas neste estudo foram submetidas a um teste de confiabilidade, determinando-se o valor de *alpha* de Cronbach e comparando-se com o valor de *alpha* dos estudos confirmatórios. Foi ainda realizada a análise relativa à dispersão.

- **Escala de Percepção de Justiça Organizacional (EPJO)**

A Escala de Percepção de Justiça Organizacional apresenta uma muito boa dispersão, observada nas respostas obtidas, variando estas entre o valor mínimo (1) e o máximo (6) nas cinco subescalas e pelo desvio padrão sempre superior ao valor 1, ou seja, com valores entre 1,005 e 1,381. Relativamente à consistência interna deste instrumento, obteve-se um valor muito alto, ou seja um *alpha* de Cronbach de **0,95**, os valores relativos a cada uma das subescalas situam-se, no presente estudo, entre $\alpha=0,68$ e $\alpha=0,93$. Estes valores podem ser consultados na Tabela 3.1.1. Estatística descritiva da Escala de Percepção de Justiça Organizacional, incluída no ponto 3.01.1.1.1. Estatística descritiva da Escala de Percepção de Justiça Organizacional (EPJO). Tendo em conta o bom ajustamento da escala ao nosso estudo, prosseguiu-se com a utilização da escala original.

- **Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout (MBI ©)**

O Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout apresenta uma boa dispersão, observada nas respostas obtidas. Na subescala relativa à dimensão da exaustão emocional, o valor do desvio padrão é de 1,207 e a dispersão abrange todas as possibilidades de resposta, de 1 a 6. A subescala relativa à dimensão da realização pessoal apresenta um desvio padrão de 0,615, sendo a amplitude de resposta de 2 a 4. No caso da dimensão da despersonalização, o desvio padrão é 0,784 e a amplitude de resposta de 1 a 4. No que diz respeito à fidedignidade desta escala, os valores encontrados revelam uma muito boa consistência pois o valor *alpha* da escala é **0,90**, e os valores das subescalas são os seguintes: exaustão emocional $\alpha=0,93$, despersonalização $\alpha=0,70$ e realização pessoal $\alpha=0,67$. Estes valores podem ser consultados na Tabela 3.1.2. Estatística descritiva do Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout, incluída no ponto 3.01.1.1.2. Estatística descritiva do Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout. Foi considerada a validade da escala original para o presente trabalho, tendo sido observado um valor indicador de bom ajustamento e, assim, deu-se seguimento ao estudo.

- **Brief COPE**

A Escala de Brief CODE apresenta uma boa dispersão, observada nas respostas obtidas, variando estas entre o valor mínimo (1) e o máximo (6) em onze das catorze subescalas e pelo desvio padrão superior ao valor 1 em oito subescalas. Na investigação realizada por Ramos (2016), a consistência interna das subescalas, avaliadas pelo *alpha* de Cronbach, situa-se em valores compreendidos entre $\alpha=0,55$ e $\alpha=0,89$. Nas subescalas com valores mais baixos, a subescala “coping ativo” apresenta o valor de $\alpha=0,57$, a subescala “planeamento” $\alpha=0,59$ e a subescala “autoculpabilização”, $\alpha=0,55$. Por outro lado, no estudo de Carver (1997) o índice mais baixo é $\alpha=0,50$ e o mais alto $\alpha=0,90$. Assim, ambos os trabalhos apontam para uma consistência interna das dimensões do Brief COPE, ou seja, o recurso ao *alpha* de Cronbach mostra valores de adequabilidade. No caso deste estudo, encontram-se os seguintes valores: a subescala “coping ativo” apresenta o valor de $\alpha=0,58$, a subescala “planeamento” apresenta o valor de $\alpha=0,50$, a subescala “apoio instrumental” apresenta o valor de $\alpha=0,78$, a subescala “reinterpretação positiva” apresenta o valor de $\alpha=0,77$, a subescala “aceitação” apresenta o valor de $\alpha=0,75$, a subescala “humor” apresenta um valor de $\alpha=0,81$, a subescala “religião” apresenta um valor de $\alpha=0,89$, a subescala “apoio emocional” apresenta um valor de $\alpha=0,79$, a subescala “autodistração” apresenta um valor de $\alpha=0,62$, a subescala “negação” apresenta um valor de $\alpha=0,53$, a subescala “expressão de sentimentos” apresenta um valor de $\alpha=0,79$, a subescala “uso de substâncias” apresenta um valor de $\alpha=0,74$, a subescala “desinvestimento comportamental” apresenta o valor de $\alpha=0,63$ e a subescala “autoculpabilização” apresenta um valor de $\alpha=0,42$. A escala de avaliação de confronto de stresse apresenta um $\alpha=0,74$, valor que podemos considerar confiável. Optou-se por excluir a subescala cujo *alpha* se situa em patamares inferiores a 0,50, a saber, a dimensão da autoculpabilização. Estes valores podem ser consultados na Tabela 3.1.3. Estatística descritiva da Escala Brief COPE, incluída no ponto 3.01.1.1.3. Estatística descritiva da Escala Brief COPE. A validade da escala está apoiada em valores que são indicadores de bom ajustamento, à exceção de uma das suas subescalas, e sendo assim, considera-se um adequado instrumento de trabalho e prossegue-se.

2.4. Desenho da investigação

Este estudo investiga o modo como o stresse ocupacional afeta os professores do ensino secundário (*burnout*), o modo como a perceção de justiça organizacional contribui para esse stresse e quais as estratégias adaptativas que usam para lidar com as situações profissionais

stressantes. O *burnout* representa a variável central deste estudo, tal como se representa na Figura 2.8.

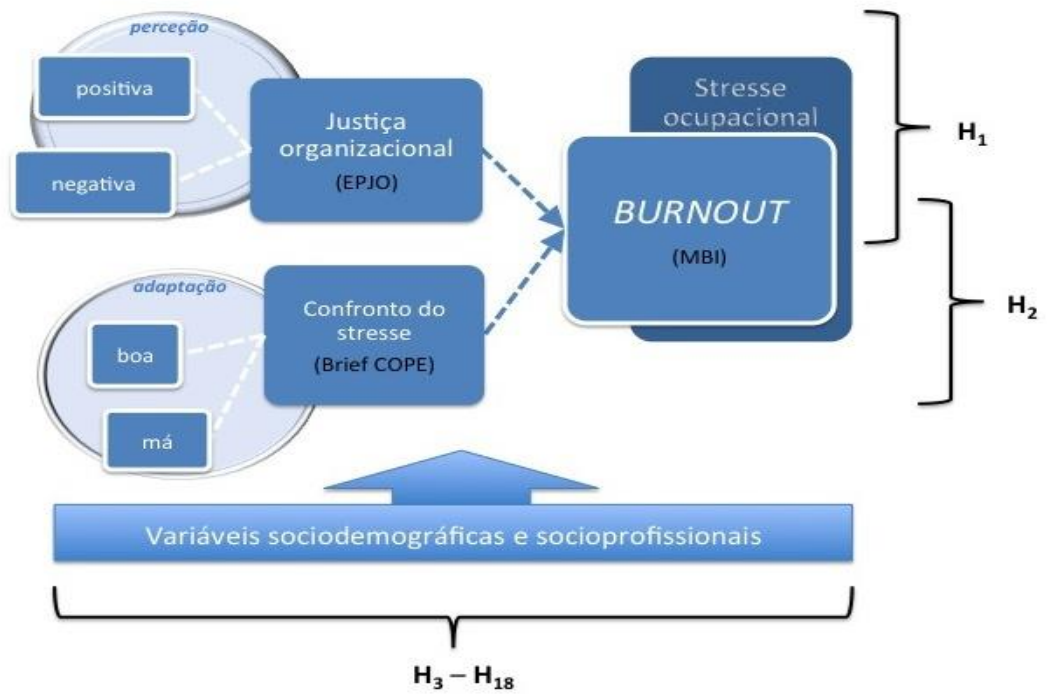


Figura 2.8 Desenho da investigação

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Concluídas a definição das hipóteses, a apresentação dos instrumentos e do desenho da investigação, segue-se a apresentação dos resultados alcançados, quer em termos quantitativos quer em termos qualitativos.

3.1. Resultados

Na secção 3.01.1. procede-se à exposição dos resultados quantitativos. A secção 3.01.2. é dedicada aos resultados qualitativos. Conclui-se este capítulo com uma análise cruzada de resultados, à qual se dedica a secção 3.02.

3.1.1. Resultados quantitativos

Os resultados quantitativos obtidos decorrem da aplicação da estatística descritiva e da análise inferencial.

3.1.1.1. *Estatística descritiva*

Neste capítulo são expostos os resultados obtidos relativamente à estatística descritiva aplicada a cada uma das três escalas utilizadas.

3.1.1.1.1. *Estatística descritiva da Escala de Percepção de Justiça Organizacional (EPJO)*

A estatística descritiva da Escala de Percepção de Justiça Organizacional é apresentada na Tabela 3.1.1. As pontuações máxima e mínima, as médias, os desvios-padrão e o número de respostas podem aí ser consultados, assim como os valores de *alpha* de Cronbach. Na nossa amostra, os valores globais da escala de justiça organizacional situam-se acima do ponto 3 da escala de respostas (3,55), o que corresponde mais a “é um pouco verdadeira”(4) do que a “é um pouco falsa”(3). Os valores encontrados nas subescalas podem ser agrupados em dois grupos, abaixo da média global e acima da média global. Assim, abaixo da média temos com 3,51 a justiça informacional, com 3,14 a justiça procedimental e com 2,65 a justiça distributiva de recompensas.

Tabela 3.1.1 - Estatística descritiva da Escala de Percepção de Justiça Organizacional (EPJO)

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	<i>alpha</i> de Cronbach	
						Rego, 2001a	A presente investigação
JUSTIÇA PERCEBIDA GLOBAL	111	1	6	3,55	1,035		0,95
JUSTIÇA INTERPESSOAL	116	1	6	4,22	1,261	0,89	0,90
JUSTIÇA INFORMACIONAL	116	1	6	3,51	1,381	0,85	0,91
JUSTIÇA PROCEDIMENTAL	114	1	6	3,14	1,151	0,83	0,78
JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS	115	1	6	2,65	1,211	0,95	0,93
JUSTIÇA DIST TAREFAS	116	1	6	4,23	1,005	0,73	0,68

3.1.1.1.2. Estatística descritiva do Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout

A estatística descritiva do Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout é apresentada na Tabela 3.1.2. As pontuações máxima e mínima, as médias, os desvios-padrão e o número de respostas podem aí ser consultados, assim como os valores de *alpha* de Cronbach.. Na amostra, os valores globais da escala de burnout situam-se abaixo do ponto 3 da escala de respostas (2,54), o que corresponde a um valor intermédio entre “(sentir) uma vez por mês”(3) e “(sentir) algumas vezes por ano”(2). Os valores encontrados indicam níveis baixos de despersonalização (1,80), moderados baixos de realização pessoal (2,66) e níveis moderados altos de exaustão emocional (3,18). As pontuações médias dos desvios-padrão (DP), valores indicativos da variabilidade em torno da média, mostram uma boa dispersão dos dados, variando entre o valor de 0,615 relativo à subescala da realização pessoal e 1,207 relativo à subescala da exaustão emocional.

Tabela 3.1.2. Estatística descritiva do Inventário de Maslach para Avaliação de Burnout (MBI ©)

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	<i>alpha</i> de Cronbach	
						Maslach e Jackson, 1981	A presente investigação
ÍNDICE MASLACH	111	1	4	2,54	,702		0,90
EXAUSTÃO EMOCIONAL	115	1	6	3,18	1,207	0,90	0,93
REALIZAÇÃO PESSOAL	116	2	4	2,66	,615	0,79	0,70
DESPERSONALIZAÇÃO	113	1	4	1,80	,784	0,72	0,67

3.1.1.1.3. Estatística descritiva da Escala Brief COPE

A estatística descritiva da Escala Brief COPE é apresentada na Tabela 3.1.2. As pontuações máxima e mínima, as médias, os desvios-padrão e o número de respostas podem aí ser consultados, assim como os valores de *alpha* de Cronbach. Optou-se por aceitar os valores iguais ou superiores a 0,50, tal como Carver (1997) e Ramos (2016). Na presente amostra, os valores relativos às médias das oito dimensões de coping adaptativo conduz à seguinte realidade: todas as dimensões apresentam níveis elevados, situados entre 3,56 do suporte instrumental, e 4,83 do planeamento, à exceção do investimento na religião (2,61). Relativamente às seis dimensões do coping mal-adaptativo, encontra-se três estratégias com valores altos, a saber: a autoculpabilização com 3,38, a autodistração com 3,73 e o desinvestimento comportamental com 4,05. Por fim, as estratégias disfuncionais com valores inferiores a três: a expressão de sentimentos com 1,85, a negação com 1,20 e o uso de substâncias com 2,56. As pontuações médias dos desvios-padrão (DP), valores indicativos da variabilidade em torno da média, mostram uma boa dispersão dos dados, variando entre o valor de 0,641, relativo à dimensão da negação, e 1,589, relativo à dimensão da religião.

Tabela 3.1.3. Estatística descritiva da Escala Brief COPE

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP	<i>alpha</i> de Cronbach	
						Carver, 1997	A presente investigação
Brief COPE						0,74	
COPING ATIVO	116	1	6	4,66	,866	0,68	0,58
PLANEAMENTO	116	3	6	4,83	,735	0,73	0,50
SUPORTE INSTRUMENTAL	115	1	6	3,56	1,218	0,64	0,78
SUPORTE EMOCIONAL	117	1	6	3,72	1,315	0,71	0,79
RELIGIÃO	116	1	6	2,61	1,589	0,82	0,89
REINTERPRETAÇÃO POSITIVA	117	1	6	4,45	,983	0,64	0,77
AUTOCULPABILIZAÇÃO	116	1	6	3,38	,959	0,69	0,42
ACEITAÇÃO	117	1	6	3,90	1,139	0,57	0,75
EXPRESSÃO SENTIMENTOS	117	1	5	1,85	,958	0,50	0,79
NEGAÇÃO	116	1	5	1,20	,641	0,54	0,53
AUTODISTRAÇÃO	117	1	6	3,73	1,131	0,71	0,62
DESINVESTIMENTO	116	1	6	4,05	1,087	0,63	0,59
SUBSTÂNCIAS	115	1	6	2,56	1,175	0,63	0,74
HUMOR	116	1	6	3,90	1,089	0,69	0,81

3.1.1.2. *Análise inferencial*

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos relativamente à verificação das hipóteses em investigação.

3.1.1.2.1. *Teste de hipóteses*

Depois de realizada a apresentação da análise descritiva dos dados relativos às escalas deste estudo, segue-se a análise inferencial para verificação de cada uma das dezoito hipóteses formuladas. As tabelas geradas pelo IPSS encontram-se em anexo.

Hipótese 1 – Existe uma relação de dependência entre justiça percebida e burnout.

Para explorar e inferir a relação entre a variável dependente em estudo, o *Burnout*, e a variável independente, a Justiça Percebida, foi utilizada a técnica da regressão linear múltipla, uma das técnicas estatísticas que possibilitam a avaliação da relação de uma variável dependente com diversas variáveis independentes. A obtenção de um modelo associado a um valor de significância, ou seja, a uma predição em termos de percentagem, permite quantificar a relação entre as variáveis. A variável independente, justiça percebida, foi analisada nas suas cinco dimensões, funcionando cada uma delas como fator potencial. Deste modo, verificou-se a presença de três modelos para o presente estudo. Numa primeira leitura dos resultados encontra-se um fator presente nos três modelos, a saber, a justiça interpessoal, significando esta presença uma diferenciação face às outras dimensões. Também se observa a exclusão de duas dimensões, a justiça distributiva de tarefas e a justiça informacional. No que concerne ao modelo em que o fator presente nos três modelos é analisado de forma isolada, o modelo 1, aponta-se a justiça interpessoal (x_1) como preditora do burnout, sendo o valor de $R=0,466$, o que significa uma correlação fraca e o R^2 ajustado= $0,210$. O erro padrão da estimativa deste modelo situa-se nos $0,632$ e o grau de liberdade (df) é $104(1+103)$. A estimativa resultante para o coeficiente padronizado β é de **-0,466**, o que revela uma relação inversa da variável com o fenómeno burnout. O modelo 2 acrescenta à justiça interpessoal (x_1), a justiça distributiva de recompensas (x_2) como preditores do burnout, sendo o valor de $R=0,522$, o que significa uma correlação moderada, um $R^2=0,273$ e um R^2 ajustado= $0,258$. O erro padrão da estimativa deste modelo situa-se nos $0,612$ e o grau de liberdade (df) é $104(2+102)$. O coeficiente padronizado de β é de **-0,312**, para a justiça interpessoal, e de **-0,280**, para a justiça distributiva de recompensas. Face ao modelo 1, observa-se, pela adição de um novo preditor, uma redução da

importância do β da justiça interpessoal. O modelo 3 diz respeito à justiça procedimental (x_3), à justiça interpessoal (x_1) e à justiça distributiva de recompensas (x_2) como fatores potenciais do burnout, sendo o valor de $R=561$, o que significa uma correlação moderada, um $R^2=0,314$, sendo o R^2 ajustado=0,294. O erro padrão da estimativa situa-se nos 0,597, e o grau de liberdade (df) é 104 (3+101). Os coeficientes padronizados da justiça interpessoal e da justiça distributiva de recompensas são negativos, assumindo valores de **-0,464** e de **-0,402**, respectivamente. Já o beta definido para a justiça procedimental foi de **0,317**.

A regressão descrita permitiu verificar a intensidade e a qualidade da associação linear existente entre as variáveis independentes e a variável dependente. Conclui-se que três das variáveis independentes apresentam correlação: a justiça interpessoal, a justiça distributiva de recompensas e a justiça procedimental. Duas dessas variáveis correlacionam-se negativamente com o burnout, a justiça interpessoal e a justiça distributiva de recompensas, e uma correlaciona-se positivamente, a justiça procedimental, como se pode observar na Figura 3.1. Duas variáveis independentes não apresentam correlação com a variável em estudo, a saber, a justiça informacional e a justiça distributiva de tarefas.

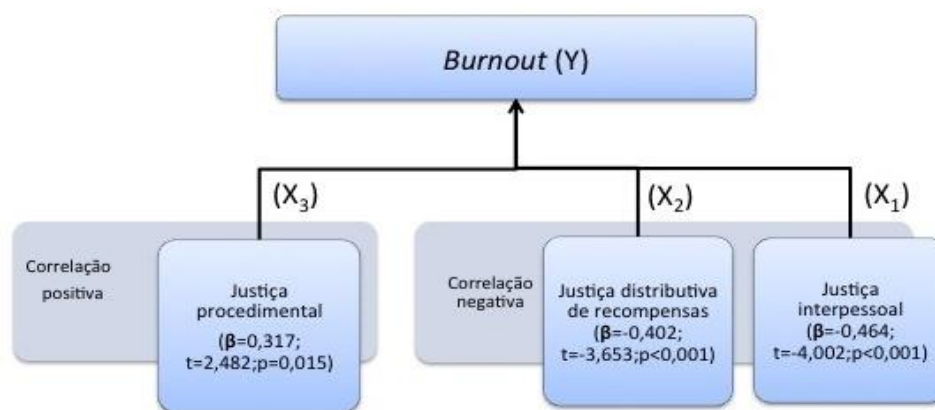


Figura 3.1 Modelo para Justiça Percebida como preditor de Burnout

Desta análise resultou, assim, um modelo estatisticamente significativo, o modelo 3, ou seja um modelo cuja capacidade de previsão é melhor do que o acaso, porque apresenta os valores mais altos de R^2 ajustado = 0,294, significando que **29% da variância é explicada pelo modelo**. Este resultado é o mais alto dos obtidos pelos três modelos em análise, ou seja, o modelo 1 apresenta um valor de 21% e o modelo 2 obtém 26%, como se pode observar na Tabela 3.2.1. Conclui-se que existe um modelo, o modelo 3 da presente análise, que, por comparação com outros modelos, neste caso 2, e com o acaso, se apresenta como mais capaz de realizar uma

previsão no que diz respeito à relação de dependência entre justiça percebida e burnout. Esta relação de dependência apresenta uma intensidade fraca, tendo em conta os valores padrão e os procedimentos estatísticos aqui descritos.

Tabela 3.2.1. Resumo do modelo da hipótese 1

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,466 ^a	,218	,210	,632
2	,522 ^b	,273	,258	,612
3	,561 ^c	,314	,294	,597

a. Preditores: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL

b. Preditores: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL, JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS

c. Preditores: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL, JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS, JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

Hipótese 2 – Existe uma relação de dependência entre confronto do stresse e burnout.

Com o propósito de estudar a relação entre a variável dependente em estudo, o *Burnout*, e a variável independente, o Confronto do Stresse, foi utilizada a técnica da regressão linear múltipla. A variável independente, o confronto do stresse, foi analisada em treze das suas catorze dimensões, funcionando cada uma delas como fator potencial. A razão pela qual se retirou do estudo a dimensão relativa à autoculpabilização prende-se com o baixo valor de confiabilidade que esta revelou. Assim, verificou-se a presença de quatro modelos para o presente estudo. Tendo em conta que o modelo 4 foi aquele que revelou a maior capacidade explicativa da variável dependente, o burnout, segue-se a análise desse modelo. O modelo 4 apresenta como variáveis independentes o desinvestimento comportamental (x_1), a autodistração (x_2), o uso de substâncias (x_3) e a reinterpretação positiva (x_4) como fatores potenciais do burnout, tendo sido obtido um valor de $R=0,605$, o que significa uma correlação moderada, um $R^2=0,366$ e um R^2 ajustado=0,341. O erro padrão da estimativa situa-se nos 0,561, e o valor dos graus de liberdade (df) é 106 (4+102). Relativamente à análise dos coeficientes, observa-se que três das quatro variáveis apresentam betas positivos, ou seja, correlação positiva com a variável explicativa, nomeadamente: i) o desinvestimento comportamental com um coeficiente padronizado de **0,426**, ii) a autodistração com um **$\beta=0,274$** iii) e uso de substâncias com um **$\beta=0,199$** . Relativamente à variável reinterpretação positiva, foi obtido um **$\beta=-0,258$** e, como tal, uma correlação negativa com o burnout.

Esta regressão permitiu verificar a intensidade e a qualidade da associação linear existente entre as variáveis independentes e a variável dependente. Conclui-se que quatro das variáveis independentes apresentam correlação, o desinvestimento comportamental, a autodistração, o uso de substâncias e a reinterpretação positiva. Três dessas variáveis correlacionam-se positivamente com o burnout, o desinvestimento comportamental, a autodistração e o uso de substâncias, e uma correlaciona-se negativamente, a reinterpretação positiva, como se pode observar na Figura 3.2. Nove variáveis independentes não apresentam correlação com a variável em estudo, a saber, o coping ativo, o planeamento, o uso de apoio instrumental, a aceitação, o humor, a religião, o uso de apoio emocional, a negação e a expressão de sentimentos.

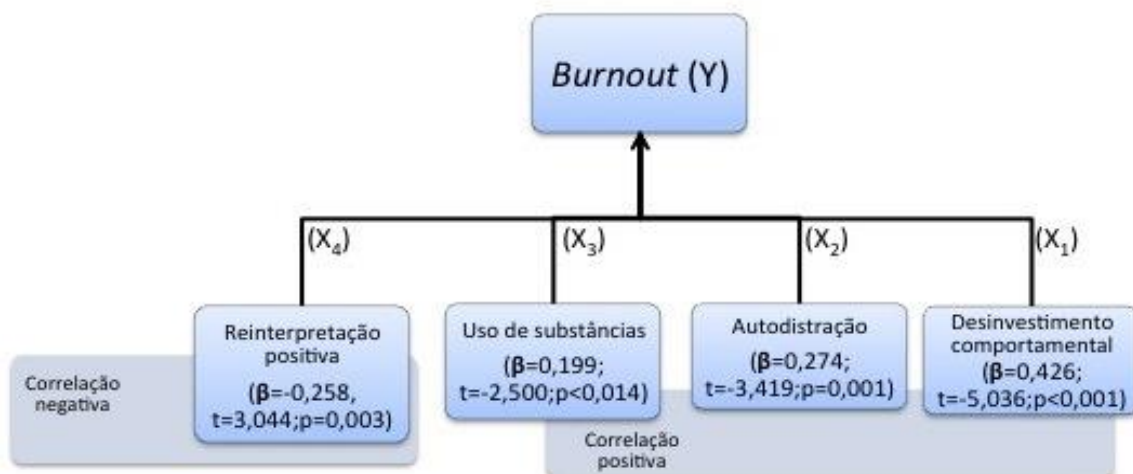


Figura 3.2. Modelo para Confronto do Stresse como preditor de Burnout

Desta análise resultou, assim, um modelo estatisticamente significativo, o modelo 4, ou seja um modelo cuja capacidade de previsão é melhor do que o acaso porque apresenta os valores mais altos de R^2 ajustado = 0,341, significando que **34% da variância é explicada pelo modelo**. Este resultado é o mais alto dos obtidos pelos quatro modelos em análise, ou seja, o modelo 1 apresenta um valor de 21%, o modelo 2, obtém 27% e o modelo 3, 31%. Conclui-se que existe um modelo, o modelo 4 da presente análise, que, por comparação com outros modelos, neste caso 3, e com o acaso, se apresenta como mais capaz de realizar uma predição no que diz respeito à relação de dependência entre confronto do stresse e burnout. Esta relação de dependência apresenta uma intensidade fraca, tendo em conta os valores padrão e os procedimentos estatísticos aqui descritos.

Tabela 3.2.2. Resumo do modelo da hipótese 2

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,468 ^a	,219	,211	,614
2	,531 ^b	,282	,268	,591
3	,572 ^c	,327	,308	,575
4	,605 ^d	,366	,341	,561

a. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO COMPORTAMENTAL

b. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO COMPORTAMENTAL, AUTODISTRAÇÃO

c. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO COMPORTAMENTAL, AUTODISTRAÇÃO, REINTERPRETAÇÃO POSITIVA

d. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO COMPORTAMENTAL, AUTODISTRAÇÃO, REINTERPRETAÇÃO POSITIVA, USO DE SUBSTÂNCIAS

Hipótese 3 - A prática de atividade física influencia os níveis de burnout.

Analisada a variável relativa à prática de atividade física, através do teste que verifica a existência de diferenças significativas entre as médias de dois grupos, o teste $T_{student}$ para amostras independentes, encontram-se diferenças significativas ($p < 0,05$) no que concerne à dimensão da exaustão emocional ($p = 0,015$) (Tabela 3.2.3.). Constata-se que aqueles que praticam atividade física ($N = 72$) revelam menores níveis de exaustão emocional ($m = 2,99$) comparativamente aos que indicam não praticar atividade física ($m = 3,56$). Tendo em conta que apenas uma das dimensões do burnout, a exaustão emocional, apresenta valores de diferenciação estatisticamente consideráveis, a hipótese é aceite de forma parcial.

Tabela 3.2.3. Influência da prática de atividade física no burnout

Dimensões	Prática de atividade física	N	Média (m)	t	Sig.
Exaustão emocional	Sim	72	2,99	-2,460	,015
	Não	40	3,56		

Hipótese 4 – Os/as professores/as mais sedentários/as sentem mais stresse.

Em relação ao sedentarismo é observada diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) relativamente à dimensão da exaustão emocional ($p = 0,003$) entre os dois grupos em análise, visível na Tabela 3.2.4. Na comparação realizada, o grupo dos mais sedentários ($N = 47$) apresenta níveis de exaustão emocional superiores ($m = 3,57$) por comparação com o grupo dos mais ativos ($m = 3,08$). Uma vez que apenas uma das dimensões do burnout, a exaustão emocional, apresenta valores de diferenciação estatisticamente consideráveis, aceita-se a hipótese parcialmente.

Tabela 3.2.4. Influência do sedentarismo no burnout

Dimensões	Perceção de sedentarismo	N	Média (m)	t	Sig.
Exaustão emocional	Mais sedentário	47	3,57	3,084	,003
	Mais ativo	66	3,08		

Hipótese 5 - O número de horas de trabalho não letivo influencia o burnout.

No que diz respeito à variável de horas não letivas diárias encontra-se diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) tal como se pode ver na Tabela 3.2.5. ($p = 0,010$). Os/as professores/as que trabalham diariamente mais horas não letivas ($N = 61$), ou seja trabalho de preparação e classificação assim como contactos com encarregados de educação e reuniões várias, apresentam níveis de exaustão emocional ($m = 3,52$) superiores por comparação com aqueles que trabalham menos de quatro horas diárias em tarefas não letivas ($m = 2,90$). Tendo em conta que apenas uma das dimensões do burnout, a exaustão emocional, apresenta valores de diferenciação estatisticamente consideráveis, aceita-se a hipótese mas em termos parciais.

Tabela 3.2.5. Influência do número de horas não letivas diárias no burnout

Dimensões	Nº de horas não letivas diárias	N	Média (m)	t	Sig.
Exaustão emocional	≥ 4	61	3,52	-2,638	,010
	< 4	41	2,90		

Hipótese 6 – Os/as professores/as com mais idade têm mais burnout.

No que se refere à influência da idade nas várias dimensões que permitem medir o *burnout*, a realização do teste One-Way ANOVA, teste paramétrico usado para comparar mais de dois grupos, mostra que existem diferenças estatisticamente significativas entre a idade dos docentes e as dimensões de despersonalização e realização pessoal ($p < 0,05$), (Tabela 3.2.6).

No caso da despersonalização, a estatística do teste ($p = 0,030$) revela que são sobretudo os docentes com idades compreendidas entre os 47 e os 51 anos, que mais manifestam sentimentos, pensamentos ou comportamentos associados a esta dimensão (média = 2,18) enquanto contributo para a manifestação do *burnout*. Os docentes mais novos, com idades compreendidas entre os 29 e os 46 anos, são os que mostram menor despersonalização na manifestação do *burnout* (média = 1,59). Os docentes mais velhos, com idades entre os 59 e os 64 anos apresentam uma média de 1,79 na dimensão despersonalização que é, ainda assim inferior aos docentes com idades compreendidas entre os 47 e 51 anos.

No caso da realização pessoal, o valor de p (0,013) também indica existir pelo menos um grupo com média diferente dos restantes. São sobretudo os docentes com idades compreendidas entre os 47 e os 51 anos aqueles que mais manifestam a diminuição da realização pessoal (média = 2,97), como contributo para a manifestação do *burnout*. Já os docentes mais velhos, com idades entre os 59 e os 64 anos, apresentam uma média de 2,56 na dimensão realização pessoal que é, ainda assim, inferior à média apresentada pelos docentes com idades entre os 47 e os 51 anos. As estatísticas apresentadas levam, por isso, à rejeição da hipótese de que os professores com mais idade têm mais *burnout*, permitindo concluir que o grupo etário que apresenta níveis mais elevados de burnout é o que reúne os professores com idades entre os 47 e os 51 anos.

Tabela 3.2.6. Influência da idade nas dimensões do burnout

Dimensões	Idade	N	Média (m)	Z	Sig.
Despersonalização	29-46	33	1,59	3,104	,030
	47-51	23	2,18		
	52-58	30	1,68		
	59-64	25	1,79		

	29-46	35	2,46		
Realização pessoal	47-51	23	2,97	3,753	,013
	52-58	31	2,72		
	59-64	26	2,56		

Hipótese 7 – Os/as professores/as que têm pessoas a cargo têm menos burnout.

Avaliada, através do teste *t* a significância da diferença ($p < 0,05$) entre o grupo de docentes que tem pessoas a cargo e o grupo que não tem pessoas a cargo, constata-se a presença de valores estatisticamente consideráveis ($p = 0,041$). (Tabela 3.2.7.). Assim, aqueles que têm pessoas a cargo apresentam níveis de exaustão emocional inferiores ($m = 3,00$) àqueles que não têm esse compromisso ($m = 3,46$). Nesta análise não se verificam valores estatisticamente consideráveis nas dimensões da realização pessoal e da despersonalização, não sendo por esse motivo incluídos os valores na tabela. Eis porque, os resultados estatísticos apurados relativos à dimensão da exaustão emocional do burnout, nos conduzem a uma aceitação parcial da hipótese de que a variável “ter pessoas a cargo” influencia o burnout, reduzindo a sua frequência.

Tabela 3.2.7. Influência da circunstância de ter pessoas a cargo no burnout

Dimensões	Pessoas a cargo		Média (m)	<i>t</i>	Sig.
		N			
Exaustão emocional	Sim	69	3,00	2,062	,041
	Não	46	3,46		

Hipótese 8 – Os/as professores/as que vivem acompanhados/as têm menos burnout.

No que diz respeito aos níveis de *burnout* encontrados nos dois grupos, “pessoas que vivem sozinhas” e “pessoas que vivem acompanhadas”, não se encontram valores estatisticamente significativos, pelo que não se apresenta qualquer valor. Esta hipótese é, deste modo, rejeitada.

Hipótese 9 – Os/as professores/as do quadro de zona e contratados/as têm mais burnout.

Avaliada, através do teste t a significância da diferença entre o dois grupos de docentes, constata-se a inexistência de valores estatisticamente consideráveis, razão pela qual os mesmos não são apresentados. Rejeita-se, em consequência, esta hipótese.

Hipótese 10 - O número de horas de trabalho não letivo influencia a percepção da justiça organizacional.

No que diz respeito ao número de horas não letivas diárias, a realização do teste t permite concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de docentes que trabalha quatro, ou mais horas para além do horário letivo e o grupo que trabalha menos de quatro horas para além do período normal de aulas, relativamente à percepção da justiça distributiva de recompensas (Tabela 3.2.8). O sinal positivo do teste t (3,025), associado ao seu nível de significância ($p=0,003$) indica que o grupo de docentes que trabalha mais horas apresenta uma percepção de justiça distributiva de recompensas inferior ao grupo que trabalha menos horas, o que é, de resto, visível através da observação das médias apuradas: 2,32 para o grupo de docentes que trabalha quatro ou mais horas diárias para além da atividade letiva e 3,03 para o grupo de docentes que trabalha menos de quatro horas diárias para além da atividade letiva.

No caso da percepção da justiça procedimental, o valor do teste t (1,987), associado ao seu nível de significância ($p=0,050$), mostra que a diferença nas médias apuradas para esta dimensão (3,33 para o grupo de docentes que trabalha menos de quatro horas diárias e 2,89 para o grupo de docentes que trabalha quatro ou mais horas diárias) pode ser considerado, pois apresenta um valor limite em termos de significância.

Com efeito, a hipótese de que o número de horas não letivas diárias influencia a percepção da justiça organizacional é parcialmente aceite, considerando que este construto é composto por cinco dimensões e que duas delas, a justiça distributiva de recompensas e a justiça procedimental, apresentam diferenças estatisticamente relevantes.

Tabela 3.2.8. Influência do número de horas não letivas diárias na justiça percebida

Dimensões	Nº de horas não letivas diárias	N	Média (m)	t	Sig.
Justiça procedimental	≥4	59	2,89	1,987	,050
	<4	42	3,33		

Justiça distributiva de recompensas	≥4	60	2,32	3,025	,003
	<4	43	3,03		

Hipótese 11 – Os/as professores/as mais novos/as têm percepção mais positiva de justiça organizacional

Relativamente aos níveis de percepção de justiça organizacional observados nos quatro grupos etários, foram obtidos resultados consideráveis, ou seja, após a realização do teste ANOVA verifica-se que uma das cinco dimensões apresenta, por meio dos valores de p , valores significativos ($p < 0,05$). Assim, tal como se observa na Tabela 3.2.9., a estatística do teste relativamente à dimensão da Justiça interpessoal ($p = 0,30$) mostra que os professores com idades compreendidas entre os 29 e os 46 anos ($N = 35$) se situam num nível de percepção da justiça mais positivo ($m = 4,62$) do que aqueles que pertencem às três classes etárias mais avançadas. O grupo que apresenta uma percepção de justiça interpessoal menos positiva ($m = 3,71$) é o grupo que se situa entre os 52 e os 58 anos ($N = 30$).

Efetivamente, a hipótese de que a idade influencia a percepção da justiça organizacional é aceite de forma parcial, já que este construto é composto por cinco dimensões e que uma delas, a justiça interpessoal, apresenta diferenças estatisticamente relevantes.

Tabela 3.2.9. Influência da idade na percepção da justiça organizacional

Dimensões	Idade	N	Média (m)	Z	Sig.
Justiça interpessoal	29-46	35	4,62	3,093	,030
	47-51	23	4,12		
	52-58	30	3,71		
	59-64	26	4,35		

Hipótese 12 - As professoras têm percepção de justiça distributiva mais positiva do que os professores.

A significância da diferença entre gêneros, relativamente aos níveis de justiça distributiva, apresenta valores sem diferenças significativas do ponto de vista estatístico. Assim, rejeita-se a hipótese de que as professoras têm uma percepção de justiça distributiva mais positiva do que os professores.

Hipótese 13 - As professoras têm percepção de justiça interpessoal mais negativa do que os professores.

A significância da diferença entre gêneros, relativamente aos níveis de justiça interpessoal, apresenta valores sem diferenças significativas do ponto de vista estatístico. Neste caso, rejeita-se a hipótese de que as professoras têm uma percepção de justiça interpessoal mais negativa do que os professores.

Hipótese 14 – As professoras optam mais, do que os professores, por estratégias adaptativas.

No sentido de perceber a influência do género na escolha das estratégias de confronto do stress, utilizou-se o Teste *t*. Dos resultados obtidos (Tabela 3.2.10) verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas para $p=0,05$, na procura de apoio instrumental, emocional e religioso. Em média são as professoras (N=89) que optam mais pelo apoio instrumental ($m=3,69$) do que os homens ($m=3,13$). Também são as professoras (N=91) que optam mais pelo apoio emocional ($m=3,93$) comparativamente ao género masculino ($m=2,98$). No caso do suporte religioso também se verifica uma diferença estatisticamente assinalável, sendo o universo das professoras (N=90) aquele que mais recorre a esta estratégia focada nas emoções ($m=2,82$ versus $m=1,88$). Nos restantes domínios não se encontram diferenças estatisticamente consideráveis. Ou seja, a hipótese de que o género influencia a escolha de estratégias de coping adaptativo é parcialmente aceite, considerando que este construto é composto por oito dimensões e que três delas, o apoio instrumental, o apoio emocional e o apoio na religião, apresentam diferenças estatisticamente relevantes.

Tabela 3.2.10. Influência do género no confronto do stresse

Dimensões	Género	N	Média (m)	t	Sig.
Apoio instrumental	Feminino	89	3,69	2,057	,042
	Masculino	26	3,13		
Apoio emocional	Feminino	91	3,93	3,383	,001
	Masculino	26	2,98		
Apoio na religião	Feminino	90	2,82	2,706	,008
	Masculino	26	1,88		

Hipótese 15 – Os/as professores/as que vivem sozinhos/as lidam mais com o stresse ocupacional de forma disfuncional.

Avaliada, através do Teste *t* a significância da diferença entre os dois grupos de docentes, constata-se a inexistência de valores estatisticamente significativos, pelo que os mesmos não são apresentados. Por conseguinte, a hipótese de que os/as professores/as que vivem sozinhos/as lidam mais com o stresse ocupacional de forma disfuncional é rejeitada.

Hipótese 16 – Os/as professores/as com mais idade usam mais as estratégias com eficácia adaptativa.

Relativamente ao confronto do stresse, os níveis observados nos quatro grupos etários, revelam resultados consideráveis, ou seja, após a realização do teste One-Way ANOVA verifica-se que duas das oito dimensões apresentam, por meio dos valores de *p*, valores significativos ($p < 0,05$) (Tabela 3.2.11.). No que se refere ao coping ativo, a estatística do teste ($p = 0,014$) atribui aos/às professores/as com idades compreendidas entre os 59 e os 64 anos ($N = 26$) uma maior frequência na utilização desta estratégia adaptativa focada nos problemas ($m = 5,04$). Por outro lado, aqueles que menos optam por esta estratégia ($N = 23$) pertencem ao grupo cuja idade está compreendida entre os 47 e os 51 anos ($m = 4,26$). No que concerne ao planeamento, outra das

estratégias focadas no problema, a estatística do teste ($p=0,047$) mostra que são aqueles que têm mais idade, dos 59 aos 64 anos ($N=25$), que mais utilizam esta estratégia adaptativa ($m=5,12$). Já no sentido da menor utilização desta estratégia ($m=4,63$), encontra-se o grupo com idade compreendida entre os 52 e os 58 anos ($N=31$).

As estatísticas apresentadas levam, por isso, à aceitação parcial da hipótese de que os/as professores/as com mais idade usam mais confronto do stresse adaptativo, havendo valores significativos em duas das oito dimensões da escala utilizada.

Tabela 3.2.11. Influência da idade no confronto do stresse

Dimensões	Idade	N	Média (m)	Z	Sig.
Coping ativo	29-46	34	4,62	3,688	,014
	47-51	23	4,26		
	52-58	31	4,74		
	59-64	26	5,04		
Planeamento	29-46	35	4,93	2,733	,047
	47-51	23	4,67		
	52-58	31	4,63		
	59-64	25	5,12		

Hipótese 17 - A prática de atividade cultural, artística, física, política, associativa influencia o confronto do stresse.

Esta hipótese pretende saber se a prática de atividades, diferentes daquelas que são estritamente profissionais, contribui para a adoção de estratégias de coping. Observando a Tabela 3.2.12 verifica-se diferenças estatisticamente significativas ($p<0,05$) relativamente a uma das estratégias de coping, a reinterpretação positiva ($p=0,015$). Assim, o grupo dos professores que fazem atividades como desporto, política, dança, expressão artística, associativismo ($N=88$)

apresentam valores superiores de reinterpretação positiva ($m=4,58$) relativamente àqueles que referem não o fazer ($m=4,07$). Nas restantes dimensões não se encontraram diferenças estatisticamente consideráveis. Eis porque a hipótese é aceite parcialmente.

Tabela 3.2.12. Influência da prática de atividades culturais, físicas, artísticas, sociais no confronto do stresse

Dimensões	Práticas diversas além da profissional	N	Média (m)	<i>t</i>	Sig.
Reinterpretação positiva	Sim	88	4,58	2,480	,015
	Não	29	4,07		

Hipótese 18 - O sedentarismo influencia o confronto do stresse.

Com o intuito de perceber se os comportamentos sedentários têm influência sobre as estratégias adotadas para confronto do stresse, procedeu-se a um teste *t*. Os resultados que constam na Tabela 3.2.13. mostram uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) relativamente à dimensão da reinterpretação positiva ($p = 0,020$). Deste modo, o grupo dos indivíduos mais ativos ($N=67$) apresenta valores mais altos desta dimensão ($m=4,64$) face aos mais sedentários ($m=4,21$). Em relação às restantes dimensões não se verificam diferenças. Não se encontrando, nas restantes dimensões diferenças estatisticamente consideráveis, a hipótese é aceite parcialmente.

Tabela 3.2.13. Influência do sedentarismo no confronto do stresse

Dimensões	Perceção de sedentarismo	N	Média (m)	<i>t</i>	Sig.
Reinterpretação positiva	Mais sedentário	48	4,21	-2,363	,020
	Mais ativo	67	4,64		

3.1.2. Resultados qualitativos

Com o propósito de aferir a dominância de cada construto através da análise de conteúdos, realizou-se uma leitura das frequências, obtendo-se assim um elemento complementar ao estudo quantitativo. A par desta leitura das frequências, realizou-se uma análise inferencial que se passa a expor.

3.1.2.1. *Resultados relativos a fontes de stresse dos docentes do ensino secundário*

Relativamente às fontes de stresse que os professores do ensino secundário evidenciam, a análise da Tabela 2.5.2. Dicionário da análise de conteúdo – fontes de stresse (em anexo) permite salientar alguns dados importantes que se expõem de seguida.

Ao analisar-se as dimensões com valores mais altos em termos de frequência, obtêm-se relativamente aos stressors organizacionais, os seguintes resultados: a indisciplina dos alunos do ensino secundário surge como a variável mais frequente nas respostas dos professores, surgindo em vinte e seis enunciados, aqui exemplificado:

- “episódios em que os alunos se recusam a cumprir diretivas/ordens do professor relativas à planta da sala, silêncio, e outras que perturbam o normal funcionamento da aula”(inquérito nº 19).

Se somarmos a este número, o número obtido na subcategoria emergente dos comportamentos desafiantes, mais dez casos, alcançamos um número ainda mais marcante, são trinta e seis relatos em que o professor é, ou desrespeitado ou, agredido em contexto de trabalho. Neste caso encontra-se exemplos como:

- “o professor que me acompanhava levou pancada de um dos alunos” (inq. nº 62),
- “numa aula com alunos entre os 17 e os 20 anos, fui ameaçado por um aluno, com linguagem imprópria” (inq. nº 90),
- “bullying, gerado por encarregada de educação” (inq. nº114),
- “o aluno respondeu “quando terminar a licenciatura venho cá esfregar-lhe o diploma na cara” (inq. nº 117).

A opção por tratar de forma autónoma este conjunto de dez relatos prende-se com duas razões: por um lado, trata-se de comportamentos de natureza criminal, por outro estão presentes na relação do professor com o aluno mas também com o encarregado de educação.

Seguidamente com quinze registos temos a subcategoria das injustiças ocorridas na organização de que os docentes fazem parte, seja a escola seja o agrupamento ou até o próprio sistema

educativo através das suas estruturas administrativas. Numa análise mais detalhada, no contexto da justiça interacional é apontado um caso negativo:

- “um membro da direção inseriu informações falsas” (inq. nº 34),

assim como no âmbito da justiça informacional também com um aspeto negativo:

- “reformulação de documentos ociosos de sentido” (inq. nº 57).

No que diz respeito à justiça distributiva de recompensas é referido por dois docentes a redução do vencimento (imposta pela intervenção da Troika entre 2011 e 2014) (inquéritos nº 9 e 36). A fraca justiça procedimental é sentida por cinco docentes, já a justiça distributiva de tarefas é sempre enunciada com valoração negativa, sendo sete os enunciados que o fazem. Por ser a mais evidenciada, esta subcategoria merece um olhar atento aos relatos, verificando-se referência à distribuição desequilibrada do horário das atividades letivas e não letivas e/ou níveis de ensino, ao exercício da função em duas escolas num só período do dia (no exemplo, a manhã), à obrigatoriedade de aceitar cargos de coordenação e à exigência de preparação de aulas de níveis e disciplinas diferentes:

- “desilusão com a profissão, serviço distribuído” (inq. nº 36).

Em terceiro lugar surge a pressão que os professores do ensino secundário sofrem relativamente à classificação dos alunos, variável que apresenta onze ocorrências:

- “pressão dos encarregados de educação face aos resultados obtidos” (inq. nº 71).

Em quarto lugar surge o excesso de trabalho com dez enunciados, nalguns casos com referência à dimensão e ao número de turmas, o que se repercute no tempo despendido na correção de trabalhos:

- “a dimensão das turmas” (inquérito nº 77),
- “ME aumentou a carga letiva” (inquérito nº9),
- “sempre que corrijo as fichas de avaliação” (inquérito nº88),
- “alturas críticas dos finais de período” (inquérito nº 70).

Outras fontes de stresse foram evidenciadas nesta recolha, uma delas foi a ambiguidade de papel/conflito de papel, com quatro sinalizações cujo conteúdo é significativo no contexto desta investigação, a saber, a reduzida compatibilidade entre as finalidades dos programas curriculares do ensino secundário e a natureza instrumental dos exames. É o caso do inquérito nº 76:

- “não poder implementar mais atividades interessantes, dado o peso excessivo de cumprimento dos programas nas disciplinas com avaliação externa”.

Também as relações de trabalho insatisfatórias obtêm três registos, tal como a má estruturação do trabalho, a insatisfação com os meios tecnológicos, com dois registos, e a ausência de autonomia que é referida uma vez.

3.1.2.2. Resultados relativos a dimensões da justiça percebida dos docentes do ensino secundário

Relativamente à perceção de justiça organizacional que os professores do ensino secundário apresentam, a análise da Tabela 2.5.3. Dicionário da análise de conteúdo – construtos (em anexo) revela alguns dados importantes que se expõem de seguida.

A análise dos conteúdos relativos à justiça organizacional, permite compreender que este construto tanto pode participar na lista das fontes de stresse, quando é percebido negativamente pelos indivíduos que formam uma organização, como pode participar na lista das estratégias a que o indivíduo recorre para enfrentar o stressor. Assim, o presente estudo aponta para uma perceção positiva da justiça interpessoal, com nove valorações positivas e apenas uma negativa e da justiça procedimental, com sete sinalizações positivas e cinco negativas. O mesmo já não se passa em relação à justiça distributiva, quer de recompensas quer de tarefas, ambas com valorações negativas, duas no primeiro caso e sete no segundo. São exemplos de justiça interpessoal:

- “fui apoiada pelo coordenador” (inquérito nº 113) ou
- “recorrer a instâncias superiores” (inquérito nº 32).

Enunciados como:

- “tentei pelas vias legais clarificar a situação” (inquérito nº 34) ou
- “a situação foi discutida em CP por solicitação minha e foi elaborada uma resposta a dar aos pais” (inq. nº6),

mostram procedimentos percebidos positivamente, enquanto outros casos denotam uma perceção negativa, sobretudo ao nível da avaliação docente e das práticas de recrutamento:

- “avaliação docente não é justa” (inquérito nº 41) ou
- “falsas informações na plataforma da DGAE” (inquérito nº 34).

Relativamente à política salarial, a perceção é negativa nos dois casos detetados,

- “desilusão com condições remuneratórias” (inquérito nº 36).

Já no que concerne à distribuição de tarefas, todas as sete referências são negativas, indício de que os horários distribuídos aos docentes são motivo de uma percepção negativa da justiça organizacional. Alguns exemplos:

- “horário com distribuição letiva e não letiva desequilibrada” (inq. nº 54),
- “vários cursos, vários níveis, várias turmas, vários módulos” (inq. nº 2),

correspondem a percepções negativas relativamente aos horários, fator que surge como fonte de stresse ao nível do excesso de trabalho. Em síntese, pode ser afirmado que a justiça interpessoal e, parcialmente, a justiça procedimental se apresentam como fatores protetores do stresse e que a injustiça distributiva, quer em termos de tarefas quer em termos de recompensas, se apresentam como fatores indutores do stresse dos professores do ensino secundário.

3.1.2.3. Resultados relativos a dimensões do burnout dos docentes do ensino secundário

Para a pesquisa relativa ao burnout, analisaram-se os enunciados que exprimem sentimentos, pensamentos ou comportamentos descritos por Christina Maslach, e pela Organização Mundial de Saúde, como sintomas desta síndrome. Pretende-se obter uma visão compreensiva do fenómeno, e complementar aos dados tratados de forma quantitativa.

No que diz respeito à dimensão da exaustão emocional, encontram-se dez enunciados claramente reveladores da presença de burnout. A perda de energia e o sentimento de esgotamento dos recursos internos são evidenciados nos seguintes excertos:

- “vivência insuportável” (inquérito nº 3),
- “foi bastante violento (esgotante)” (inquérito nº 5),
- “adoeci gravemente” (inquérito nº 9),
- “foi um momento de tensão que me deixou doente” (inquérito nº 46),
- “um horário letivo sobrecarregado levou-me à exaustão física e mental” (inquérito nº 47).

Relativamente à dimensão da despersonalização, sete enunciados mostram estados psíquicos no âmbito da crítica exacerbada à organização e aos seus membros:

- “atitude arrogante, displicente, desrespeitosa e indisciplinada dos alunos” (inquérito nº 3),
- “obrigaram-me a frequentar ações de formação” (inquérito nº 9),
- “direção mal formada e intencionada” (inquérito nº 25),

- “meio hostil” (inquérito nº 34).

Nalguns casos, tais como:

- “engolir alguns sapos” (Inq. nº 97),
- “reafirmei dentro de mim a desconfiança e a necessidade de nos protegermos” (Inq. nº 34),

verifica-se a presença do endurecimento afetivo, que conduz a um olhar desumano sobre os outros, própria de um fenómeno de despersonalização.

A diminuição da realização pessoal, ou seja a autoavaliação negativa de si próprio e a insatisfação em termos profissionais que se concretiza no baixo envolvimento no trabalho, está presente em seis enunciados:

- “contar até 100...1000 virar costas e desinvestir” (inquérito nº 94),
- “desrespeitam o meu trabalho” (inquérito nº 94),
- “não consigo deixar de me sentir frustrada” (inquérito nº 97),
- “tentativa de descrédito” (inquérito nº 114).

As experiências subjetivas descritas apresentam uma forte carga negativa, e poderão estar na base de problemas de ordem emocional e organizacional, já que diminuem as expectativas.

3.1.2.4. Resultados relativos a dimensões do confronto do stresse dos docentes do ensino secundário

Se se analisar os enunciados com base nas dimensões do confronto do stresse e iniciando essa análise através das estratégias sem eficácia adaptativa, encontram-se os seguintes resultados por ordem crescente: a negação com um resultado, a autodistração e o abuso da autoridade com dois cada, o uso de substâncias e o desinvestimento comportamental com três cada. No topo das estratégias mal-adaptativas encontramos, com cinco registos cada, a expressão dos sentimentos o colapso físico e mental e a ultrapassagem de limites de horário de trabalho. Analisando as dimensões emergentes, entende-se neste estudo como abuso de autoridade os comportamentos em que se ultrapassa o uso simbólico e estatutário da autoridade, seja a voz, a força física ou outros. Nos exemplos,

- “arrastei o aluno para fora da sala(...)obrigando-o a pedir desculpa” (inq.nº 46)
- “gritei e enervei-me ao ponto de ficar tonta” (inq. nº 66).

No que diz respeito à estratégia emergente apelidada de colapso físico e mental, ela surge como resolução limite de um mal-estar em cinco registos, podendo ser vista como sintoma de *burnout*, ou como estratégia mal adaptativa de stresse. São exemplos:

- “não soube gerir a situação, adoeci gravemente” (inquérito nº 9),
- “foi um momento de tensão que me deixou doente” (inquérito nº46)
- “bloqueei, não consegui reagir” (inquérito nº 36).

A terceira dimensão emergente, apelidada de ultrapassagem de limites de horário laboral, também com cinco registos, configura uma estratégia de sacrifício dos tempos de descanso. São exemplos:

- “não consegui gozar férias” (inquérito nº 101),
- “levanto-me muito cedo” (inquérito nº 88),
- “sacrifício um dia de férias” (inquérito nº 88),
- “dormi o mínimo” (inquérito nº 5).

Relativamente à expressão de sentimentos, encontramos enunciados comuns à dimensão da realização pessoal do burnout tais como,

- “desconfiança” (inquérito nº 34),
- “desconforto e revolta” (inquérito nº 109),
- “senti-me frustrado” (inquérito nº 5).

Se se analisar os enunciados com base nas dimensões do confronto do stresse, mas desta feita através das estratégias com eficácia adaptativa, encontramos os seguintes resultados por ordem decrescente: o coping ativo é, de longe e com trinta resultados, a estratégia mais utilizada. Alguns dos enunciados mostram claramente como esta estratégia focada nos problemas se dirige à modificação dos stressors:

- “tento dialogar (com alunos) com o sentido de os chamar à razão. Quando tal não acontece, tenho de lhes pedir que saiam da sala” (inquérito nº 86),
- “continuei a aula com atividades e troca de ideias de assuntos do interesse imediato dos alunos de forma a provocar a sua atenção para depois voltar ao plano de aula” (inquérito nº 52),
- “respirei fundo e disse-lhe “quando terminares o curso hás de vir cá para me pedir desculpa” (inquérito nº 117),
- “justificação por escrito das avaliações” (inquérito nº 71).

Em segundo lugar, ainda no âmbito das estratégias focadas nos problemas e com treze registos, surge o apoio instrumental. Esta estratégia consiste em solicitar conselhos, assistência e informação aos outros, neste caso colegas, coordenadores e/ou membros dos vários serviços do

agrupamento. Neste domínio, encontra-se enunciados comuns à dimensão da justiça interacional, tais como:

- “comuniquei a situação à direção” (inquérito nº 33),
- “decidimos em conjunto falar com eles” (inquérito nº 104),
- “senti necessidade de mostrar o teste a dois colegas” (inquérito nº 75),
- “procura de apoio especializado do serviço de psicologia da escola” (inq. nº 3).

Ainda no âmbito das estratégias focadas no problema encontramos uma dimensão emergente, considerada relevante, pois denota uma necessidade de abordar, e resolver, o mal-estar com base num apoio especializado na área da saúde mental. Esta subcategoria, uso de apoio psicológico ou psiquiátrico, apresenta três registos. São exemplos:

- “recorri a ajuda de médico psiquiatra” (inquérito nº 36) ou
- “tive de fazer psicoterapia durante uns anos” (inquérito nº 100).

Em terceiro lugar, surgem duas estratégias, o planeamento que faz parte das estratégias focadas no problemas e a reinterpretação positiva que pertence ao grupo das estratégias focadas nas emoções. Ambas apresentam seis registos. No caso do planeamento, que consiste em pensar em estratégias de ação para enfrentar o stressor, há exemplos como:

- “diversificação de estratégias, desde a tentativa de os conquistar emocionalmente até à execução de aulas menos expositivas” (inq. nº 87),
- “tive de arranjar atividades intermédias” (inquérito nº 97),
- “o trabalho da DT não é cumprido semanalmente desde que não prejudique os alunos” (inquérito nº 54).

Em relação à reinterpretação positiva, que consiste numa interpretação de uma transação de stresse de forma mais aceitável, encontramos exemplos como:

- “as situações de stresse são geridas com paciência, bom senso” (inq. nº 107),
- “respirações profundas e ter consciência que tudo passa” (inq. nº 70),
- “esses acontecimentos não me enfraquecem, fortalecem-me” (inq. nº 34).

3.2. Cruzamento de resultados

A **justiça percebida** é influenciada pela idade e pelo nº de horas de trabalho não letivo. Os mais jovens têm uma maior perceção de justiça nas dimensões interpessoal, sendo a média superior à média da amostra. Aqueles que mais trabalham têm menor perceção de justiça procedimental e de justiça distributiva de recompensas, com média inferior à média da amostra. As dimensões mais referidas na questão aberta são relativas à justiça interpessoal e à justiça procedimental,

pela positiva, e distributiva de tarefas e procedimental, pela negativa, estando o foco nos processos disciplinares que tanto podem ser movidos pelo professor visando o aluno como pela direção visando o professor. A justiça distributiva de recompensas, além de ter a média mais baixa das subescalas, apenas é referida em dois enunciados, e pela negativa. Já a justiça distributiva de tarefas apresenta a média mais alta (4,23) mas é referida nos enunciados sempre de modo negativo, pois os sete docentes que a referem focam-se na crítica à forma como os horários são distribuídos. Assim, existe um alinhamento entre os resultados das duas técnicas, pois há uma média de 3,55, ou seja um valor moderado mas claramente positivo, e há dezasseis enunciados com valoração positiva e dezasseis com valoração negativa.

O *burnout* dos professores do ensino secundário do concelho de Faro (2,54) é mais elevado do que o dos professores em geral e em termos nacionais (2,21), mas não apresenta valores altos a não ser na dimensão da exaustão emocional (3,18) estando esta diferença em linha com a literatura e com o estudo realizado por Varela et al. (2018) aos professores portugueses. Os fatores que influenciam o burnout são a idade, para as dimensões da despersonalização e da realização pessoal, e o ter pessoas a cargo para a exaustão emocional. São os que estão nas idades compreendidas entre 47 e 51 anos que têm mais burnout e são as pessoas que não têm ninguém a cargo que têm mais exaustão emocional. A importância dos laços sociais como fator de amortecimento dos pensamentos e emoções ligados à frustração está presente na literatura e pode ser uma explicação plausível para os números encontrados. Esta é a dimensão, a exaustão emocional, a mais referida pelos inquiridos na resposta aberta analisada (10 enunciados) e é a dimensão mais influenciada pelo número de horas de trabalho, pela atividade física e pelo sedentarismo.

O **confronto do stresse** é influenciado pelo género e pela idade, em termos demográficos, e pela antiguidade, em termos socioprofissionais e, além disso, também recebe influência da diversidade de atividades em que o indivíduo se envolve fora do trabalho, assim como do sedentarismo. Dos três construtos em estudo, este é o mais permeável à influência de fatores demográficos, organizacionais e de ordem estrutural. Assim, são as pessoas do género feminino que utilizam mais o suporte instrumental, emocional ou até religioso, os mais velhos são aqueles que mais usam as estratégias focadas nos problemas como o planeamento ou o coping ativo, mas também são aqueles que mais recorrem a substâncias. A estratégia mais usada a nível da análise de conteúdo é o coping ativo (30 enunciados) e planeamento é a que apresenta um valor mais alto em termos de média. Em qualquer um dos casos trata-se de estratégias focadas nos

problemas e com eficácia adaptativa, o que pode ser indiciador de altos valores de proteção ao *burnout*. Registe-se ainda o valor da médias da categoria das estratégias de coping adaptativo, 3,90, versus uma média de 2,82 de coping mal-adaptativo. Por outro lado, é o desinvestimento comportamental que apresenta uma média mais alta na categoria das estratégias disfuncionais, 4,05. Nesta categoria a análise de conteúdo apresenta uma diversidade grande de respostas, não havendo uma dimensão claramente dominante. Os domínios emergentes foram sinalizados e deverão ser analisados, o abuso de autoridade, o colapso físico e mental e o ultrapassar o horário/calendário.

Conclui-se que:

- Os docentes do ensino secundário do concelho de Faro têm uma perceção de justiça organizacional um pouco superior ao valor médio da escala (3,55), logo positiva, sendo certo que não se observam valores positivos altos e que as frequências positivas e negativas da análise de conteúdo estão equilibradas (16/16);
- Os docentes do ensino secundário do concelho de Faro têm um índice de *burnout* superior ao dos professores em geral e a nível nacional (2,54 versus 2,21) e uma exaustão também superior (3,18 versus 2,56); a importância da atividade física, da redução do horário de trabalho e do combate ao sedentarismo, amplamente estudada pela literatura, sai reforçada deste resultado pois aqueles que são mais dedicados à profissão, mais sedentários e não fazem exercício físico são os mais afetados pelo *burnout*. Estes resultados estão alinhados com os enunciados analisados, pois sendo a exaustão emocional a dimensão mais referida (10 enunciados) é também aquela que mais resultados revela em termos estatísticos;
- Os docentes do ensino secundário do concelho de Faro têm um índice de confronto de stresse adaptativo alto, $m=3,90$, e um índice de confronto de stresse mal-adaptativo moderado baixo, $m=2,82$. A nível da análise de conteúdo é evidenciada uma preponderância alinhada com os resultados estatísticos, pois 66 enunciados relatam estratégias de coping adaptativo versus 25 de coping mal-adaptativo. Estes resultados indiciam uma forte proteção ao *burnout*.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sendo o diagnóstico uma ferramenta essencial na tomada de decisão, quer em termos de investigação, quer em termos de gestão de recursos humanos, inicia-se esta discussão com a análise dos resultados obtidos.

Em primeiro lugar, o nível de burnout encontrado nos professores do ensino secundário do concelho de Faro ($m=2,54$) situa-se acima do nível encontrado por Varela et al.(2018), nos/nas professores/as portuguesas/as em geral ($m=2,21$). Também Martins et al.(2015) assinalam níveis elevados de stresse ocupacional numa escola secundária portuguesa, concluindo que este grupo de profissionais está mais exposto, sofrendo mais risco de burnout. A dimensão que maior média apresenta é a da exaustão emocional, resultado alinhado com a literatura (Freudenberg, 1974; Caeiro, 2010). Por outro lado, perceber os alunos, ou os colegas, com desconfiança assim como sentir irritabilidade e desmotivação, sinais de despersonalização e de diminuição da realização pessoal, apresentam médias menos elevadas. A especificidade do ensino secundário parece despoletar um conjunto de situações stressantes (exigência dos exames, competição na avaliação, cumprimento de programas), referenciadas nas respostas abertas do inquérito, que atingem sobretudo a reserva de energia dos/as professores/as, mantendo mais protegidas a realização pessoal e a despersonalização. Relativamente ao presente estudo, é possível concluir que se encontram resultados moderados elevados em termos de média, pois representam uma frequência de sintomatologia associada ao burnout de, pelo menos, uma vez por mês.

No que diz respeito à perceção de justiça organizacional, os resultados encontrados permitem inferir uma perceção positiva de justiça organizacional, salientando-se as dimensões da justiça distributiva de tarefas e da justiça interpessoal e pela negativa a justiça distributiva de recompensas. Esta divergência na perceção, entre justiça distributiva de recompensas e justiça distributiva de tarefas, está em linha com a investigação realizada por Rego (2001b). Dos resultados obtidos no presente estudo, é-se levado a concluir que a perceção é negativa, se se tiver em conta as recompensas, e é positiva, se se tiver em conta o modo como as tarefas estão distribuídas entre os membros da organização. Tendo em consideração que o inquérito, na questão aberta, recolhe testemunhos relativos à distribuição das turmas, dos níveis e dos cursos, parece pertinente assinalar este dado como relevante. Assinalável também é a perceção positiva

de justiça interpessoal pois, associada às conclusões da análise de conteúdo deste trabalho, indicam um nível elevado de confiança nos outros elementos da organização. Recorrer ao suporte de colegas de departamento, ou de direção, surge como estratégia de apoio instrumental, assim como solicitar intervenção ou mediação de conflitos. Também Jesus e Rowe (2014) encontram resultados assinaláveis ao nível da justiça interacional no grupo etário dos professores mais jovens. Assim, a componente humana e a relacional da escola parecem ser fatores determinante para a perceção de justiça, tal como Cunha et al.(2016) afirmam em termos genéricos. Acrescente-se que, os resultados obtidos estatisticamente no presente estudo apontam este domínio, o da justiça interpessoal, como aquele que melhor prediz o burnout.

Em terceiro lugar, surge a frequência das estratégias de confronto do stresse e o seu significado adaptativo, como contributo para o diagnóstico. À luz da investigação realizada por Carver (1989), o confronto de stresse pode apresentar uma eficácia adaptativa, ou ser ineficaz nesse propósito. Por essa razão realizou-se uma análise estatística independente para cada uma desses domínios, separando o coping adaptativo do mal-adaptativo. Os resultados obtidos para as estratégias com eficácia adaptativa são mais elevados relativamente aos obtidos para as estratégias sem eficácia. Significam estes dados que os professores do ensino secundário do concelho de Faro realizam mais escolhas no conjunto das estratégias adaptativas do que no conjunto das estratégias mal-adaptativas. Outro resultado apurado prende-se com os tipos de estratégias mais utilizadas. Assim, no que diz respeito a estratégias adaptativas, as preferências são o planeamento, o coping ativo e a reinterpretação positiva. Também as respostas abertas apresentam um elevado número de enunciados relativos ao coping ativo, ou seja à estratégia focada no problema e que visa uma ação imediata de forma a modificar os stressors (Ramos, 2016). Quanto às estratégias mal-adaptativas, as que apresentam valores mais expressivos são o desinvestimento comportamental e a autodistração, mostrando a análise de conteúdo que também a expressão de sentimentos é uma estratégia com significado não desprezível, embora de efeito meramente paliativo. Verificou-se que Pinto et al. (2005) encontram resultados próximos, estando em primeiro lugar o planeamento, em segundo a reinterpretação positiva, em terceiro, o coping ativo e em quarto a procura de apoio social instrumental. Cancio, Larson, Mathus, Estes, Johns e Chang (2018) encontram valores assinaláveis nas estratégias de apoio da família, amigos e colegas na forma como os profissionais da educação especial lidam com o stresse ocupacional. Outros estudos apresentam diferentes classificações, tais como o de Capelo e Pocinho (2016) que mostra a preferência por estratégias de controlo e de confronto. Existem também outras investigações que encontram uma prevalência de estratégias de

evitamento e de efeito paliativo (Cooper & Kelly, 1993), o que não se observa no presente estudo. Relativamente ao efeito que o confronto do stress tem no burnout, observa-se uma relação entre o desinvestimento comportamental, o uso de substâncias, a autodistração (estratégias mal-adaptativas), a reinterpretação positiva (estratégia adaptativa) e a síndrome. Também a investigação realizada por David e Quintão (2012) encontra uma relação direta entre adoção de estratégias focadas nas emoções e maior prevalência de burnout. Ora, o presente estudo mostra que os professores do ensino secundário preferem as estratégias focadas nos problemas, em detrimento das estratégias focadas nas emoções.

No que diz respeito aos resultados obtidos, em função das hipóteses investigadas neste estudo, salienta-se um conjunto de considerações e de conclusões que se passa a enunciar.

Relativamente às duas hipóteses, que pretendem conhecer a relação entre justiça organizacional e burnout (Hipótese 1) e entre estratégias de confronto do stress e burnout (Hipótese 2) foram obtidos resultados que indicam correlação entre as variáveis, sendo deste modo, ambas confirmadas. “É necessário ressaltar que a qualidade do modelo de investigação adotado pelo pesquisador pode ser avaliado por meio do valor do coeficiente de determinação, R^2 e da distribuição dos resíduos. Tomando como base uma equação de regressão linear ($y = a + \beta x_i + \epsilon$) diz-se, por exemplo, que um $R^2 = 0,401$ significa que o(s) preditor(es) explica(m) 40% da variância de Y.” (Abbad & Torres, 2002, p.21). Para analisar os resultados obtidos pelo estudo quantitativo, com níveis baixos de correlação, é prudente mobilizar também informação recolhida através da análise de conteúdo. De facto, os relatos vão ao encontro da confirmação das duas hipóteses. As variáveis justiça procedimental, com 12 registos, e justiça interpessoal, com 10 registos, acrescentam conteúdo informativo, corroborando o resultado estatístico referente à Hipótese 1. A variável justiça distributiva de recompensas, expressa em “quando o ME reduziu o vencimento” (Inq. nº9) ou “desilusão com as condições remuneratórias” (Inq. nº36) é referida por dois/duas professores/as que também referem ter usado apoio psiquiátrico como estratégia para contrariar o burnout. Esta ligação, extrema e circunscrita, não deve ser ignorada pela investigação. Concomitantemente, a aceitação da Hipótese 2 deve ser reforçada com resultados qualitativos. Assim, a variável reinterpretação positiva, com 6 registos, e as variáveis uso de substâncias, autodistração e desinvestimento comportamental, com 2/3 registos cada, expressas em “um comprimido também ajuda” (Inq. nº46) ou “diminuir a exigência comigo própria” (Inq. nº89), sendo estratégias disfuncionais são ainda acompanhadas de uma

autoavaliação em termos de burnout “foi um momento de tensão que me deixou doente” (Inq. n°46), “a minha forma de encontrar o equilíbrio” (Inq. n°89). Estas ligações, verbalizadas pelos sujeitos e recolhidas pela investigação, reforçam a ideia segundo a qual, a inclusão de metodologias qualitativas é útil para aferir os aspetos subjetivos, inerentes ao objeto, e que escapam às metodologias quantitativas.

Os resultados estatísticos obtidos para cada um dos construtos, em termos de média e de beta, permitem realizar algumas considerações, a saber:

- i) apesar das exigências organizacionais descritas, os valores encontrados ao nível do burnout não são alarmantes;
- ii) o ambiente organizacional parece aproximar-se de um modelo saudável (Ramos, 2016), tendo em conta os resultados obtidos na dimensão da justiça interpessoal, e ainda os aspetos relacionais realçados pelos inquiridos (Rego, 2001 a);
- iii) além da interação com os decisores da organização-escola, outro fator influi no burnout, a distribuição de recompensas (Camara, 1999), ou seja, a consequência salarial do congelamento prolongado da carreira docente parece poder estar presente na equação;
- iv) apesar de ser negativa a perceção da justiça ao nível das recompensas, obtém-se uma perceção menos negativa relativamente ao processo que originou essa distribuição (Rego, 2001b) e à generalidade dos procedimentos, tais como os processos disciplinares, referidos pelos inquiridos, passando a correlação a ser positiva entre estas duas variáveis;
- v) o coping disfuncional é um preditor mais forte do que o coping funcional em termos de burnout (David & Quintão, 2012), ou seja, é mais visível uma relação “*mais coping disfuncional – mais burnout*” do que “*mais coping funcional – menos burnout*” (modelo da hipótese 2). Este resultado corrobora o de Ramón (2015);
- vi) a dimensão mais saliente das estratégias bem sucedidas do confronto do stress é a reinterpretção positiva, uma estratégia instrumental focada nas emoções (Carver, 1989), com uma correlação negativa com o burnout ;
- vii) o desinvestimento comportamental é a estratégia mal-adaptativa que mais se destaca, como estratégia de defesa (Pinto et al., 2005) mas sem eficácia, e também presente nos testemunhos recolhidos;

- viii) a autodistração apresenta correlação positiva com o burnout, ou seja, a procura de escapes ou refúgios (Varela *et al.*, 2018), numa tática de fuga ao stressor, parece indiciar o burnout ;
- ix) embora não seja elevado o número de professores, que usam de forma regular (“algumas vezes”, “muitas vezes” ou “sempre”) substâncias como álcool ou medicamentos para lidarem com o stress, esta dimensão revela-se com algum peso ao nível da média e da correlacionalidade;
- x) tanto o modelo encontrado para o confronto do stress como o da justiça organizacional apontam para a existência de relações de dependência entre cada uma das variáveis independentes (justiça organizacional e confronto do stress) e a variável dependente (burnout). Estas relações devem ser objeto de investigações futuras com amostras mais amplas. “O pesquisador deve ainda se lembrar de que o tamanho da amostra é um aspeto importante no uso da stepwise. Kromrey e Foster-Johnson (1999) observaram que o poder estatístico é drasticamente reduzido quando amostras menores que 175 participantes são utilizadas” (Abbad & Torres, 2002:27).

Os resultados alcançados relativamente à importância das variáveis demográficas e socioprofissionais, no universo estudado, suscitam também algumas considerações que se elencam seguidamente:

- i) foram aceites as hipóteses 3 e 4, ou seja, o estudo mostra a influência que a prática da atividade física tem a nível do burnout, ou seja os/as professores/as que praticam atividade física, e/ou se percebem como menos sedentários/as apresentam valores mais baixos de exaustão emocional, tal como os estudos citados por Vaz Serra (2007) evidenciam. Também estas variáveis, prática de atividades diversas em contexto não-laboral e ausência de sedentarismo, influenciam o tipo de confronto do stress que os/as professores/as preferem. A reinterpretação positiva é a estratégia mais usada por aqueles que apresentam níveis mais leves de burnout e, por outro lado, quem tem menos burnout é quem mais valoriza as atividades extra laborais. Assim, tanto a hipótese 17 como a 18 são aceites. A literatura relativa ao construto do coping (Ramos, 2016) e a literatura relativa ao tema do stress docente (Capelo & Pocinho, 2016) não apontam estratégias com maior ou menos eficácia, preferindo descrevê-las e analisar frequências. Contudo, um estudo (Bhagat, 2010) defende que a variável “cultura” influencia o tipo de coping, sendo frequente em culturas mais

coletivistas a adoção de estratégias reguladoras das emoções, tais como a reinterpretação positiva. Ora, tendo em conta que a organização-escola está mergulhada num conjunto de valores partilhados pela comunidade, pode-se aventar como plausível a afirmação de que, em contexto escolar, a eficácia do coping está ligada à autorregulação emocional;

- ii) o número de horas diárias que os/as professores/as despendem em tarefas não letivas, tais como preparação de aulas, elaboração de materiais didáticos, elaboração e preenchimento de documentos para registo de desempenhos dos/as alunos/as, reuniões diversas, gestão da comunicação com as famílias e com as equipas pedagógicas e/ou de intervenção psicossocial, etc., influencia o burnout, sendo que aqueles que mais horas trabalham nestas tarefas (fora das aulas) são aqueles que apresentam mais exaustão emocional. Este resultado, a aceitação da hipótese 5, reflete o modo como a literatura descreve o indivíduo mais exposto ao burnout, a saber, o profissional dedicado aos outros e com altas expectativas em relação ao trabalho que executa, e à organização em que está integrado (Freudenberger, 1974) e complementa o estudo de Gomes e Quintão (2011) sobre carga horária letiva;
- iii) a rejeição da hipótese 6, ou seja da idade mais avançada ser aquela que mais burnout apresenta, mostra-nos uma realidade diferente daquela que Varela et al. (2018) apresentam. Com efeito, na presente investigação, aqueles que mais burnout evidenciam são os professores que se encontram no grupo dos 47 aos 51 anos, podendo este facto ser estudado em investigações futuras e, caso se confirme, atendido num plano de gestão de stresse. Complementando esta conclusão, obteve-se a aceitação da hipótese 16 que afirma a relação entre grupo etário mais avançado (dos 59 aos 64 anos) e uso de estratégias adaptativas eficazes, nomeadamente o coping ativo e o planeamento, ou seja, estratégias focadas nos problemas. O presente estudo mostra que o grupo etário em final de carreira está a usar as estratégias de confronto do stresse adequadas, já que o nível de burnout não é elevado, comparativamente a grupos mais jovens. Segundo a literatura, a situação por si só não explica o modo como se reage, nomeadamente em termos de stresse, (Lazarus, 1999), cabendo à avaliação secundária julgar os recursos que o indivíduo tem ao seu dispor para enfrentar a situação com sucesso. Ora, indivíduos mais experientes têm maior familiaridade com ocorrências stressantes e mais recordações da experiência prévia que os habilitam a uma mais eficaz gestão do stresse. Investigação futura poderá analisar esta relação e produzir conhecimento útil para planos de *mentoring*;

- iv) a aceitação da hipótese 7, segundo a qual os/as professores/as que têm uma ligação de cuidado e responsabilidade para com alguém, descendente ou ascendente, apresentam menos burnout, indica a importância das interações sociais. A coesão social e a quantidade das interações poderão funcionar como fatores protetores, já que muitos dos inquiridos revelam ser cuidadores de ascendentes dependentes e/ou continuar a prestar apoio aos descendentes. Segundo a literatura, a avaliação que o sujeito faz dos recursos que tem para enfrentar a situação stressante e o significado que lhe atribui (avaliação primária), é um elemento decisivo na resposta dada (Lazarus & Folkman, 1984) Neste contexto, o papel de cuidador/responsável, parece conduzir a uma avaliação mais equilibrada entre os esforços despendido para dar resposta às exigências laborais e às familiares;
- v) face aos resultados obtidos não se confirma que os/as professores/as que vivem acompanhados/as têm menos burnout (hipótese 8) nem que lidem com o stress de forma disfuncional (hipótese 15). Esta hipótese é rejeitada contrariando a expectativa de que quem vive acompanhado desenvolve e/ou exercita mais as competências de confronto de stress. A interatividade dos meios tecnológicos de comunicação pode estar na origem destes resultados, pois atualmente não é necessário coabitar com alguém para estar diariamente em contacto e, portanto, a exercitar estratégias de coping;
- vi) contrariando as expectativas sociais, a situação de maior instabilidade profissional não se traduz em mais burnout. Assim, a hipótese 9 é rejeitada. De facto, os dois grupos estudados neste trabalho, aqueles que têm um lugar assegurado na escola onde estão a lecionar e aqueles que não têm essa segurança, não se distinguem. Possivelmente, a longa experiência de insegurança vivida pela classe docente é um fator protetor, por via da avaliação cognitiva e da reinterpretação positiva;
- vii) a justiça organizacional é afetada pela variável “número de horas diárias de trabalho não letivo”, advindo daí a aceitação da hipótese 10. Como referido neste trabalho, e na literatura de referência, os/as trabalhadores/as que mais se empenham são aqueles/as que mais riscos correm em termos de burnout, o que conduz a quebras ao nível do desempenho e a um grave impacto organizacional. Planos de gestão do stress ocupacional deverão contrariar este fenómeno e alertar para as desvantagens de horários laborais extensos;
- viii) a aceitação da hipótese, segundo a qual os/as professores/as mais novos/as têm uma perceção de justiça organizacional mais positiva (hipótese 11), diz respeito à

dimensão interpessoal da justiça e corrobora a conclusão do estudo de Barradas (2011), a propósito da população docente universitária. Registe-se que o grupo com valores mais negativos é o grupo com idades compreendidas entre os 52 e os 58 anos, uma camada etária próxima do fim da carreira. Investigação futura poderá estudar o efeito da idade dos/as professores/as na perceção da justiça organizacional, orientando o estudo para o impacto dessa perceção no desempenho dos/as alunos/as do ensino secundário. A pertinência desse estudo prende-se com o envelhecimento da classe, ou seja, o grupo docente dominante é bastante idoso, ultrapassando a média da OCDE;

- ix) as hipóteses 12 e 13 não se aceitam, pois nem a justiça distributiva nem a justiça interpessoal são influenciadas pelo género, como o estudo de Silva et al. (2005), indica. O género parece ter deixado de ser um indicador relevante no que concerne à perceção de justiça, de resto, como noutras variáveis estudadas a propósito da igualdade de género e da identidade não-binária de género. Pretende-se que o género não se limite ao feminino biológico e ao masculino biológico mas que abarque outras identidades, como por exemplo o homem feminino, a mulher masculina (Gianakos, 2002), ou a designação administrativa do género neutro, tal como já acontece na legislação de alguns países. Investigação futura poderá abordar esta questão, aplicada ao universo dos /as trabalhadores/as docentes;
- x) no caso das estratégias de confronto do stresse, o género parece ser importante, o que permite aceitar a hipótese 14. Assim, relativamente a três das estratégias, o apoio instrumental, o apoio emocional e o apoio na religião (todas no universo da eficácia adaptativa), o género feminino é mais consistente nas escolhas. Este resultado corrobora o trabalho de Ramos (2014), embora não se confirme a aceitação como uma das estratégias mais usadas pelo género feminino.

Conclui-se que o estudo foi pertinente porque respondeu a algumas das questões que podem esclarecer a dimensão e as particularidades do burnout docente, especificamente nos/as professores/as do ensino secundário. As limitações detetadas, e já reportadas, prendem-se com a amostra, já que o número de inquiridos está abaixo de um número ótimo. As recomendações para investigações futuras, para além das que foram realizadas ao longo desta secção, prendem-se também com o alargamento da amostra, introduzindo outros concelhos. O objetivo global do estudo consistiu em saber se a perceção que os/as professores/as têm da justiça organizacional é um fator preditivo do burnout, e se as estratégias para lidar com o stresse organizacional

influenciam o burnout docente. Depois de analisados os resultados obtidos pode afirmar-se que os/as professores/as do ensino secundário do concelho de Faro encontram-se moderadamente stressados, embora mais stressados do que os professores portugueses em geral. Também se conclui que a perceção de justiça é moderadamente positiva, em geral e elevada nalgumas dimensões. Finalmente, os valores do confronto do stresse de maior eficácia são superiores aos do confronto de menor, ou nula, eficácia.

Conclusão

O stresse ocupacional representa no mundo atual um fator de risco psicossocial que afeta a saúde dos trabalhadores, sendo também um enorme desafio para as organizações (e.g. EU-OSHA, 2018). Este trabalho foi desenvolvido com o propósito de estudar o efeito devastador desse fenómeno, o burnout, no grupo de professores do ensino secundário, tendo em conta a circunstância de ter sido um grupo sobrecarregado, a partir de 2012, com uma tarefa nova, a escolarização de todos os jovens dos 15 aos 18 anos. Pretendeu-se aferir, não só a dimensão dos efeitos do stresse ocupacional, mas também o modo como estes profissionais lidam com essa realidade, através do confronto do stresse (e.g. Herman et al., 2019; Pinto et al., 2005). Por via da justiça percebida cumpriu-se o objetivo de averiguar o modo como os professores percecionam a organização em termos de justiça, num contexto de lento descongelamento de carreiras (e.g. Barradas, 2011; Jesus & Rowe, 2014).

Concluído o estudo dirigido aos professores do concelho de Faro, e analisados os resultados, constata-se uma situação que a todos deve inquietar, cabendo à organização intervir. Pese embora a ausência de resultados catastróficos, evidencia-se um conjunto de indicadores de sinal contrário ao bem-estar e à saúde.

De facto, a rapidez das mudanças sociais e tecnológicas conduz a escola para uma constante substituição de modelos, exigindo um assinalável esforço de adaptação a todos os envolvidos, sendo os/as professores/as os elementos que põem em funcionamento os sucessivos modelos que as lideranças técnico-políticas determinam (e.g. Lima, 2011; OECD, 2019). Três anos após a implementação da universalidade do ensino secundário, um estudo realizado numa escola secundária dava conta de um nível mais elevado de burnout no grupo dos professores que lecionavam simultaneamente o ensino secundário e o 3º ciclo (Martins et al., 2015). Alguns dos inquiridos revelam o seu descontentamento, acompanhado de cansaço, face ao amplo conjunto de tarefas e responsabilidades presentes na sua experiência docente. Saliente-se que, aquilo que torna particularmente exigente o trabalho destes profissionais é a procura do equilíbrio entre o cumprimento de programas direcionados para a avaliação externa, vulgo exames nacionais, e a necessidade de desenvolver estratégias adequadas à diversidade do público-alvo. Se se atender aos testemunhos recolhidos, e ao estudo realizado por Jiménez et al. (2000), as disfunções de papel, a pressão relativamente às notas e a indisciplina dos alunos, são stressors de relevo.

Constata-se ainda que, sendo a escola uma organização hierarquizada, estes indicadores, não só parecem afetar os professores sem cargos de coordenação como os professores que ocupam esses cargos (Akin, 2019), pois muitos dos inquiridos procuram quer nas chefias intermédias, quer nas de topo, o apoio instrumental para a resolução das ocorrências stressantes.

Um outro aspeto que surge neste estudo é o da saúde mental, tema tantas vezes evitado por razões de preconceito ou ignorância. São vários os testemunhos recolhidos que referem episódios laborais indutores de doença, com sintomatologia psicológica e física. Para muitos autores, como Amaral (2008), determinadas circunstâncias stressantes (por exemplo, o não reconhecimento pelos outros das tarefas que o próprio realiza ou as alterações de rotinas) estão relacionadas com alterações no estado da saúde mental. Também a relação entre burnout, na dimensão da exaustão emocional, e depressão é assinalada em alguns estudos, como o de Gomes e Quintão (2011), sendo ainda de assinalar a correlação positiva entre carga horária e burnout.

A segunda ordem de questões a que se tentou responder, a saber: a do impacto do congelamento das carreiras na perceção de justiça dos professores/as, obteve-se um resultado que merece algumas considerações.

Tal como é afirmado pela literatura, e pela prática da gestão de recursos humanos, os desempenhos mais alinhados com a cultura organizacional produzem melhores resultados, sendo assim legítimo esperar uma maior recompensa (e.g. Camara, 1999; Cunha et al., 2016). No caso dos funcionários públicos, existe um sistema de recompensas cuja implementação nem sempre se adequa à diferenciação, ou seja nem sempre as recompensas que estes profissionais recebem traduzem o esforço e o empenho que dedicam à sua função. Partindo desta realidade, e de um agravamento das condições salariais ocorrido entre 2005 e 2017, seria expectável que os professores se sentissem injustiçados, contudo aquilo que se apurou é que esse sentimento não pode ser entendido de forma genérica. Embora se encontre um olhar negativo relativamente às recompensas distribuídas, essa perceção não contamina o sentimento geral de justiça organizacional. Então que fatores contribuem para compensar, pela positiva, o sentimento de injustiça remuneratória? A resposta a esta questão parece estar na qualidade da relação humana que se faz sentir nas escolas, qualidade que não só se revela na confiança em obtenção de apoio, como na perceção positiva ao nível da distribuição de tarefas. Não obstante a consistência dos

dados recolhidos, há que concluir pela não obtenção de uma resposta cabal à questão colocada, propondo-se uma diferente metodologia para estudos futuros.

Ao entender-se o confronto do stresse como uma ferramenta de construção de saúde, encontrar as respostas adaptativas mais adequadas às situações stressantes (vivenciadas nas escolas do ensino secundário) é o terceiro objetivo proposto. E que estratégias foram encontradas relativamente às formas de lidar com as circunstâncias stressantes? Que respostas eficazes, ou não, àquilo que perturba o equilíbrio no processo dinâmico do desenvolvimento pessoal? Responder a estas questões, com todas as reservas teóricas que a literatura nos impõe, é a mais fecunda implicação deste estudo.

Os resultados deste estudo apontam claramente para uma realidade: o mau coping é melhor preditor do burnout, advindo daí uma sugestão prática. Em resumo, propõe-se a elaboração de um plano de formação focado no desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais que orientem o professor para uma melhor avaliação dos stressors, recuperando também a conclusão, segundo a qual a reinterpretação positiva é o coping adaptativo que melhor prediz o burnout, já que o efeito protetor desta estratégia é evidente. Alguns autores destacam o papel protetor e preventivo do pensamento positivo (Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder & Adams, 2000). Também os resultados relativos às estratégias de coping ativo e de planeamento, deverão ser aprimoradas através de treino, utilizando, por exemplo, o método do *role-playing*. Note-se que algumas escolas oferecem atividades como clubes de teatro, dinamizados por professores/as, que podem ser canalizadas para esta função. Para além da estratégia mal adaptativa que consiste em usar substâncias, e que pode ser interpretada como preditora de burnout, outras estratégias deverão ser investigadas, diversificando a amostra e a metodologia. Não só o fenómeno do envelhecimento docente deve ser encarado com coragem pelo poder político (até 2030, 58% dos docentes estão em condições de se aposentarem), também a saúde mental dos/as professores/as requer um olhar mais atento e consequente. Note-se que há estudos que apontam para uma correlação entre altos níveis de burnout de docentes e baixos resultados académicos de discentes (e.g. Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2018; Herman, Prewett, Eddy, Savala & Reinke, 2019).

As limitações detetadas neste estudo prendem-se não só com as propriedades da amostra mas também com a opção metodológica. De facto, verificou-se que a opção geográfica conduziu a uma amplitude abaixo do número ótimo estatístico, e que a técnica do questionário deveria ter

sido usada de forma mais hábil. Ou seja, o tempo do processo de investigação mostra que a inclusão de um procedimento exploratório capaz de ajustar o instrumento aos objetivos do estudo, é uma etapa que não deve ser eliminada. A entrevista teria sido útil neste propósito, pois algumas das variáveis que surgiram nas respostas abertas teriam sido contempladas também no estudo quantitativo. Os exemplos mais significativos são as variáveis “abuso de poder”, relativamente ao professor, ou “comportamentos desafiantes”, relativamente ao aluno e ao encarregado de educação. Propõe-se assim que investigações futuras atendam a esta realidade e que a estudem de forma mais consistente.

Também se regista a existência de um outro tipo de limitação, uma limitação semântica da Escala de Perceção de Justiça Organizacional, pois o significado atribuído a alguns termos presentes no questionário é objeto de interpretações enviesadas. O exemplo mais interessante é o termo “recompensa” que é entendido pela população estudada como “ganho eticamente reprovável”. Um dos inquiridos pediu (e recebeu por escrito) um esclarecimento, mostrando o seu repúdio pela linguagem usada no inquérito, outros abstiveram-se de responder a questões relativas a este construto.

É, portanto, conveniente ajustar semanticamente este instrumento em futuros trabalhos dirigidos à população docente.

Outra dificuldade encontrada deve-se ao baixo valor de *alfa* de Cronbach nas subescalas de coping ativo, planeamento, autoculpabilização, negação e desinvestimento, pertencentes ao Brief COPE. Optou-se por não considerar a autoculpabilização, como já explicitado, e por considerar aquelas que apresentavam valores baixos mas que estavam em linha com os valores obtidos por estudos da literatura consultada (Ramos, 2016). Será de sã prudência ter em consideração esta limitação, partilhada com outras investigações, e procurar as causas destes modestos valores de fiabilidade estatística. Mais uma vez poder-se-á considerar a hipótese semântica, pelo menos no caso das estratégias de coping ativo e de planeamento, já que no estudo qualitativo estas surgem como estratégias dominantes. Recomenda-se, assim, uma utilização cautelosa deste instrumento.

Por outro lado, o conhecimento estatístico aconselha prudência nas generalizações, ainda mais quando a amostra é de conveniência. Na realidade, nem sempre se pode defender a validade de uma generalização quando a amostra não é probabilística. Sendo assim, esta limitação só pode

ser atenuada pelo facto de se ter conseguido um número considerável de respostas, relativamente à extensão do universo em causa. Em estudos futuros, será proveitoso assegurar uma amostra probabilística e optar-se por um universo mais amplo, o distrito de Faro, por exemplo.

Também, o tempo do processo de investigação revelou que o estudo teria sido mais fecundo se se tivesse optado por uma estratégia de comparação entre duas populações, neste caso, e a título de exemplo, a dos trabalhadores docentes e a dos trabalhadores não docentes que exercem funções em escolas secundárias. Existem estudos que o fazem, comparando trabalhadores intelectuais com não intelectuais, ou trabalhadores do setor dos cuidados de saúde com trabalhadores de outros setores. Esta limitação pode ser ultrapassada em estudos futuros.

Não obstante a recolha de dados empíricos ter sido realizada antes da pandemia do COVID-19, toda a etapa de tratamento dos dados e da sua análise decorreu em época de confinamento, com as escolas fechadas, mantendo-se o ensino através de plataformas online. Os/as professores/as passaram a desempenhar um conjunto de tarefas novas e/ou adaptadas à nova situação e, ainda, tiveram de acumular o trabalho online, relativo às turmas do 10º ano, ou aos alunos que por motivos de segurança se mantiveram em casa, com o trabalho letivo presencial. E, sendo assim, que respostas se teria obtido se a recolha de dados tivesse ocorrido no final do 2º período, com o confinamento e o ensino a distância? Que resultados seriam encontrados em termos de stress? E o regresso à escola em tempo de pandemia, é mais ou menos stressante do que a azáfama doméstica de dar aulas na sala de jantar? Terá sido este período uma oportunidade para a escola se reinventar, experimentando novas metodologias? Caberá aos estudos, já em marcha, detetar os efeitos desta realidade nova no cansaço físico e emocional deste grupo de professores/as.

Afirmando a investigação que a justiça organizacional e a gestão do burnout funcionam como elementos de um todo dinâmico (Schuster, Dias & Battistella, 2014), será então profícuo o trabalho que implemente medidas orientadas para os/as trabalhadores/as docentes. Em linha com esta conclusão, Gouveia-Pereira, Vala e Correia (2016) estudam as implicações da (in)justiça organizacional na legitimidade da autoridade do/a professor/a. Assim, a fim de cumprir o objetivo prático desta investigação (contribuir para a melhoria do coping dos docentes e para a melhoria do ambiente psicossocial das escolas secundárias), apresenta-se um conjunto de sugestões para a gestão do stress ocupacional dos/as professores/as:

- redução do número de níveis, tipologias de ensino e disciplinas distribuídos pelos/as professores/as, atendendo às preferências individuais e a critérios de justiça organizacional;
- formação em estratégias de *coping*;
- eliminação ou redução dos stressors identificados, através de um plano de ação a realizar pelas direções dos agrupamentos;
- investimento em espaços dedicados ao descanso dentro dos espaços escolares;
- implementação de uma política de reconhecimento informal, independente da avaliação de desempenho;
- elaboração de um programa de *mentoring*.

Para finalizar este conjunto de considerações, será ainda de referir os “fios” que ficaram por entretecer e que se destinam a sublinhar o sentimento de inacabamento, tão próprio do saber científico quanto da condição humana. A ideia de que é preferível estudar o comprometimento ao invés do seu oposto, o burnout, e a constatação de que os estudos sobre confronto do stresse docente raramente avaliam a eficácia das estratégias (e.g. Pinto et al., 2005). Deixe-se à investigação futura a tarefa de os entretecer, ou seja, de os transformar em variáveis matematicamente manipuláveis. Aos órgãos de gestão das escolas caberá minimizar os riscos psicossociais que o stresse ocupacional acarreta, dirigindo o foco para os fatores organizacionais que promovem ativamente a saúde e o bem-estar dos seus recursos humanos. A atividade física, a redução do horário não letivo de trabalho, o combate ao sedentarismo, a distribuição justa de recompensas e de tarefas, o reforço da relação interpessoal, a formação em confronto do stresse adaptativo, a promoção de uma cultura de escola e o desenvolvimento de uma política de reconhecimento do mérito e da experiência profissional, revelaram-se os fatores organizacionais a que um plano de gestão do burnout docente deve atender.

Referências bibliográficas

- Abbad, G. & Torres, C.V. (2002). Regressão múltipla *stepwise* e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos de Psicologia*, 7 (Nº especial), 19-29. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/33529704>
- Akin, A.M. (2019). An Investigation into Teacher Burnout in relation to Some Variables. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 47-65. Doi: 10.29329/ijpe.2019.203.4
- Aldwin, C. M., Jeong, Y., Igarashi, H., & Spiro, A. (2014). Do hassles and uplifts change with age? Longitudinal findings from the VA Normative Aging Study. *Psychology and Aging*, 29(1), 57-71. doi:10.1037/a0035042.
- Almeida, L.S & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Psiquilibrios Edições
- Amaral, A.P. (2008). *A importância da vulnerabilidade ao stress no desencadear de doença física e mental* (Tese de doutoramento). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/7502>
- APA – American Psychiatric Association (2013), *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5ª edição. Disponível em: http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf.
- Arriaga, M.A.T. (2018). *O impacto do evento na resposta ao trauma* (Tese de doutoramento). Disponível em : <http://hdl.handle.net/10400.6/4820>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barradas, M.G.S.B. (2011). *Análise da relação entre percepção de justiça organizacional e o burnout em professores do ensino superior* (Dissertação de Mestrado) Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/4643>
- Benevides-Pereira, A.M.T. (2012). Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. *Boletim de Psicologia*, LXII (137), 155-168. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n137/v62n136a05.pdf>.
- Bhagat, R.S., Krishnan, B., Nelson, T.A., Leonard, K.M., Ford Jr, D.L. & Billing, T.K. (2010). Organizational stress, psychological strain, and work outcomes in six national contexts. A closer look at the moderating influences of coping styles and decision latitude. *Cross Cultural Management: An International Journal*. 17(1). 10-29. Doi: 10.1108/13527601011016880.
- Blanché, R. (1976). *A Epistemologia*. Lisboa: Editorial Presença
- Braun-Lewenchohn, O. (2014). Managing stress in schools: teachers coping with special education children. *International Journal on Disability and Human Development*, 2015, Doi. 10.1515/ijdh-2014-0031.

- Burman, R. & Goswami, T.G. (2018). A Systematic Literature Review of Work Stress. *International Journal of Management Studies*, V, 3(9), 112-132. Doi: 10.18843/ijms/v5i3(9)/15.
- Caeiro, R.M.N. (2010). *Stress ocupacional e avaliação de desempenho nos professores: contributos para uma psicodinâmica do trabalho* (Dissertação de mestrado). Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2814/1/ulfp037524_tm.pdf
- Camara, P.B. (1999). *Os Sistemas de Recompensas e a Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cancio, E.J., Larsen, R., Mathur, S.R., Estes, M.B., Johns, B. & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress:Coping Strategies. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 457-482. Doi: <https://doi.org/10.1353/etc.2018.0025>.
- Capelo, R. & Pocinho, M. (2016). Estratégias de coping: contributos para a diminuição do stress docente. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 17(2), 282-294. Doi: <http://dx.doi.org/10.15309/16psd170213>.
- Carlotto, M.S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>.
- Carlotto, M.S. & Câmara, S.G. (2018) Prevalence and predictors of Burnout Syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 2 (XXXVII), 135-146. Doi: 10.14417/ap.1471.
- Carver, C. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283. Doi: 10.1037//0022-3514.56.2.267
- Carver, C. (1997). You want to measure Coping but your Protocol's too long. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4 (I), 92-100. Doi: [10.1207/s15327558ijbm0401_6](https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6).
- CNE-Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de bases do sistema educativo: balanço e prospetiva. Volume I*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf.
- Constituição da República Portuguesa. 7ª revisão (aprovada pela Lei nº1/2005, de 12 de agosto). Disponível em www.parlamento.pt
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R.C., Cabral-Cardoso, C., & Neves, P. (2016). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América
- Damásio, A. (2017). *A estranha ordem das coisas. A Vida, os Sentimentos e as Culturas Humanas*. Lisboa: Temas e debates
- David, I.C. & Quintão, S. (2012). Burnout em Professores: a sua relação com a Personalidade, estratégias de Coping e satisfação com a Vida. *Revista Científica da Ordem dos Médicos*,

25(3). 145-155. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?journal=Acta+Med+Port&title=Burnout+in+teachers:+its+relationship+with+personality,+coping+strategies+and+life+satisfaction&author=IC+David&author=S+Quintao&volume=25&issue=3&publication_year=2012&pages=145-155&pmid=23069234&

Decreto-Lei nº 139-A/1990 de 28 de abril do Ministério da Educação. *Diário da República: 2ª Série I*, nº 98. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/411765>.

Decreto-Lei nº 176/2012 de 2 de agosto do Ministério da Educação e Ciência. *Diário da República*, 1ª Série, nº 149. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2012/08/02/p/dre/pt/html>.

Demir, S. (2018). The relationship between Psychological Capital and Stress, Anxiety, Burnout, Job Satisfaction, and Job Involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 137-154. Doi: 10.14689/ejer.2018.75.8.

DGE-Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: DGE. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

DGEEC-Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019). *Educação em Números – Portugal 2019*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1031.html>.

Elliot, A., Thrash, T., & Murayama, K. (2011). A longitudinal Analysis of self-regulation and well-being: avoidance personal goals, avoidance Coping, stress generation, and subjective well-being. *Journal of Personality*, 79 (3), 643-674. Doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00694.x

EU-OSHA–European Agency for Safety and Health at Work. (2018). *Healthy workers, thriving companies – a practical guide to wellbeing at work*. Disponível em: <https://osha.europa.eu/en/publications/healthy-workers-thriving-companies-practical-guide-wellbeing-work/view>.

FNE-Federação Nacional da Educação. (2019). *Estatuto da Carreira Docente (Com alterações até à Lei nº 16/2016, de 17 de junho) e Diploma da Avaliação do Desempenho (Decreto regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro)*. Porto: FNE. Disponível em: https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1552058734_1908.pdf.

Freudenberg, H.J. (1974) Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Gianakos, I. (2002). Issues of anger in the workplace: do gender and gender role matter? *The Career Development Quarterly*, 51, 155-171. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00597.x>

- Gomes, A.P.R. & Quintão, S.R. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 29 (2), 335-344. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312011000200010&lng=pt&tlng=pt.
- Gomes, A. R., Peixoto, A.M.B.C., Montenegro, A.R.B.C. & Peixoto, N. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019>.
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J. & Correia, M.L. (2016). Teacher's legitimacy: Effects of justice perception and social comparison processes. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 1-5. Doi: 10.1111/bjep.12131
- Guerra, I.C. (2008) *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípa
- Herman, C.K., Hickmon-Rosa, J. & Reinke, W.M. (2018). Empirically Derived profiles of Teacher Stress, Burnout, self-Efficacy and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (2), 90-100. Doi: 10.1177/1098300717732066.
- Herman, C.K., Prewett, S.L., Eddy, L.E, Savala, A. & Reinke, W.M. (2019). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology*, 78, 54-68. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>.
- Hespanhol, A. (2005) Burnout e stress ocupacional. *Revista Portuguesa de psicossomática*, 7 (1-2), 153-162. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287/28770212>.
- Igreja, C.M.Q. (2012). *Gestão do Stresse e Estratégias de Coping: Quando o Stresse deixa de ser um problema* (Dissertação de Mestrado). Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7235/1/GEST%C3%83O%20DO%20STRESSE%20E%20ESTRAT%C3%89GIAS%20DE%20COPING%20Quando%20o%20stresse%20deixa%20de%20ser%20um%20problema_Cristina%20Igreja_ISCTE-IUL_2012_Mestrado.pdf.
- Jesus, R.G. & Rowe, D.E.O. (2014). Justiça organizacional percebida por professores dos ensinos básico, técnico e tecnológico. RAM. *Revista de Administração Mackenzie*, 15(6). 172-200. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n6p172-200>.
- Jiménez, B.M., Hernández, E.G. & Gutiérrez, J. L. (2000) La evaluación del estrés y el burnout del profesorado. *Revista de Psicología del trabajo y las organizaciones*. 16(1), 331-349. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285131459_La_evaluacion_del_estres_y_el_burnout_del_profesorado_El_CBP-R.
- Karaca, E. (2018). Salutogenic approach for designing restorative environments. *The Journal of Academic Social Sciences*, 67, 116-131. Doi: 10.16992/ASOS.13501.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Nova Iorque: Springer

Publishing. Disponível em: https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=i-ySQUUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&ots=DfKUkrffOh&sig=b5zwiB140nAIdSCG6NalatTOBS8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. London: Free Association Books. Disponível em: <https://epdf.pub/stress-and-emotion-a-new-synthesis.html>
- Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República: 1ª Série, nº 237. Disponível em www.dre.pt
- Lemos, V. (2017) Os desafios do alargamento da escolaridade obrigatória. In CNE (Eds.), *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva*. I(403-411) Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf.
- Li, J., Ritter, A, Cardie, C. & Hovy, E. (2014). *Major Life Event Extraction from Twitter based on Congratulations/Condolences Speech Acts*. Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP), Qatar, 1997-2007. Disponível em: [10.3115/v1/D14-1214](https://arxiv.org/abs/10.3115/v1/D14-1214).
- Lima, C.L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*. 21(38), 8-26. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17208/1/Artigo%20LCL,%20Rio%20Claro.pdf>
- Maranda, M.F., & Deslauriers, J.S. (2014). “Escola em sofrimento”: pesquisa-ação sobre situações de trabalho de risco para a saúde mental em meio escolar. *Cadernos de Psicologia e Sociologia do Trabalho*. 17 (1), 141-151. Doi: 10.11606/issn.1981-040.v17ispe1p141-151.
- Martins, C.R.C., Violante, E.M. & Gato, F.J.O.T. (2015). Stresse na profissão docente: um estudo exploratório numa escola secundária. *Millenium*, 48. 135-155. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8098>.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, April, 1-14 Doi: 10.1002/job.4030020205.
- Minari, M.R.T. & Guimarães, L.A.M. (2018). Impacto da cultura organizacional no desequilíbrio entre esforço-recompensa no trabalho em uma universidade pública federal. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 19(2), 616-623. Doi: 10.17652/rpot/2019.2.155580
- Montero-Marín, J., García-Campayo, J. Mer, D.M. & Hoyo, Y.L. (2009) A new definition of burnout syndrome based on Farber’s proposal. *Journal of Occupational medicine and Toxicology*, 4(31), 1-17. Doi: 10.1186/1745-6673-4-31.
- Mountz, A. (2016). Woman on the edge: Workplace stress at universities in North America. *The Canadian Geographer/Le Geographe Canadien*, 60(2), 205-218. Doi: 10.1111/cag.12277

- Moura, R., Dias, A., Quintas, C., Costa, D. & Ribeiro, L. (2016). *Stress Ocupacional em Professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Metamorfozes escolares, riscos e níveis diferenciados de gestão do stresse*. (Relatório Final). Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa & Autoridade para as Condições do Trabalho. Disponível em: [https://www.act.gov.pt/\(pt-PT\)/Publicacoes/ProjetosApoiados/12016/Paginas/default.aspx](https://www.act.gov.pt/(pt-PT)/Publicacoes/ProjetosApoiados/12016/Paginas/default.aspx)
- Nóvoa, A. (1989). Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. *Análise Psicológica*, 1-2-3 (VII), 435-456. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/5229>.
- OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Palas, V.I.S. (2014) *Burnout e Qualidade de Vida nos Professores*. (Dissertação de mestrado). Disponível em: <https://repositorio.ismai.pt/bitstream/10400.24/339/1/Burnout%20e%20Qualidade%20de%20Vida%20nos%20Professores-%20ISMAI%20-%20Vanda%20Palas.pdf>.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS (6a ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo
- Pinto, A.M. (2000). *Burnout Profissional em Professores Portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. (Tese de doutoramento). Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=432596&pid=S1645-0086201800020000400043&lng=pt.
- Pinto, A.M., Lima, M.L. & Silva, A.L.(2005). Como lidam os professores com o stress profissional? Coping e Burnout profissional em professores portugueses. *Proformar online*, 7. Disponível em: http://proformar.pt/revista/edicao_7/copingProfsF.pdf.
- Pocinho, M. & Capelo, M.R. (2009) Vulnerabilidade ao Stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367. Doi: 10.1590/S1517-97022009000200009.
- Popper, K. (1975). *Conhecimento Objetivo*. Belo Horizonte: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Itatiaia Limitada
- Ramón, J.P.M. (2015). Cómo se defende el profesorado de secundaria del stress: burnout y estrategias de afrontamiento. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 1-9. Doi: 10.1016/j.rpto.2015.02.001.
- Ramos, M. (2014). *Coping, Fatores Psicossociais e Capacidade para o Trabalho* (Tese de doutoramento). Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/12688>.
- Ramos, M. (2016). *Confronto do Stresse, Fatores Psicossociais e Saúde no Trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Recomendação do Conselho Nacional de Educação nº 3/2012. *Diário da República: 2ª Série*, nº 141. Disponível em: <https://dre.pt>.

- Rego, A. (2001a). Percepções de justiça dos professores do ensino superior. Um estudo confirmatório. *Psicologia*, XV (2), 361-377. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492001000200008&lng=pt&tlng=pt.
- Rego, A. (2001b). Percepções de Justiça – estudos de Dimensionalização com professores do Ensino Superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 119-131. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000200004>.
- Rego, A. (2002). Comprometimento Afectivo dos Membros Organizacionais: o Papel das Percepções de Justiça. *RAC*, 6 (2), 209-241. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552002000200012>.
- Resolução do Conselho de Ministros nº44/2010. *Diário da República: 1ª Série*, nº131. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/44/2010/06/14/p/dre/pt/html>.
- Ribeiro, J.L.P. & Rodrigues, A.P. (2004). Questões acerca do coping: a propósito do estudo de adaptação do brief COPE. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(1), 3-15 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/1054>.
- Santini, J. (2004) Síndrome do esgotamento profissional. Revisão bibliográfica. *Movimento*, 10(1), 183-209. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2832/1445>.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 Years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220, Doi: 10.1108/13620430910966406.
- Schuster, M. S., Dias, V.V. & Battistella, L.F. (2014). Burnout e Justiça organizacional: um Estudo em Servidores Públicos Federais. *RAIMED – Revista de Administração IMED*, 4(3): 330-342. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2237-7956/raimed.v4n3p330-342>.
- Schwarzer, R., & Taubert, S. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 19-35). London: Oxford University Press. Disponível em: http://userpage.fu-berlin.de/~health/materials/s_taubert_proactive.pdf.
- Serra, A.V. (2007). *O Stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Edição do Autor.
- Siegriest, J. & Li, J. (2017). Work Stress and Altered Biomarkers: A Synthesis of Findings Based on the Effort-Reward. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(11), 1373. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph14111373>
- Silva, A. M. M., Almeida, G. O. & Carvalho, D. (2005). O papel das dimensões da justiça organizacional distributiva, processual, interpessoal e informacional na predição do Burnout. *Revista de Administração Mackenzie*, 6(1), 107-127. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/11493/the-role-of-distributive--procedural--interpersonal-and-informational-organizational-justice-dimensions-on-burnout-prediction/i/en>.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20, 775-790. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>.
- Snyder, C.R., Feldman, D.B., Taylor, J., Schoeder, L.L. & Adams III, V.H. (2000) The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 249-270. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80003-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80003-7)
- SPN-Sindicato dos Professores do Norte. (2019). SPN/Fenprof entrega ações em tribunal. (website) Disponível em: <https://www.spn.pt/Artigo/reposicionamento-dos-docentes-retidos-no-1o-escalo-desde-2011>.
- UNESCO-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)*. Disponível em: https://estatistica.dgeec.mec.pt/docs/docs_cdr/ISCED2011_PT.PDF.
- Varela, R., Santa, R., Silveira, H., Matos, C. Rolo, D. Areosa, J. & Leher, R. (2018). *Inquérito Nacional sobre condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE)*. (Relatório nº 1). Lisboa: Fenprof. Disponível em: https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/M_Html/Mid_332/Anexos/JF_out18_INQUERITO_NACIONAL.pdf.
- Vries, K. & Manfred F.R., The 'Authentizotic' Organization: Creating Best Places to Work (2018). *INSEAD*, 2018(16). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3168680>
- WHO-World Health Organization. (2019). *Evidence and research. Burn-out an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/en/

ANEXOS

ANEXO A

ESTATÍSTICA ESCALA JUSTIÇA PERCEBIDA

Confiabilidade

Escala: alfa de justiça interpessoal

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,903	3

Escala: alfa de justiça informacional

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,907	3

Escala: alfa de justiça procedimental

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	114	97,4
	Excluídos	3	2,6
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,780	3

Escala: alfa de justiça distributiva de recompensas

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	115	98,3
	Excluídos	2	1,7
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,933	5

Escala: alfa de justiça distributiva de tarefas**Resumo de processamento do caso**

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,683	3

Escala: alfa dos 17 itens da escala de justiça percebida**Resumo de processamento do caso**

		N	%
Casos	Válido	111	94,9
	Excluídos	6	5,1
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,948	17

Escala: alfa das 5 dimensões justiça percebida**Resumo de processamento do caso**

		N	%
Casos	Válido	111	94,9
	Excluídos	6	5,1
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,912	5

Estatística Descritiva Escala Justiça Percebida

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
JUSTIÇA PERCEBIDA GLOBAL	111	1	6	3,55	1,035
JUSTIÇA INTERPESSOAL	116	1	6	4,22	1,261
JUSTIÇA INFORMACIONAL	116	1	6	3,51	1,381
JUSTIÇA PROCEDIMENTAL	114	1	6	3,14	1,151
JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS	115	1	6	2,65	1,211
JUSTIÇA DIST TAREFAS	116	1	6	4,23	1,005
N válido (de lista)	111				

Unidirecional

Descritivos

JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média	
Modelo				Limite inferior	Limite superior
	Efeitos fixos	,707	,068	2,46	2,89
	Efeitos aleatórios		,118	2,44	2,91

Descritivos

JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS

		Variância entre componentes
Modelo	Efeitos fixos	
	Efeitos aleatórios	,968

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Estatística de Levene		
			df1	df2
JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS	Com base em média	22716298756089 87000000000000 0000,000	2	3
	Com base em mediana	22716298756089 87000000000000 0000,000	2	3
	Com base em mediana e com df ajustado	22716298756089 87000000000000 0000,000	2	1,000
	Com base em média aparada	22716298756089 87000000000000 0000,000	2	3

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Sig.
JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS	Com base em média	,000
	Com base em mediana	,000
	Com base em mediana e com df ajustado	,000
	Com base em média aparada	,000

ANOVA

JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	156,973	105	1,495	2,990	,200

Nos grupos	1,500	3	,500		
Total	158,473	108			

Descritivos

JUSTIÇA DIST TAREFAS

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média	
Modelo				Limite inferior	Limite superior
	Efeitos fixos	,500	,048	4,13	4,39
	Efeitos aleatórios		,095	4,07	4,45

Descritivos

JUSTIÇA DIST TAREFAS

		Variância entre componentes
Modelo	Efeitos fixos	
	Efeitos aleatórios	,691

ANOVA

JUSTIÇA DIST TAREFAS

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	101,529	105	,967	3,868	,096
Nos grupos	1,000	4	,250		
Total	102,529	109			

Testes Robustos de Igualdade de Médias

JUSTIÇA DIST TAREFAS

	Estatística	df1	df2	Sig.
Welch
Brown-Forsythe

Descritivos

JUSTIÇA INFORMACIONAL

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média	
Modelo				Limite inferior	Limite superior
	Efeitos fixos	,527	,050	3,41	3,68
	Efeitos aleatórios		,135	3,28	3,81

Descritivos

JUSTIÇA INFORMACIONAL

		Variância entre componentes
Modelo	Efeitos fixos	
	Efeitos aleatórios	1,619

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Estatística de Levene	df1	df2
JUSTIÇA INFORMACIONAL	Com base em média	330528156503953 000000000000000 00,000	3	4
	Com base em mediana	330528156503953 000000000000000 00,000	3	4
	Com base em mediana e com df ajustado	330528156503953 000000000000000 00,000	3	1,000
	Com base em média aparada	330528156503953 000000000000000 00,000	3	4

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Sig.
JUSTIÇA INFORMACIONAL	Com base em média	,000
	Com base em mediana	,000
	Com base em mediana e com df ajustado	,000
	Com base em média aparada	,000

ANOVA

JUSTIÇA INFORMACIONAL

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	205,495	105	1,957	7,046	,034
Nos grupos	1,111	4	,278		
Total	206,606	109			

Testes Robustos de Igualdade de Médias

JUSTIÇA INFORMACIONAL

	Estatística	df1	df2	Sig.
Welch
Brown-Forsythe

Correlações

		ÍNDICE MASLACH	JUSTIÇA INFORMACIONAL
ÍNDICE MASLACH	Correlação de Pearson	1	-,316
	Sig. (2 extremidades)		,001
	N	111	110
JUSTIÇA INFORMACIONAL	Correlação de Pearson	-,316	1
	Sig. (2 extremidades)	,001	
	N	110	116

Correlações

		ÍNDICE MASLACH	JUSTIÇA INTERPESSOAL
ÍNDICE MASLACH	Correlação de Pearson	1	-,442
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	111	110
JUSTIÇA INTERPESSOAL	Correlação de Pearson	-,442	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	110	116

Descritivos

JUSTIÇA INTERPESSOAL

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média	
				Limite inferior	Limite superior
Modelo	Efeitos fixos	,677	,065	4,06	4,42
	Efeitos aleatórios		,120	4,00	4,48

Descritivos

JUSTIÇA INTERPESSOAL

		Variância entre componentes
Modelo	Efeitos fixos	
	Efeitos aleatórios	1,047

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Estatística de Levene	df1	df2
JUSTIÇA INTERPESSOAL	Com base em média	182434372096337 820000000000000 0,000	3	4
	Com base em mediana	182434372096337 820000000000000 0,000	3	4
	Com base em mediana e com df ajustado	182434372096337 820000000000000 0,000	3	1,615
	Com base em média aparada	182434372096337 820000000000000 0,000	3	4

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Sig.
JUSTIÇA INTERPESSOAL	Com base em média	,000
	Com base em mediana	,000
	Com base em mediana e com df ajustado	,000
	Com base em média aparada	,000

ANOVA

JUSTIÇA INTERPESSOAL

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	162,196	105	1,545	3,370	,120
Nos grupos	1,833	4	,458		
Total	164,029	109			

Descritivos

JUSTIÇA INTERPESSOAL

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média	
				Limite inferior	Limite superior
Modelo	Efeitos fixos	,677	,065	4,06	4,42
	Efeitos aleatórios		,120	4,00	4,48

Descritivos

JUSTIÇA INTERPESSOAL

		Variância entre componentes
Modelo	Efeitos fixos	
	Efeitos aleatórios	1,047

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Estadística de Levene	df1	df2
JUSTIÇA INTERPESSOAL	Com base em média	182434372096337 820000000000000 0,000	3	4
	Com base em mediana	182434372096337 820000000000000 0,000	3	4
	Com base em mediana e com df ajustado	182434372096337 820000000000000 0,000	3	1,615
	Com base em média aparada	182434372096337 820000000000000 0,000	3	4

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Sig.
JUSTIÇA INTERPESSOAL	Com base em média	,000
	Com base em mediana	,000
	Com base em mediana e com df ajustado	,000
	Com base em média aparada	,000

ANOVA

JUSTIÇA INTERPESSOAL

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	162,196	105	1,545	3,370	,120
Nos grupos	1,833	4	,458		
Total	164,029	109			

Correlações

		ÍNDICE MASLACH	JUSTIÇA INTERPESSOAL
ÍNDICE MASLACH	Correlação de Pearson	1	-,442
	Sig. (2 extremidades)		,000
	N	111	110
JUSTIÇA INTERPESSOAL	Correlação de Pearson	-,442	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	
	N	110	116

Descritivos

JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média	
				Limite inferior	Limite superior
Modelo	Efeitos fixos	,726	,070	2,96	3,35
	Efeitos aleatórios		,114	2,93	3,38

Descritivos

JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

		Variância entre componentes
Modelo	Efeitos fixos	
	Efeitos aleatórios	,805

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Estatística de Levene	df1	df2
JUSTIÇA PROCEDIMENTAL	Com base em média	12019205691052 84500000000000 000,000	3	4
	Com base em mediana	12019205691052 84500000000000 000,000	3	4
	Com base em mediana e com df ajustado	12019205691052 84400000000000 000,000	3	1,471
	Com base em média aparada	12019205691052 84500000000000 000,000	3	4

Teste de Homogeneidade de Variâncias

		Sig.
JUSTIÇA PROCEDIMENTAL	Com base em média	,000
	Com base em mediana	,000
	Com base em mediana e com df ajustado	,000
	Com base em média aparada	,000

ANOVA

JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	140,435	103	1,363	2,583	,183
Nos grupos	2,111	4	,528		
Total	142,546	107			

Testes Robustos de Igualdade de Médias

JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

	Estadística	df1	df2	Sig.
Welch
Brown-Forsythe

Correlações

		ÍNDICE MASLACH	JUSTIÇA PROCEDIMENTAL
ÍNDICE MASLACH	Correlação de Pearson	1	-,240
	Sig. (2 extremidades)		,012
	N	111	108
JUSTIÇA PROCEDIMENTAL	Correlação de Pearson	-,240	1
	Sig. (2 extremidades)	,012	
	N	108	114

REGRESSÕES – justiça percebida – burnout

Variáveis Inseridas/Removidas^a

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	JUSTIÇA INTERPESSOAL	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido \leq ,050, Probabilidade de F a ser removido \geq ,100).
2	JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido \leq ,050, Probabilidade de F a ser removido \geq ,100).
3	JUSTIÇA PROCEDIMENTAL	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido \leq ,050, Probabilidade de F a ser removido \geq ,100).

a. Variável Dependente: ÍNDICE MASLACH

Resumo do modelo					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	
1	,466 ^a	,218	,210	,632	
2	,522 ^b	,273	,258	,612	
3	,561 ^c	,314	,294	,597	

a. Preditores: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL

b. Preditores: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL, JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS

c. Preditores: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL, JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS, JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

ANOVA ^a						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	11,437	1	11,437	28,646	,000 ^b
	Resíduo	41,122	103	,399		
	Total	52,559	104			
2	Regressão	14,322	2	7,161	19,103	,000 ^c
	Resíduo	38,236	102	,375		
	Total	52,559	104			
3	Regressão	16,520	3	5,507	15,433	,000 ^d
	Resíduo	36,038	101	,357		
	Total	52,559	104			

a. Variável Dependente: ÍNDICE MASLACH

b. Preditores: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL

c. Preditores: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL, JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS

d. Preditores: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL, JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS, JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

Coeficientes ^a						
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
		B	Erro Erro	Beta		
1	(Constante)	3,689	,221		16,699	,000
	JUSTIÇA INTERPESSOAL	-,270	,050	-,466	-5,352	,000
2	(Constante)	3,755	,215		17,433	,000
	JUSTIÇA INTERPESSOAL	-,181	,058	-,312	-3,092	,003
	JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS	-,163	,059	-,280	-2,775	,007

3	(Constante)	3,696	,211		17,476	,000
	JUSTIÇA INTERPESSOAL	-,269	,067	-,464	-4,002	,000
	JUSTIÇA DIST RECOMPENS	-,234	,064	-,402	-3,653	,000
	JUSTIÇA PROCEDIMENTAL	,197	,079	,317	2,482	,015

a. Variável Dependente: ÍNDICE MASLACH

		Variáveis excluídas ^a				
Modelo		Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade Tolerância
1	JUSTIÇA INFORMACIONAL	,116 ^b	,736	,463	,073	,306
	JUSTIÇA PROCEDIMENTAL	,109 ^b	,899	,371	,089	,521
	JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS	-,280 ^b	-2,775	,007	-,265	,698
	JUSTIÇA DIST TAREFAS	-,148 ^b	-1,005	,317	-,099	,349
2	JUSTIÇA INFORMACIONAL	,191 ^c	1,235	,220	,122	,297
	JUSTIÇA PROCEDIMENTAL	,317 ^c	2,482	,015	,240	,417
	JUSTIÇA DIST TAREFAS	,012 ^c	,078	,938	,008	,293
3	JUSTIÇA INFORMACIONAL	,106 ^d	,680	,498	,068	,280
	JUSTIÇA DIST TAREFAS	-,009 ^d	-,059	,953	-,006	,292

a. Variável Dependente: ÍNDICE MASLACH

b. Preditores no Modelo: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL

c. Preditores no Modelo: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL, JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS

d. Preditores no Modelo: (Constante), JUSTIÇA INTERPESSOAL, JUSTIÇA DIST RECOMPENSAS, JUSTIÇA PROCEDIMENTAL

ANEXO B

ESTATÍSTICA INVENTÁRIO DE MASLACH

Confiabilidade

Escala: alfa de exaustão emocional

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	115	98,3
	Excluídos	2	1,7
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,925	9

Escala: alfa de realização pessoal

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,670	8

Escala: alfa de despersonalização

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	113	96,6
	Excluídos	4	3,4
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,697	5

Escala: alfa de Maslach

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	111	94,9
	Excluídos	6	5,1
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,899	22

Estatística Descritiva Escala de Burnout

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
ÍNDICE MASLACH	111	1	4	2,54	,702
EXAUSTÃO	115	1	6	3,18	1,207
REALIZAÇÃO PESSOAL	116	2	4	2,66	,615
DESPERSONALIZAÇÃO	113	1	4	1,80	,784
N válido (de lista)	111				

Teste-T Inventário de Maslach

Observações		
Saída criada		11-JUN-2020 01:09:01
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\esjdf\Desktop\spss_2020\dados_burnout_al_117_profes_2.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados2
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	117
Tratamento de valor omissos	Definição de omissos	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados omissos ou fora do intervalo para qualquer variável da análise.
Sintaxe		T-TEST GROUPS=P4.1_género(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=exaustao realizacaope despersonaliza /CRITERIA=CI(.95).
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,00
	Tempo decorrido	00:00:00,09

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Feminino	90	3,27	1,201	,127
	Masculino	25	2,89	1,204	,241
REALIZAÇÃO PESSOAL	Feminino	91	2,63	,613	,064
	Masculino	25	2,76	,628	,126
DESPERSONALIZAÇÃO	Feminino	87	1,75	,738	,079
	Masculino	26	1,95	,922	,181

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias
		Z	Sig.	t
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,031	,861	1,386
	Variâncias iguais não assumidas			1,384
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,009	,926	-,901
	Variâncias iguais não assumidas			-,889
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	1,890	,172	-1,110
	Variâncias iguais não assumidas			-,985

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias		
		df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	113	,168	,377
	Variâncias iguais não assumidas	38,300	,174	,377
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	114	,369	-,125
	Variâncias iguais não assumidas	37,509	,380	-,125
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	111	,269	-,194
	Variâncias iguais não assumidas	35,128	,331	-,194

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias	
		Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,272	-,162
	Variâncias iguais não assumidas	,272	-,174
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,139	-,401
	Variâncias iguais não assumidas	,141	-,411
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,175	-,541
	Variâncias iguais não assumidas	,197	-,595

Teste de amostras independentes

teste-t para Igualdade de Médias
95% Intervalo de Confiança da Diferença Superior

EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,915
	Variâncias iguais não assumidas	,927
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,150
	Variâncias iguais não assumidas	,160
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,153
	Variâncias iguais não assumidas	,206

Observações

Saída criada		11-JUN-2020 01:10:29
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\esjdf\Desktop\spss_2020\dados_burnout_al_17_profs_2.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados2
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	117
Tratamento de valor omissos	Definição de omissos	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados omissos ou fora do intervalo para qualquer variável da análise.
Sintaxe	T-TEST GROUPS=estadocivil(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=exaustao realizacaopeess despersonaliza /CRITERIA=CI(.95).	
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,00
	Tempo decorrido	00:00:00,13

Estatísticas de grupo

ESTADO CIVIL - 2 grupos		N	Erro Desvio
EXAUSTÃO EMOCIONAL	1	40	1,206

	2	75	1,206
REALIZAÇÃO PESSOAL	1	40	,695
	2	76	,574
DESPERSONALIZAÇÃO	1	39	,815
	2	74	,773

Estatísticas de grupo

	ESTADO CIVIL - 2 grupos		Erro padrão da média
	1	2	
EXAUSTÃO EMOCIONAL	1		,191
	2		,139
REALIZAÇÃO PESSOAL	1		,110
	2		,066
DESPERSONALIZAÇÃO	1		,131
	2		,090

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias
		Z	Sig.	t
		EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,144
	Variâncias iguais não assumidas			1,063
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,697	,405	,327
	Variâncias iguais não assumidas			,308
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,001	,975	,085
	Variâncias iguais não assumidas			,084

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias		
		df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
)	
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	113	,290	,251
	Variâncias iguais não assumidas	79,751	,291	,251
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	114	,744	,039

	Variâncias iguais não assumidas	67,540	,759	,039
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	111	,932	,013
	Variâncias iguais não assumidas	73,937	,934	,013

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias	
		Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas		,236
	Variâncias iguais não assumidas	,236	-,219
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,121	-,200
	Variâncias iguais não assumidas	,128	-,216
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,156	-,296
	Variâncias iguais não assumidas	,158	-,302

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias	
		95% Intervalo de Confiança da Diferença Superior	
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas		,719
	Variâncias iguais não assumidas		,721
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas		,279
	Variâncias iguais não assumidas		,295
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas		,322
	Variâncias iguais não assumidas		,329

Observações

Saída criada	11-JUN-2020 01:11:45	
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\esjdf\Desktop\spss_2020\dados_burnout_al_117_profes_2.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados2
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	117
Tratamento de valor omissos	Definição de omissos	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados omissos ou fora do intervalo para qualquer variável da análise.
Sintaxe	T-TEST GROUPS=P4.4_vive_acompanhado(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=exaustao_realizacaopess_despersonaliza /CRITERIA=CI(.95).	
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,03
	Tempo decorrido	00:00:00,06

Estatísticas de grupo

	Viver acompanhado	N	Média	Erro Desvio
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Não	17	3,30	1,291
	Sim	97	3,18	1,192
REALIZAÇÃO PESSOAL	Não	17	2,71	,722
	Sim	98	2,66	,598
DESPERSONALIZAÇÃO	Não	16	1,62	,823
	Sim	96	1,83	,780

Teste de amostras independentes

Teste de Levene para igualdade de variâncias

		Z	Sig.
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,109	,741
	Variâncias iguais não assumida		
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,528	,469
	Variâncias iguais não assumida		
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,263	,609
	Variâncias iguais não assumida		

Teste de amostras independentes

teste-t para Igualdade de Médias

		df	Sig. (2 extremidades)
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	112	,704
	Variâncias iguais não assumidas	21,055	,723
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	113	,741
	Variâncias iguais não assumidas	19,997	,774
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	110	,333
	Variâncias iguais não assumidas	19,761	,361

Teste de amostras independentes

teste-t para Igualdade de Médias

		Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,317	-,508
	Variâncias iguais não assumidas	,336	-,577
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,162	-,268
	Variâncias iguais não assumidas	,185	-,333
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,212	-,627
	Variâncias iguais não assumidas	,221	-,667

Teste de amostras independentes

teste-t para Igualdade de Médias
95% Intervalo de Confiança da
Diferença
Superior

EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,749
	Variâncias iguais não assumidas	,819
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,375
	Variâncias iguais não assumidas	,440
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,214
	Variâncias iguais não assumidas	,254

Observações

Saída criada		11-JUN-2020 01:12:42
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\esjdf\Desktop\spss_2020\dados_burnout_al_11_7_profs_2.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados2
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	117
Tratamento de valor omissos	Definição de omissos	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados omissos ou fora do intervalo para qualquer variável da análise.
Sintaxe	T-TEST GROUPS=P4.5_pessoas_cargo(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=exaustao realizacaopess despersonaliza /CRITERIA=CI(.95).	
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,03
	Tempo decorrido	00:00:00,22

Estatísticas de grupo

		N	Erro Desvio
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Ter pessoas a cargo e/ou que necessitam dos seus cuidados regulares (ascendentes, descendentes, cônjuge) Não	46	1,344
	Sim	69	1,075

REALIZAÇÃO PESSOAL	Não	47	,602
	Sim	69	,627
DESPERSONALIZAÇÃO	Não	46	,906
	Sim	67	,682

Estatísticas de grupo

	Ter pessoas a cargo e/ou que necessitam dos seus cuidados regulares (ascendentes, descendentes, cônjuge)	Erro padrão da média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Não	,198
	Sim	,129
REALIZAÇÃO PESSOAL	Não	,088
	Sim	,076
DESPERSONALIZAÇÃO	Não	,134
	Sim	,083

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias
		Z	Sig.	t
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	2,256	,136	2,062
	Variâncias iguais não assumidas			1,973
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,535	,466	-,604
	Variâncias iguais não assumidas			-,609
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	3,860	,052	1,463
	Variâncias iguais não assumidas			1,389

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias		
		df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	113	,041	,467
	Variâncias iguais não assumidas	81,734	,052	,467
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	114	,547	-,071
	Variâncias iguais não assumidas	101,650	,544	-,071
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	111	,146	,219
	Variâncias iguais não assumidas	78,695	,169	,219

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias	
		Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,226	,018
	Variâncias iguais não assumidas	,237	-,004
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,117	-,302
	Variâncias iguais não assumidas	,116	-,300
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,149	-,077
	Variâncias iguais não assumidas	,157	-,095

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias	
			95% Intervalo de Confiança da Diferença Superior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas		,916
	Variâncias iguais não assumidas		,938
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas		,161
	Variâncias iguais não assumidas		,159
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas		,515
	Variâncias iguais não assumidas		,532

Observações

Saída criada		11-JUN-2020 01:14:00
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\esjdf\Desktop\spss_2020\dados_burnout_al_11_7_profes_2.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados2
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	117
Tratamento de valor omissos	Definição de omissos	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados omissos ou fora do intervalo para qualquer variável da análise.
Sintaxe	T-TEST GROUPS=P4.6_atividades_extra(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=exaustao realizacaopess despersionaliza /CRITERIA=CI(.95).	
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,00
	Tempo decorrido	00:00:00,02

Estatísticas de grupo

Prática de atividade(s) para além do trabalho (físicas, artísticas, religiosas, sociais, políticas ou outras)		N	Erro Desvio
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Não	29	1,153
	Sim	86	1,219
REALIZAÇÃO PESSOAL	Não	29	,626
	Sim	87	,604
DESPERSONALIZAÇÃO	Não	28	,877
	Sim	85	,747

Estatísticas de grupo

Prática de atividade(s) para além do trabalho (físicas, artísticas, religiosas, sociais, políticas ou outras)		Erro padrão da média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Não	,214
	Sim	,131
REALIZAÇÃO PESSOAL	Não	,116
	Sim	,065
DESPERSONALIZAÇÃO	Não	,166
	Sim	,081

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias
		Z	Sig.	t
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,218	,641	1,271
	Variâncias iguais não assumida			1,307
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,071	,791	1,780
	Variâncias iguais não assumida			1,749
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	3,644	,059	1,423
	Variâncias iguais não assumida			1,313

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias		
		df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	113	,206	,328
	Variâncias iguais não assumidas	50,724	,197	,328
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	114	,078	,233
	Variâncias iguais não assumidas	46,637	,087	,233
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	111	,157	,242
	Variâncias iguais não assumidas	40,721	,197	,242

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias	
		Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,258	-,184
	Variâncias iguais não assumidas	,251	-,176
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,131	-,026
	Variâncias iguais não assumidas	,133	-,035
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,170	-,095
	Variâncias iguais não assumidas	,184	-,130

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias	
		95% Intervalo de Confiança da Diferença Superior	
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas		,840
	Variâncias iguais não assumidas		,833
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas		,492
	Variâncias iguais não assumidas		,501
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas		,579
	Variâncias iguais não assumidas		,615

Observações

Saída criada	11-JUN-2020 01:14:50	
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\esjdf\Desktop\spss_2020\dados_burnout_al_117_profs_2.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados2
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	117

Tratamento de valor omissos	Definição de omissos	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados omissos ou fora do intervalo para qualquer variável da análise.
Sintaxe		T-TEST GROUPS=ativ_fisica(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=exaustao realizacao pess despersionaliza /CRITERIA=CI(.95).
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,03
	Tempo decorrido	00:00:00,15

Estadísticas de grupo

ATIVIDADE FÍSICA		N	Erro Desvio
EXAUSTÃO EMOCIONAL	pratica atividade física	72	1,178
	não pratica atividade física	40	1,214
REALIZAÇÃO PESSOAL	pratica atividade física	73	,589
	não pratica atividade física	40	,626
DESPERSONALIZAÇÃO	pratica atividade física	72	,741
	não pratica atividade física	38	,853

Estatísticas de grupo

	ATIVIDADE FÍSICA	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	pratica atividade física	72	2,99	1,178	,139
	não pratica atividade física	40	3,56	1,214	,192
REALIZAÇÃO PESSOAL	pratica atividade física	73	2,62	,589	,069
	não pratica atividade física	40	2,72	,626	,099
DESPERSONALIZAÇÃO	pratica atividade física	72	1,72	,741	,087
	não pratica atividade física	38	1,96	,853	,138

Teste de amostras independentes

		Z	Teste de Levene para igualdade de variâncias	Sig.	teste-t para Igualdade de Médias
				.	t
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,000		,983	-2,460
	Variâncias iguais não assumida				-2,439
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,291		,591	-,820
	Variâncias iguais não assumida				-,806
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	2,838		,095	-1,523
	Variâncias iguais não assumida				-1,458

Teste de amostras independentes

		df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	110	,015	-,578
	Variâncias iguais não assumidas	78,664	,017	-,578
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	111	,414	-,097
	Variâncias iguais não assumidas	76,338	,423	-,097
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	108	,131	-,238
	Variâncias iguais não assumidas	66,811	,149	-,238

Teste de amostras independentes

		Erro padrão de diferença	teste-t para Igualdade de Médias
			95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,235	-1,043
	Variâncias iguais não assumidas	,237	-1,049
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,118	-,332

	Variâncias iguais não assumidas	,121	-,337
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,157	-,549
	Variâncias iguais não assumidas	,164	-,565

Teste de amostras independentes

teste-t para
Igualdade de
Médias
95% Intervalo de
Confiança da
Diferença
Superior

EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	-,112
	Variâncias iguais não assumidas	-,106
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,138
	Variâncias iguais não assumidas	,143
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,072
	Variâncias iguais não assumidas	,088

Observações

Saída criada		11-JUN-2020 01:15:27
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\esjdf\Desktop\spss_2020\dados_burn out_al_117_profs_2.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados2
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	117
Tratamento de valor omissos	Definição de omissos	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados omissos ou fora do intervalo para qualquer variável da análise.
Sintaxe		T-TEST GROUPS=P4.7_sedentário_ativo(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=exaustao realizacaopess despersonaliza /CRITERIA=CI(.95).
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,00
	Tempo decorrido	00:00:00,02

Estatísticas de grupo

	Considera-se mais sedentário/a ou mais ativo/a?	N	Média	Erro Desvio	Erro padrão da média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Mais sedentário/a	47	3,57	1,305	,190
	Mais ativo/a	66	2,88	1,053	,130
REALIZAÇÃO PESSOAL	Mais sedentário/a	48	2,71	,609	,088
	Mais ativo/a	66	2,61	,616	,076
DESPERSONALIZAÇÃO	Mais sedentário/a	47	1,84	,842	,123
	Mais ativo/a	64	1,74	,738	,092

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias
		Z	Sig.	t
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	2,252	,136	3,084
	Variâncias iguais não assumidas			2,975
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,078	,781	,879
	Variâncias iguais não assumidas			,881
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	2,008	,159	,698
	Variâncias iguais não assumidas			,684

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias		
		df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	111	,003	,685
	Variâncias iguais não assumidas	85,547	,004	,685
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	112	,381	,102
	Variâncias iguais não assumidas	102,154	,380	,102
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	109	,487	,105
	Variâncias iguais não assumidas	91,297	,496	,105

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias	
		Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,222	,245
	Variâncias iguais não assumidas	,230	,227
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,116	-,128
	Variâncias iguais não assumidas	,116	-,128
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,151	-,193
	Variâncias iguais não assumidas	,154	-,200

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias
		95% Intervalo de Confiança da Diferença Superior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	1,125
	Variâncias iguais não assumidas	1,143
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,333

	Variâncias iguais não assumidas	,333
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,403
	Variâncias iguais não assumidas	,410

Observações

Saída criada		11-JUN-2020 01:16:49
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\esjdf\Desktop\spss_2020\dados_bur nout_al_117_profis_2.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados2
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	117
	Tratamento de valor omissos	Definição de omissos
Casos utilizados		As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados omissos ou fora do intervalo para qualquer variável da análise.
Sintaxe		T-TEST GROUPS=contratadosquadroszona(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=exaustao realizacaopess despersionaliza /CRITERIA=CI(.95).
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,00
	Tempo decorrido	00:00:00,05

Estatísticas de grupo

contratados ou quadros de zona e quadros de agrupamento		N	Média	Erro Desvio
EXAUSTÃO EMOCIONAL	1	37	3,04	1,101
	2	78	3,25	1,254
REALIZAÇÃO PESSOAL	1	38	2,52	,601
	2	78	2,73	,615
DESPERSONALIZAÇÃO	1	36	1,73	,832
	2	77	1,83	,765

Estatísticas de grupo

contratados ou quadros de zona e quadros de agrupamento		Erro padrão da média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	1	,181
	2	,142
REALIZAÇÃO PESSOAL	1	,098
	2	,070
DESPERSONALIZAÇÃO	1	,139
	2	,087

Teste de amostras independentes

		Z	Teste de Levene para igualdade de variâncias	Sig.	teste-t para Igualdade de Médias
					t
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,482		,489	-,902
	Variâncias iguais não assumidas				-,946
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,480		,490	-1,707
	Variâncias iguais não assumidas				-1,720
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,477		,491	-,583
	Variâncias iguais não assumidas				-,566

Teste de amostras independentes

		df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	113	,369	-,218
	Variâncias iguais não assumidas	79,831	,347	-,218
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	114	,091	-,206
	Variâncias iguais não assumidas	74,966	,089	-,206
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	111	,561	-,093
	Variâncias iguais não assumidas	63,519	,574	-,093

Teste de amostras independentes

		Erro padrão de diferença	teste-t para Igualdade de Médias
			95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,241	-,695
	Variâncias iguais não assumidas	,230	-,675
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,121	-,445
	Variâncias iguais não assumidas	,120	-,445
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,159	-,407
	Variâncias iguais não assumidas	,164	-,420

Teste de amostras independentes

teste-t para
Igualdade de
Médias
95% Intervalo de
Confiança da
Diferença
Superior

EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,260
	Variâncias iguais não assumidas	,240
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,033
	Variâncias iguais não assumidas	,033
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,222
	Variâncias iguais não assumidas	,235

Observações

Saída criada		11-JUN-2020 01:17:29
Comentários		
Entrada	Dados	C:\Users\esjdf\Desktop\spss_2020\dados_burn out_al_117_profs_2.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados2
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	117
Tratamento de valor omissos	Definição de omis	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
	Casos utilizados	As estatísticas para cada análise são baseadas nos casos sem dados omissos ou fora do intervalo para qualquer variável da análise.
Sintaxe		T-TEST GROUPS=horas_ao_letivas(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=exaustao_realizacaopess despersonaliza /CRITERIA=CI(.95).
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,02
	Tempo decorrido	00:00:00,05

Estatísticas de grupo

HORAS NAO LETIVAS - 2		N	Média	Erro Desvio
EXAUSTÃO EMOCIONAL	grupos			
	< 4 horas	41	2,90	,969
	>= 4 horas	61	3,52	1,278

REALIZAÇÃO PESSOAL	< 4 horas	42	2,70		,659
	>= 4 horas	61	2,68		,598
DESPERSONALIZAÇÃO	< 4 horas	41	1,70		,702
	>= 4 horas	60	1,91		,843

Estatísticas de grupo

		HORAS NAO LETIVAS - 2 grupos		Erro padrão da média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	< 4 horas			,151
	>= 4 horas			,164
REALIZAÇÃO PESSOAL	< 4 horas			,102
	>= 4 horas			,077
DESPERSONALIZAÇÃO	< 4 horas			,110
	>= 4 horas			,109

Teste de amostras independentes

		Z	Teste de Levene para igualdade de variâncias	Sig.	teste-t para Igualdade de Médias t
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	1,842		,178	-2,638
	Variâncias iguais não assumidas				-2,783
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,314		,576	,112
	Variâncias iguais não assumidas				,110
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	2,398		,125	-1,298
	Variâncias iguais não assumidas				-1,344

Teste de amostras independentes

		df	teste-t para Igualdade de Médias Sig. (2 extremidades)	Diferença média
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	100	,010	-,620
	Variâncias iguais não assumidas	98,485	,006	-,620
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	101	,911	,014
	Variâncias iguais não assumidas	82,519	,912	,014
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	99	,197	-,208
	Variâncias iguais não assumidas	95,113	,182	-,208

Teste de amostras independentes

teste-t para Igualdade de Médias

		Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	,235	-1,087
	Variâncias iguais não assumidas	,223	-1,063
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,125	-,234
	Variâncias iguais não assumidas	,127	-,239
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,160	-,525
	Variâncias iguais não assumidas	,154	-,514

Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias 95% Intervalo de Confiança da Diferença Superior
EXAUSTÃO EMOCIONAL	Variâncias iguais assumidas	-,154
	Variâncias iguais não assumidas	-,178
REALIZAÇÃO PESSOAL	Variâncias iguais assumidas	,262
	Variâncias iguais não assumidas	,267
DESPERSONALIZAÇÃO	Variâncias iguais assumidas	,110
	Variâncias iguais não assumidas	,099

ANEXO C

ESTADÍSTICA BRIEF COPE

Confiabilidade

Escala: alfa de planejamento

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,496	2

Escala: alfa de coping ativo

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,581	2

Escala: alfa de apoio instrumental

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	115	98,3
	Excluídos	2	1,7
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,784	2

Escala: alfa de reinterpretação positiva

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	117	100,0
	Excluídos	0	,0
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,769	2

Escala: alfa de aceitação

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	117	100,0
	Excluídos	0	,0
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,752	2

Escala: alfa de humor

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,812	2

Escala: alfa de religião

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,887	2

Escala: alfa de apoio emocional

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	117	100,0
	Excluídos	0	,0
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,792	2

Escala: alfa de autodistração

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	117	100,0
	Excluídos	0	,0

Total	117	100,0
-------	-----	-------

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,625	2

Escala: alfa de negação

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,532	2

Escala: alfa de expressão de sentimentos

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	117	100,0
	Excluídos	0	,0
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,794	2

Escala: alfa de substâncias

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	115	98,3
	Excluídos	2	1,7
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,736	2

Escala: alfa de autoculpabilização

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,418	2

Escala: alfa de desinvestimento comportamental

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	116	99,1
	Excluídos	1	,9
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,592	2

Escala: alfa 28 itens escala confronto stresse

Resumo de processamento do caso

		N	%
Casos	Válido	112	95,7
	Excluídos	5	4,3
	Total	117	100,0

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,740	28

Estatística Descritiva Escala Confronto do Stresse - brief COPE

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
COPING ATIVO	116	1	6	4,66	,866
PLANEAMENTO	116	3	6	4,83	,735
SUPORE INSTRUMENTAL	115	1	6	3,56	1,218
SUPORE EMOCIONAL	117	1	6	3,72	1,315
RELIGIÃO	116	1	6	2,61	1,589
REINTERPRETAÇÃO POSITIVA	117	1	6	4,45	,983
AUTOCULPABILIZAÇÃO	116	1	6	3,38	,959
ACEITAÇÃO	117	1	6	3,90	1,139
DESINVESTIMENTO	116	1	5	1,85	,958
SUBSTÂNCIAS	115	1	5	1,20	,641
HUMOR	116	1	6	3,73	1,131
EXPRESSÃO SENTIMENTOS	117	1	6	4,05	1,087
NEGAÇÃO	116	1	6	2,56	1,175
AUTODISTRAÇÃO	117	1	6	3,90	1,089
N válido (de lista)	112				

Estatísticas

Estratégias focadas no problema

N	Válido	114
	Omisso	3
Média	4,4181	
Mediana	4,3333	

Modo	4,67
Erro Desvio	1,21472

Estatísticas

Estratégias focadas nas emoções

N	Válido	116
	Omisso	1
Média		3,6767
Mediana		3,5000
Modo		3,50
Erro Desvio		,73595

Estatística Descritiva

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Coping mal-adaptativo	113	1,42	4,08	2,8208	,47130
N válido (de lista)	113				

Estatística Descritiva

	N	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio
Coping adaptativo	114	2,69	5,63	3,9046	,61346
N válido (de lista)	114				

Unidirecional

Descritivos

COPING ATIVO

Modelo		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Efeitos fixos		,395	,038	4,55	4,76	
	Efeitos aleatórios		,086	4,49	4,83	,619

ANOVA

COPING ATIVO

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	83,841	105	,798	5,110	,060
Nos grupos	,625	4	,156		
Total	84,466	109			

Descritivos

PLANEAMENTO

Modelo		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Efeitos fixos		,771	,073	4,63	5,04	
	Efeitos aleatórios		,073 ^a	4,69 ^a	4,98 ^a	-,037

a. Aviso: A variância entre componentes é negativa. Ela foi substituída por 0,0 no cálculo dessa medida de efeitos aleatórios.

ANOVA

PLANEAMENTO

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	58,264	105	,555	,935	,625
Nos grupos	2,375	4	,594		
Total	60,639	109			

Descritivos

SUPORTE INSTRUMENTAL

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	1,046	,100	3,29	3,84	
	Efeitos aleatórios		,120	3,33	3,80	,444

ANOVA

SUPORTE INSTRUMENTAL

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	161,675	104	1,555	1,421	,409
Nos grupos	4,375	4	1,094		
Total	166,050	108			

Descritivos

REINTERPRETAÇÃO POSITIVA

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	,750	,071	4,27	4,66	
	Efeitos aleatórios		,095	4,28	4,65	,414

ANOVA

REINTERPRETAÇÃO POSITIVA

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	105,106	106	,992	1,763	,313
Nos grupos	2,250	4	,563		
Total	107,356	110			

Descritivos

ACEITAÇÃO

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	,952	,090	3,66	4,16	
	Efeitos aleatórios		,111	3,69	4,13	,436

ANOVA

ACEITAÇÃO

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	143,974	106	1,358	1,499	,384
Nos grupos	3,625	4	,906		
Total	147,599	110			

Descritivos

HUMOR

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	1,104	,105	3,40	3,98	
	Efeitos aleatórios		,106	3,48	3,90	,011

ANOVA

HUMOR

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	129,116	105	1,230	1,009	,584
Nos grupos	4,875	4	1,219		
Total	133,991	109			

Descritivos

RELIGIÃO

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	1,369	,131	2,19	2,92	
	Efeitos aleatórios		,149	2,26	2,85	,531

ANOVA

RELIGIÃO

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	254,673	105	2,425	1,294	,455
Nos grupos	7,500	4	1,875		
Total	262,173	109			

Descritivos

SUPORTE EMOCIONAL

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	1,335	,127	3,36	4,06	
	Efeitos aleatórios		,127 ^a	3,46 ^a	3,96 ^a	-,079

a. Aviso: A variância entre componentes é negativa. Ela foi substituída por 0,0 no cálculo dessa medida de efeitos aleatórios.

ANOVA

SUPORTE EMOCIONAL

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	180,150	106	1,700	,954	,614
Nos grupos	7,125	4	1,781		
Total	187,275	110			

Descritivos

AUTODISTRAÇÃO

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	,433	,041	3,78	4,01	
	Efeitos aleatórios		,108	3,68	4,11	1,024

ANOVA

AUTODISTRAÇÃO

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	132,453	106	1,250	6,664	,037
Nos grupos	,750	4	,188		
Total	133,203	110			

Descritivos

NEGAÇÃO

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	,433	,041	2,42	2,65	
	Efeitos aleatórios		,111	2,31	2,75	1,085

ANOVA

NEGAÇÃO

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	137,889	105	1,313	7,004	,034
Nos grupos	,750	4	,188		
Total	138,639	109			

Descritivos

EXPRESSÃO SENTIMENTOS

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	,433	,041	3,91	4,14	
	Efeitos aleatórios		,108	3,81	4,24	1,035

ANOVA

EXPRESSÃO SENTIMENTOS

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	133,669	106	1,261	6,725	,037
Nos grupos	,750	4	,188		
Total	134,419	110			

Descritivos

DESINVESTIMENTO COMPORTAMENTAL

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	,433	,041	1,72	1,95	
	Efeitos aleatórios		,094	1,65	2,02	,736

ANOVA

DESINVESTIMENTO COMPORTAMENTAL

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	99,805	105	,951	5,069	,061
Nos grupos	,750	4	,188		
Total	100,555	109			

Descritivos

AUTOCULPABILIZAÇÃO

		Erro Desvio	Erro Erro	Intervalo de confiança de 95% para média		Variância entre componentes
				Limite inferior	Limite superior	
Modelo	Efeitos fixos	1,031	,098	3,15	3,69	
	Efeitos aleatórios		,098 ^a	3,22 ^a	3,61 ^a	-,161

a. Aviso: A variância entre componentes é negativa. Ela foi substituída por 0,0 no cálculo dessa medida de efeitos aleatórios.

ANOVA

AUTOCULPABILIZAÇÃO

	Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
Entre Grupos	94,014	105	,895	,843	,679
Nos grupos	4,250	4	1,063		
Total	98,264	109			

REGRESSÕES – confronto do stress – burnout

Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis Inseridas/Removidas ^a	
		Variáveis removidas	Método
1	DESINVESTIMENTO	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
2	AUTODISTRAÇÃO	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
3	REINTERPRETAÇÃO POSITIVA	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).
4	SUBSTÂNCIAS	.	Stepwise (Critérios: Probabilidade de F a ser inserido <= ,050, Probabilidade de F a ser removido >= ,100).

a. Variável Dependente: ÍNDICE MASLACH

Resumo do modelo

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,468 ^a	,219	,211	,614
2	,531 ^b	,282	,268	,591
3	,572 ^c	,327	,308	,575
4	,605 ^d	,366	,341	,561

a. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO

b. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO, AUTODISTRAÇÃO

c. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO, AUTODISTRAÇÃO, REINTERPRETAÇÃO POSITIVA

ANOVAa

Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	11,077	1	11,077	29,423	,000 ^b
	Resíduo	39,529	105	,376		
	Total	50,605	106			
2	Regressão	14,254	2	7,127	20,390	,000 ^c
	Resíduo	36,352	104	,350		
	Total	50,605	106			
3	Regressão	16,570	3	5,523	16,714	,000 ^d
	Resíduo	34,036	103	,330		
	Total	50,605	106			
4	Regressão	18,535	4	4,634	14,737	,000 ^e
	Resíduo	32,071	102	,314		
	Total	50,605	106			

a. Variável Dependente: ÍNDICE MASLACH

b. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO

c. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO, AUTODISTRAÇÃO

d. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO, AUTODISTRAÇÃO, REINTERPRETAÇÃO POSITIVA

e. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO, AUTODISTRAÇÃO, REINTERPRETAÇÃO POSITIVA, SUBSTÂNCIAS

Coeficientesa

Modelo	Coeficientes não padronizados	Coeficientes padronizados	t	Sig.
--------	-------------------------------	---------------------------	---	------

		B	Erro Erro	Beta		
1	(Constante)	1,933	,129		15,036	,000
	DESINVESTIMENTO	,334	,062	,468	5,424	,000
2	(Constante)	1,250	,258		4,842	,000
	DESINVESTIMENTO	,364	,060	,509	6,044	,000
	AUTODISTRAÇÃO	,161	,053	,254	3,015	,003
3	(Constante)	2,070	,399		5,192	,000
	DESINVESTIMENTO	,310	,062	,434	5,017	,000
	AUTODISTRAÇÃO	,169	,052	,268	3,262	,002
	REINTERPRETAÇÃO POSITIVA	-,169	,064	-,228	-2,647	,009
4	(Constante)	1,873	,397		4,718	,000
	DESINVESTIMENTO	,304	,060	,426	5,036	,000
	AUTODISTRAÇÃO	,173	,051	,274	3,419	,001
	REINTERPRETAÇÃO POSITIVA	-,191	,063	-,258	-3,044	,003
	SUBSTÂNCIAS	,250	,100	,199	2,500	,014

a. Variável Dependente: ÍNDICE MASLACH

Variáveis excluídas

Modelo		Beta In	t	Sig.	Correlação parcial	Estatísticas de colinearidade Tolerância
1	COPING ATIVO	-,167 ^b	-1,859	,066	-,179	,897
	PLANEAMENTO	-,078 ^b	-,820	,414	-,080	,815
	SUPORTE INSTRUMENTAL	,036 ^b	,410	,683	,040	,972
	SUPORTE EMOCIONAL	,076 ^b	,885	,378	,087	1,000
	RELIGIÃO	,042 ^b	,477	,634	,047	,973
	REINTERPRETAÇÃO POSITIVA	-,210 ^b	-2,340	,021	-,224	,886
	SUBSTÂNCIAS	,159 ^b	1,866	,065	,180	1,000
	HUMOR	-,065 ^b	-,733	,465	-,072	,953
	AUTODISTRAÇÃO	,254 ^b	3,015	,003	,284	,974
	NEGAÇÃO	,199 ^b	2,233	,028	,214	,906
	EXPRESSÃO SENTIMENTOS	,083 ^b	,953	,343	,093	,987
	ACEITAÇÃO	,061 ^b	,700	,486	,068	,999
2	COPING ATIVO	-,158 ^c	-1,815	,072	-,176	,896
	PLANEAMENTO	-,083 ^c	-,900	,370	-,088	,814
	SUPORTE INSTRUMENTAL	-,004 ^c	-,042	,966	-,004	,949
	SUPORTE EMOCIONAL	,033 ^c	,386	,700	,038	,968
	RELIGIÃO	,023 ^c	,267	,790	,026	,967
	REINTERPRETAÇÃO POSITIVA	-,228 ^c	-2,647	,009	-,252	,883
	SUBSTÂNCIAS	,164 ^c	2,007	,047	,194	1,000
	HUMOR	-,081 ^c	-,955	,342	-,094	,950
	NEGAÇÃO	,160 ^c	1,827	,071	,177	,882
	EXPRESSÃO SENTIMENTOS	,070 ^c	,836	,405	,082	,984

	ACEITAÇÃO	,043 ^c	,515	,607	,051	,994
3	COPING ATIVO	-,128 ^d	-1,498	,137	-,147	,878
	PLANEAMENTO	-,017 ^d	-,178	,859	-,018	,748
	SUPORTE INSTRUMENTAL	,044 ^d	,514	,609	,051	,908
	SUPORTE EMOCIONAL	,033 ^d	,400	,690	,040	,968
	RELIGIÃO	,055 ^d	,665	,508	,066	,947
	SUBSTÂNCIAS	,199 ^d	2,500	,014	,240	,979
	HUMOR	,024 ^d	,259	,796	,026	,750
	NEGAÇÃO	,143 ^d	1,677	,097	,164	,876
	EXPRESSÃO SENTIMENTOS	,119 ^d	1,434	,155	,141	,944
	ACEITAÇÃO	,070 ^d	,853	,396	,084	,980
4	COPING ATIVO	-,136 ^e	-1,634	,105	-,160	,877
	PLANEAMENTO	-,058 ^e	-,623	,535	-,062	,726
	SUPORTE INSTRUMENTAL	,041 ^e	,492	,623	,049	,908
	SUPORTE EMOCIONAL	,038 ^e	,472	,638	,047	,967
	RELIGIÃO	,019 ^e	,225	,822	,022	,915
	HUMOR	,006 ^e	,066	,947	,007	,745
	NEGAÇÃO	,131 ^e	1,566	,121	,154	,873
	EXPRESSÃO SENTIMENTOS	,131 ^e	1,625	,107	,160	,940
	ACEITAÇÃO	,044 ^e	,547	,586	,054	,963

a. Variável Dependente: ÍNDICE MASLACH

b. Preditores no Modelo: (Constante), DESINVESTIMENTO

c. Preditores no Modelo: (Constante), DESINVESTIMENTO, AUTODISTRAÇÃO

d. Preditores no Modelo: (Constante), DESINVESTIMENTO, AUTODISTRAÇÃO, REINTERPRETAÇÃO POSITIVA

e. Preditores no Modelo: (Constante), DESINVESTIMENTO, AUTODISTRAÇÃO, REINTERPRETAÇÃO POSITIVA, SUBSTÂNCIAS

d. Preditores: (Constante), DESINVESTIMENTO, AUTODISTRAÇÃO, REINTERPRETAÇÃO POSITIVA, SUBSTÂNCIAS

ANEXO D

Tabela 1.1 - Stressores organizacionais e potenciais efeitos perversos do stresse - um resumo

STRESSORES ORGANIZACIONAIS	EFEITOS PERVERSOS SOBRE OS INDIVÍDUOS	EFEITOS PERVERSOS SOBRE AS ORGANIZAÇÕES
<ul style="list-style-type: none">• Ambiguidade de papel; conflitos de papel.• Excesso de trabalho.• Má estruturação do trabalho por turnos.• Liderança autoritária e autocrática.• Relações de trabalho insatisfatórias.• Ausência de autonomia no exercício da função.• Insegurança do emprego.• Défice de oportunidades de progressão na carreira.• Insalubridade das condições físicas. (e.g., ruído, espaço, exposição a agentes tóxicos).• Injustiças.	<ul style="list-style-type: none">• Ansiedade e tensão.• Fadiga.• Problemas cardiovasculares e gastrointestinais.• Perturbações sexuais.• Distúrbios no sono.• Consumo excessivo de álcool ou drogas ilícitas.• Ingestão exagerada ou reduzida de alimentos.• Depressão.• <i>Burnout</i>.• Redução do investimento social na família, nos amigos e na vida comunitária.• Conflitos no seio da família, divórcios, problemas experimentados pelos filhos (e.g. na vida escolar).• Problemas resultantes de acidentes de trabalho.	<ul style="list-style-type: none">• Aumento do absentismo e da intenção de abandono.• Ausência de pontualidade.• Declínio do desempenho, da produtividade e da qualidade do trabalho.• Custos decorrentes dos acidentes de trabalho.• Decréscimos do empenhamento, motivação e satisfação com o trabalho.• Degradação das relações de trabalho.• Incremento anormal das baixas por doença.• Falhas da comunicação.• Erros na tomada de decisão.

Fonte: Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R.C., Cabral-Cardoso, C., Neves, P. (2016).

ANEXO E

Tabela 1.2. Reações-padrão associadas ao *burnout*

FÍSICAS	COMPORTAMENTAIS
<ul style="list-style-type: none">Fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares e osteomusculares, cefaleias, perturbação gastrointestinal moderada, doenças cardiovasculares, sistema respiratório em baixa, disfunções sexuais, baixa imunológica.	<ul style="list-style-type: none">Negligência, escrupulosidade, irritabilidade, agressividade, tensão, inadaptabilidade, perda de iniciativa, consumo de substâncias, comportamento de risco, risco de prévia ideação suicida ou ideação suicida.
PSICOLÓGIAS	DEFENSIVAS/Coping
<ul style="list-style-type: none">Atenção, baixa concentração, falta de memória, lentificação, autoalienação, solidão, impaciência, insuficiência, baixa autoestima /autoaceitação, desconfiança, paranoia, astenia, apatia.	<ul style="list-style-type: none">Isolamento, onnipotência, desinteresse, abstentismo, presentismo, ironia, cinismo, sentido de despetença, alheamento/distanciamento, atitude blasé, dissociação cognitiva, autoembrutecimento.

Fonte: Varela, Santa, Silveira, Matos, Rolo, Areosa & Leher (2018). *Inquérito Nacional sobre condições de vida e trabalho na educação em Portugal*

ANEXO F

Tabela 1.3 . Definições de confronto do stresse

Autor/es	Data	Título	Definição
Lazarus	1966	<i>Psychological stress and the coping process</i>	Estratégias para lidar com a ameaça
White	1974	Strategies of adaptation: An attempt at systematic description. <i>Coping and Adaptation</i>	Coping refere-se à adaptação em condições relativamente difíceis enquanto uma das estratégias de adaptação (sendo as outras a defesa e a mes- ¹¹ teria), o coping é o compromisso adaptativo que promove a autonomia
Pearlin e Schooler	1978	The structure of coping. <i>Journal of Health and Social Behavior</i>	Qualquer resposta às tensões externas da vida que serve para prevenir, evitar ou controlar sofrimento emocional
Lazarus e Launier	1978	Cognitive style, stress perception, and coping. <i>Handbook on stress and anxiety: Contemporary knowledge, theory, and treatment</i>	Esforços, tanto orientados para a ação como intrapsíquicos, para gerir (isto é, dominar, tolerar, reduzir, minimizar) exigências e conflitos ambientais e internos (...) [que] forçam ou excedem os recursos da pessoa
Monat e Lazarus	1985	Stress and coping: Some current issues and controversies. <i>Stress and coping: An anthology</i>	Esforços para dominar condições de dano, ameaça ou desafio quando uma resposta automática ou rotineira não está prontamente disponível
Snyder e Dinoff	1999	Coping: Where have you been? <i>Coping: The psychology of what works</i>	Resposta destinada a diminuir a carga física, emocional e psicológica ligada a acontecimentos de vida stressantes e a aborrecimentos diários
Snyder e Pulvers	2001	Dr. Seuss, the Coping Machine, and "Oh the Places You'll Go". <i>Coping with Stress: Effective People and Processes</i>	Pensamentos, sentimentos ou ações que preservam um estado psicológico satisfatório quando ele é ameaçado
Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen e Wadsworth	2001	<i>Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research</i>	Esforços conscientes e volitivos para regular a emoção, cognição, comportamento, fisiologia e o ambiente em resposta a acontecimentos ou circunstâncias stressoras.

Fonte: elaborado a partir de Ramos, M. (2016). *Confronto do Stresse, Fatores Psicossociais e Saúde no Trabalho*. 106-107.

ANEXO G

Tabela 1.4. Modelos de confronto do stresse

Modelo	Autor/es	Data	Conceitos
Transaccional	Lazarus e Folkman	1984	avaliação cognitiva; avaliação primária; avaliação secundária; reavaliação; percepção de controlo; recursos de confronto do stresse
Modos de coping	Khrono	1986	monitorização, embotamento; confronto do stresse vigilante; confronto do stresse evitante cognitivo
Duplo eixo	Hobfoll	1989	dimensão social do confronto do stresse ; orientação prossocial; orientação antissocial
Multidimensional interativo	Endler e Parker	1990	dimensão cultural; prescrição cultural
Proativo	Aspinwall e Taylor	1997	prevenção; antecipação; planeamento; definição de objetivos; organização; simulação mental
Social-contextual	Berg	1998	dimensão social do confronto do stresse ; dimensão relacional; dimensão colaborativa
Sequencial	Snyder	1999	características da personalidade; confrontação; evitamento; estratégias de abordagem ativa; hipervigilância; autoreferência; disfunção mal-adaptativa
Desenvolvimento	Compas	2001	<i>coping</i> de control primário; <i>coping</i> de control secundário; infância; adolescência
Recurso-congruência	Wong	2006	dimensão cultural; multiculturalidade
Holístico	Nelson e Simmons	2011	desfrute (<i>savoring</i>); confronto (<i>coping</i>); resposta positiva

Fonte: elaborado a partir de Ramos, M. (2016). *Confronto do Stresse, Fatores Psicossociais e Saúde no Trabalho*. 107-128 e 141-143.

ANEXO H

Tabela 1.5. Confronto do stresse em professores – estratégias mais frequentes apuradas em onze estudos empíricos

Metodologia / Amostra	Autor/es	Data	Estratégias mais frequentes
Quantitativa	Kyriauco u	1980	(1) expressão de sentimentos e procura de apoio (2) desenvolvimento de ações planeadas centradas na resolução de problemas (3) envolvimento em atividades distratoras ou pensar noutros assuntos
Quantitativa (N=937)	Needle	1981	(1) modificação do significado dos stressors
Qualitativa	Dunham	1984	(1) recursos pessoais, interpessoais, organizacionais e comunitários
Quantitativa (N=67)	Schonfeld	1990	(1) procura de conselhos, (2) ação direta face aos stressores, (3) ignorar alguns aspetos da situação
Quantitativa (N=2638)	Cooper e Kelly	1993	(1) evitamento, (2) efeito paliativo
Quantitativa	Jesus e Pereira	1994	(1) estratégias de controlo, (2) estratégias proativas, (3) escape ou evitamento (4) gestão de sintomas
Quantitativa (N= 777)	Pinto, Lima e Silva	2005	(1) planificação (2) reinterpretação positiva (3) coping ativo (4) procura de apoio social instrumental
Quantitativa (N=54)	Pocinho	2009	(1) controlo (2) escape (3) gestão de sintomas
Quantitativa (N= 440)	David	2012	(1) estratégias focadas na resolução de problemas
Quantitativa (N=634)	Braun- Lewenso hn	2014	(1) desinvestimento emocional (2) estratégias focadas na resolução de problemas
Quantitativa (N=765)	Capelo	2016	(1) controlo (2) confronto

Fonte: elaborado a partir de Pinto, A.M., Lima, M.L. & Silva A.L (2005) Como lidam os professores com o stress profissional

ANEXO I

Tabela 2.1. Escala de Percepção de Justiça Organizacional

Facetas da Justiça	Itens
Justiça interacional:	
Justiça interpessoal	3. Os meus superiores mostram interesse genuíno em serem justos 6. comigo
Justiça informacional	10. Os meus superiores lidam comigo de modo honesto e ético 5. Os meus superiores são completamente francos e sinceros comigo 8. Antes de decidirem sobre assuntos que me dizem respeito, os meus superiores procuram ouvir os meus pontos de vista 12. Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores dão-me explicações com sentido para mim Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores discutem comigo as implicações dessas decisões
Justiça procedimental	7. Os critérios usados para a subida de escalão são justos 14. Os procedimentos da minha instituição asseguram que as decisões são tomadas sem favorecimentos pessoais 15. As decisões são tomadas de modo consistente para todos os professores
Justiça distributiva das recompensas	2. Tendo em conta a minha experiência, considero que as recompensas que recebo são justas 4. Considerando as minhas responsabilidades, as recompensas que recebo são justas 9. Considerando o stresse e as pressões da minha atividade profissional, as recompensas que recebo são justas 11. Tendo em conta a correção com que faço o meu trabalho, considero que as recompensas que recebo são justas 13. Considerando o meu esforço, as recompensas que recebo são justas
Justiça distributiva das tarefas	1. O serviço docente que me tem sido distribuído é justo 16. As tarefas que me são atribuídas são justas 17. Tendo em conta as condições de trabalho que me são facultadas, considero injustas as tarefas que me são exigidas

Fonte: Rego (2001 a) Percepções de Justiça – Estudos de Dimensionalização com Professores do Ensino Superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Mai-Ago,17:119-131

ANEXO J

Tabela 2.2. Inventário de *Burnout* de Maslach

Dimensões do <i>burnout</i>	Itens
Exaustão emocional	1. Sinto-me emocionalmente vazio/a devido ao meu trabalho 2. Sinto-me no limite das minhas forças no final de um dia de trabalho 3. trabalho 6. Sinto-me cansado/a quando me levanto para ir trabalhar 8. Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas 13. Sinto-me fisicamente exausto/a com o meu trabalho 14. Sinto-me frustrado/a no meu trabalho 16. Sinto que o meu trabalho é demasiado pesado 20. Causa-me stresse trabalhar diretamente com as pessoas Sinto que estou a atingir os meus limites
Despersonalização	5. Sinto que lido com as outras pessoas de forma impessoal, como se fossem objetos 10. Tornei-me mais insensível com as pessoas desde que tenho este trabalho 11. trabalho Sinto-me preocupado/a porque este trabalho me deixa mais frio 15. emocionalmente 22. Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho Tenho a sensação de que as outras pessoas me culpam pelos seus problemas
Realização pessoal	4. Consigo facilmente compreender o que os outros sentem 7. Empenho-me eficazmente na resolução dos problemas das outras pessoas 9. pessoas Tenho a sensação de, através do meu trabalho, ter uma influência 12. positiva nas pessoas 17. Sinto-me cheio/a de energia Consigo facilmente criar um ambiente descontraído com as 18. pessoas com quem trabalho 19. Sinto-me bem depois de contactar com as outras pessoas 21. Realizei muitas coisas que valeram a pena neste trabalho No meu trabalho, resolvo os problemas emocionais com muita calma

Fonte: Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981) The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. April:1-14

ANEXO K

Tabela 2.3. Dimensões do Brief COPE: operacionalização, itens e divisões teóricas habituais

Dimensões	Itens
COPING ADAPTATIVO	
	<i>Estratégias focadas nos problemas</i>
	<i>Coping ativo</i>
1	2. Concentro os meus esforços para fazer alguma coisa que me permita enfrentar a situação 7. Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação
	<i>Planeamento</i>
2	14. Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer 25. Penso muito sobre a melhor forma de lidar com a situação
	<i>Uso de apoio instrumental</i>
8	10. Peço conselhos e ajuda a outras pessoas para enfrentar melhor a situação 23. Peço conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo
	<i>Estratégias focadas nas emoções</i>
	<i>Reinterpretação positiva</i>
3	12. Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva 17. Procuero algo positivo em tudo o que está a acontecer
	<i>Aceitação</i>
4	20. Tento aceitar as coisas tal como estão a acontecer 24. Tento aprender a viver com a situação
	<i>Humor</i>
5	18. Enfrento a situação levando-a para a brincadeira 28. Enfrento a situação com sentido de humor
	<i>Religião</i>
6	22. Tento encontrar conforto na minha religião ou crença espiritual 27. Rezo ou medito
	<i>Uso de apoio emocional</i>
7	5. Procuero apoio emocional de alguém (família, amigos) 15. Procuero o conforto e a compreensão de alguém
COPING MAL-ADAPTATIVO	
	<i>Estratégias disfuncionais</i>
9	<i>Autodistração</i>
	1. Refugio-me noutras atividades para me abstrair da situação 19. Faço outras coisas para pensar menos na situação, tal como ir ao cinema, ver TV, ler, sonhar, ou ir às compras
10	<i>Negação</i>
	3. Tenho dito para mim próprio/a: “isto não é verdade” 8. Recuso-me a acreditar que isto esteja a acontecer comigo
11	<i>Expressão de sentimentos</i>
	9. Fico aborrecido/a e expresso os meus sentimentos 21. Sinto e expresso os meus sentimentos de aborrecimento
12	<i>Uso de substâncias</i>
	4. Refugio-me no álcool ou noutras drogas (comprimidos, etc.) para me sentir melhor 11. Uso álcool ou outras drogas (comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas
	<i>Desinvestimento comportamental</i>
13	6. Simplesmente desisto de tentar lidar com isto 16. Desisto de me esforçar para lidar com a situação
	<i>Autoculpabilização</i>
14	13. Faço críticas a mim próprio/a 26. Culpo-me pelo que está a acontecer

Fonte: adaptado de Ramos (2016). Confronto de Stresse, Fatores Psicossociais e Saúde no Trabalho. Lisboa: RH Editora. P.197 e de Ribeiro e Rodrigues (2004) Questões acerca do Coping: a propósito do estudo de adaptação do Brief Cope. Psicologia, Saúde & Doenças, 5(1), 3-15

ANEXO L

Tabela 2.4. Análise de respostas a questão aberta

Tabela 2.4. Análise de respostas a questão aberta

Descrição de um episódio da atividade docente do ensino secundário em que a pessoa sentiu muito stresse	Relato do modo como a pessoa agiu para gerir a situação	Eficácia da estratégia	Nº questionário
“preparação de atividades de vários cursos profissionais e regulares, várias turmas, vários módulos, vários níveis; e ainda uma direção de turma”	“apoio de colegas do grupo de recrutamento; coordenador de DT”	--/--	2
“vivência insuportável de atitude arrogante, displicente, desrespeitosa e indisciplinada dos alunos”	“procura de apoio especializado do serviço de psicologia da escola; procura de apoio da direção que usou a sua autoridade e penalizou os alunos”	“em parte positiva”	3
“estando a caminhar pela aula de trás para a frente, fui atingida com uma bola de papel na cabeça”	“voltei-me e perguntei quem tinha sido”	“e até hoje não sei”	4
“correção de testes de vários cursos profissionais e regulares, várias turmas, vários módulos, vários níveis; dificuldades na gestão do tempo nos finais de período”	“senti-me frustrado, sabia que, por ser contratado, recebi os níveis diferentes”, “dormi o mínimo durante a última semana de aulas”, “atividades na natureza: caminhadas, passeios para fora do meio habitual e cinema”	“geri a situação da única maneira possível”, “foi positivo, no entanto, foi bastante violento (esgotante)”	5
“o momento em que os pais e EE questionaram as classificações atribuídas na disciplina e procuraram exercer pressão junto da direção para a subida das mesmas pondo em causa o rigor do trabalho efetuado e acusando de ser demasiado rigorosa quer na correção quer na conceção dos testes”	“O que fiz foi 1º) demonstrar que estava a pôr em prática as resoluções do departamento, 2º) fazer o levantamento das classificações de exame e mostrar a discrepância com a avaliação interna. A situação foi discutida em CP por solicitação minha e foi elaborada uma resposta a dar aos pais”	“os resultados dos alunos vieram a dar-me razão pois o desvio foi de 0,9, nenhum aluno reprovou ou teve média inferior a 10”	6
“quando o ME aumentou a carga letiva (150 alunos) e reduziu o vencimento”, “quando fiz parte do grupo de professores corretores do exame nacional do ensino secundário e tinha de corrigir 60 exames em cada fase e os critérios de correção iam mudando, o que me obrigava a rever de novo os exames”, “obrigaram-me a frequentar ações de formação anualmente (durante 3 anos consecutivos) ora presenciais mas fora da área de residência, ora online” “entretanto mudaram os programas”	“não soube gerir a situação”	“adoeci gravemente”	9

Descrição de um episódio da atividade docente do ensino secundário em que a pessoa sentiu muito stresse	Relato do modo como a pessoa agiu para gerir a situação	Eficácia da estratégia	Nº questionário
“falta de correção e civilidade de alguns alunos”	“calma, ponderação e firmeza”	--/--	10
“Numa turma de junção de 31 alunos oriundos de 3 turmas (eletricidade, automação de computadores e mecatrónica), o aluno mais velho líder da turma de mecatrónica provoca de forma ostensiva um colega de outro curso que era vítima de bullying. Este, pela primeira vez, levanta-se e, fora de si, pede ao colega para parar e puxa-o pela camisola” “(o aluno) dirigiu-me vários insultos”	“fui junto dos alunos, tentando aparentar calma. Apelei ao bom senso de ambos, pedindo-lhes que se acalmassem. “ “pedi-lhe (ao aluno injuriado) que fosse lá para fora com um colega” “no final da aula fui falar com o aluno que foi injuriado” “coloquei fora da sala o agressor”	--/--	1
“episódios em que os alunos se recusam a cumprir diretivas/ordens do professor relativas a planta da sala, silêncio, e outras que perturbam o normal funcionamento da aula”	--/--	--/--	19
“num dado ano, no secretariado de exames, quando fazia a receção das provas com os professores vigilantes, verifiquei que faltava a prova de um aluno”	“solicitei então a um colega do secretariado que fosse à sala onde tinha sido realizado o exame” “alguns de nós desesperavam mas ninguém percebia nem sabia o que fazer” “informei a direção” “a certa altura ocorreu-me uma ideia, à partida improvável – estaria no caixote do lixo da sala??? Voltou o colega à sala e regressou com o caixote e todos os pedaços da prova. “	“a prova foi colada, seguiu para correção e feito um relatório”	20
“já foram alguns mas não me sinto emocionalmente disponível para relatar. Resultam particularmente de contestação de alunos/pais relativamente à aplicação de critérios de avaliação”	“tento explicá-los com o maior detalhe e clareza possível”	--/--	23
“ocorreu no início da carreira, em situações resultantes de comportamento incorreto ou de alguma “rebeldia” por parte dos alunos”	“resolvia esses problemas com recurso a situações habituais como repreensão oral, diálogo com esses alunos fora da sala de aula e, em situações extremas, o recurso à ordem de saída da sala de aula”	--/--	24
“fui alvo de processo disciplinar, baseado em acusações injustas e falsas”	“com muita calma tive de gerir a minha defesa, contra uma direção muito mal formada e intencionada”	--/--	25

Descrição de um episódio da atividade docente do ensino secundário em que a pessoa sentiu muito stresse	Relato do modo como a pessoa agiu para gerir a situação	Eficácia da estratégia	Nº questionário
“quando solicitei a um aluno para sair da sala de aula e ele recusou-se. Silêncio total na sala”	“dirigi-me a ele e com um tom de voz muito convincente disse-lhe que teria de sair para não ter de enfrentar um processo disciplinar.”	“O aluno saiu”	28
“no ano de realização da profissionalização em serviço, quando me foi dado o horário verifiquei que não me tinha sido concedida qualquer redução para poder frequentar as aulas às sextas feiras”	“iniciei as aulas embora tenha sido aconselhada, por um colegas de grupo, a não o fazer”, “tendo sido necessário recorrer a instâncias superiores para a devida regularização da situação”	“a situação permaneceu inalterada metade do ano letivo, lamentavelmente”	32
“durante uma aula pedi a um aluno que guardasse as sementes que estava a comer. O aluno ignorou a minha advertência”, “o aluno riu-se dizendo “era a sua sorte”, “levantou-se e dirigiu-se a mim, proferindo palavrões e ameaças de forma agressiva”, “deu um pontapé no caixote do lixo”	“não respondi às provocações, ordenando apenas que o aluno saísse imediatamente da sala”, “disse-lhe que, caso não parasse com a brincadeira, o pacote de sementes iria para o lixo” “ peguei no pacote, coloquei-o no lixo e pedi ao aluno que saísse da sala”, “comuniquei a situação à direção que no próprio dia suspendeu preventivamente o aluno, seguindo-se um processo disciplinar”	“12 dias de suspensão ao aluno”	33
“quando um membro da direção inseriu falsas informações na plataforma da DGAE, não tendo posteriormente assumido a responsabilidade. Prejudicou a minha progressão para outro escalão”	“tentei pelas vias legais clarificar a situação e a nível psicológico reafirmei dentro de mim a desconfiança e a necessidade de nos protegermos de um meio hostil, desonesto e impessoal”	“Felizmente esses acontecimentos não me enfraquecem, pelo contrário, fortalecem-me”	34
“numa aula em que os alunos estavam completamente fora da tarefa, na conversa e na brincadeira, apesar das inúmeras advertências da minha parte”	“deixei chegar o final da aula e tive uma conversa séria com toda a turma, tentando responsabilizá-los das suas más ações e tentando que a acontecessem em aulas futuras”	--/--	35
“desilusão com a profissão, serviço distribuído, condições remuneratórias e carreira”	“recorri a ajuda de médico psiquiatra”, “redução no empenho/rigor na realização das tarefas”	“a ajuda de um antidepressivo e a conversa com especialista contribuíram para minorar o mal estar”	36
“o stresse é diário e deriva da sobrecarga de trabalho e não de situações de conflito”, “os conflitos existem pontualmente”	“os conflito são contornados tendo uma conversa com o/s aluno/s em causa”	“nunca tive um conflito suficientemente grave que uma conversa não fosse capaz de resolver”	38

Descrição de um episódio da atividade docente do ensino secundário em que a pessoa sentiu muito stresse	Relato do modo como a pessoa agiu para gerir a situação	Eficácia da estratégia	Nº questionário
"no decorrer de um ano letivo uma aluna teve 5 ou 6 episódios de epilepsia", "a EE deu-me no início do ano um supositório para aplicar em caso de episódio de epilepsia"	"trouxe a miúda para o gabinete de educação física"	"a crise parou e a aluna voltou, lentamente, ao normal"	39
"o hábito de questionar a correção dos testes. Com frequência os alunos contestam os valores atribuídos a cada questão, pondo em causa a seriedade do trabalho do professor"	"em alguns casos houve a necessidade de impor a autoridade, demonstrando ao aluno que não está intelectualmente/academicamente apto/preparado para questionar a correção do professor"	--/--	40
"avaliação docente não é justa para quem cumpre e favorece quem não cumpre"; "colegas sem competência são colocados em cargos que não conseguem cumprir"	--/--	--/--	41
"Senti ansiedade, angústia nalgumas situações, mais com colegas, por me sentir desrespeitada e agredida"	"virando a página. Um comprimido cor-de-rosa também ajuda"	--/--	44
"o mau comportamento evidenciado por alguns alunos derivado do desinteresse pelos conteúdos da disciplina que leciono"	"diversificando estratégias, desde a tentativa de os conquistar emocionalmente até à execução de aulas menos expositivas e mais práticas com o envolvimento ativo dos alunos"	"de modo geral consigo reverter a situação"	45
"durante uma aula um aluno foi extremamente inconveniente e ordinário"	"reagi muito mal: arrastei o aluno para fora da sala e depois voltei a arrastá-lo para a sala obrigando-o a pedir desculpa perante toda a turma"	"foi um momento de tensão que me deixou doente"	46
"o ponto de explosão deu-se na véspera da partida em viagem de um grupo de alunos e professores para a Bélgica para dar início ao programa de estágios profissionais. Estava tudo organizado, tudo pronto: viagens, planos de estágio, alojamentos, empresas, etc. A agência de viagens informa-me que o grupo não iria ter transfer. A empresa tinha cancelado"	"Bloqueei, não consegui reagir: estava tão cansada que este pequeno problema foi a gota d'água", "como geri? não geri. O meu marido deu-me um comprimido para dormir e fiquei o dia seguinte e o fim de semana a descansar com o telefone desligado e a criança fora de casa"	--/--	47
"numa aula de CEF os alunos não seguiam as minhas orientações"	"continuei a aula com atividades e troca de ideias de assuntos do interesse imediato dos alunos de forma a provocar a sua atenção"	"para depois voltar ao plano de aula"	52

Descrição de um episódio da atividade docente do ensino secundário em que a pessoa sentiu muito stresse	Relato do modo como a pessoa agiu para gerir a situação	Eficácia da estratégia	Nº questionário
"horário com distribuição letiva e não letiva desequilibrada uma vez que no período da manhã tenho aulas em duas escolas"	"o trabalho da DT não é cumprido semanalmente como deveria"	"desde que não prejudique os alunos"	54
"trabalho burocrático excessivo, situações disciplinares e constante formulação e reformulação de documentos que são ociosos de sentido"	--/--	--/--	57
"bullying disfarçado ao docente por parte de alunos desconhecidos ao docente"	"comuniquei a ocorrência à direção do agrupamento"	--/--	59
"estar a dar aulas a meninos com necessidades educativas especiais e a professora que me acompanhava levou porrada de um dos alunos", "nesta área da educação especial há muita falta de apoio. A maior parte dos meninos agressivos deveriam estar numa instituição e não na escola"	"nada pude fazer porque estava com todos os outros alunos. Senti-me mal por não ter conseguido ajudar a colega a gerir a situação"	--/--	62
"confronto com alunos por não prestarem atenção ao que explicava e por estarem ao telemóvel. Desprezo e falta de acatamento ao meu pedido"	"gritei e enervei-me ao ponto de me sentir tonta. Quando me apercebi, acalmei-me e tive uma conversa com eles"	"acataram e respeitaram o meu pedido durante 10, 15 minutos ao fim dos quais já estavam a fazer o mesmo"	66
"um grupo de alunos alcoolizados entrou na sala e recusaram-se a sair"	"dirigi-me à direção dizendo que não tinha condições para dar aula", "fiz uma participação"	"deu origem a um processo disciplinar"	67
"entrei na sala, sentei-me e abri o sumário no computador. Passado uns minutos duas alunas discutiam, batiam-se, puxavam o cabelo uma à outra"	"corri para elas, coloquei-me por trás daquela que me pareceu menos forte, agarrei-a pela cintura e encostei-me com ela à parede, fui falando baixinho com a que tinha na mão, tentando que ela se acalmasse", "quando os ânimos acalmaram, obriguei-as a sair para falarem e esclarecerem os seus assuntos"	"não foi punitivo, meramente para resolver o assunto"	69
"alturas críticas dos finais de período: avaliações, correções de testes e/ou trabalhos, organização de torneios, reuniões..."	"muita paciência, respirações profundas e ter consciência que tudo passa"	"é tudo uma questão de tempo"	70

Descrição de um episódio da atividade docente do ensino secundário em que a pessoa sentiu muito stresse	Relato do modo como a pessoa agiu para gerir a situação	Eficácia da estratégia	Nº questionário
“pressão dos encarregados de educação face aos resultados obtidos”	“justificação por escrito das avaliações e apresentação do problema em reuniões de grupo”	“o grupo tomou uma posição”, “foi dado conhecimento aos encarregados de educação”	71
“numa turma com resultados muito baixos, os alunos tiveram a ousadia de me confrontar e ameaçar como se os resultados dos testes fosse um resultado meu e não deles”	“foi difícil conquistar os alunos depois do primeiro percalço”	“cinco meses depois consegui obter melhoria dos resultados e a simpatia e amizade da turma”	73
“revisão de nota”	“justificar com base nos critérios de avaliação”		74
“um aluno questionou a validade de um teste de avaliação argumentando que algumas das questões não tinham sentido, a sua postura manteve-se inalterável mas acabou por resolver o teste”	“argumentei sempre procurando que o aluno entendesse”, “ senti necessidade de mostrar o teste a 2 colegas que contribuíram para que voltasse a estar mais confiante”	“estar mais confiante”	75
“não poder implementar mais atividades interessantes, dado o peso excessivo de cumprimento dos programas nas disciplinas com avaliação externa”	--/--	--/--	76
“a dimensão das turmas, desníveis de aprendizagem, desmotivação dos alunos da vida escolar, indisciplina, falta de recursos, burocracia, incerteza nas colocações, afastamento das famílias, formação profissional escassa, em horário pós-laboral ou em fim de semana, em prejuízo da vida pessoal e familiar”	“muita dedicação e gosto pelo exercício desta atividade”	--/--	77
“depois de um aluno não se calar quando repetidamente eu pretendia falar, elevei a voz. O aluno referiu que não gostava que gritassem com ele”	“tentei o mais calmamente possível explicar que isso só sucedeu porque ele falava alto e eu não me conseguia ouvir”	“o aluno não ficou convencido”	79
“ainda inexperiente como docente cumpro o serviço militar e quando regresssei a meio do ano um colega passou-me a responsabilidade de organizar uma visita de estudo”	“foi necessário equilibrar bem as tarefas e nalguns casos já não foi possível o agendamento com sucesso”	“desejar voltar para a tropa”	82

Descrição de um episódio da atividade docente do ensino secundário em que a pessoa sentiu muito stresse	Relato do modo como a pessoa agiu para gerir a situação	Eficácia da estratégia	Nº questionário
"comportamento dos alunos, e por vezes, sobrecarga de trabalho e responsabilidade". "alunos desinteressados que estão na sala somente para prejudicar ou outros mais irrequietos"	"tento dialogar com os mesmos com o sentido de os chamar à razão. Quando tal não acontece, tenho de lhes pedir que saiam da sala"	--/--	86
"equipamento informático adequado e modernizado"	"tenho de ter outras estratégias"	"por vezes não se adaptam à realidade das organizações"	87
"sempre que corrijo as fichas de avaliação que incluem composições de 300 palavras, dos 140 alunos que tenho"	"levanto-me muito cedo para ir corrigindo as fichas", "algumas vezes, quando sinto que não aguento mais, sacrifico um dia de férias e fico em casa o dia todo a corrigir as fichas"	--/--	88
"falta de tempo para leituras científicas e produção de materiais pedagógicos"	"dormir pouco", "diminuir a exigência comigo própria", "exercício físico"	"a minha forma de encontrar o equilíbrio"	89
"numa aula de uma turma com alunos entre os 17 e os 20 anos, fui ameaçado por um aluno, com linguagem imprópria e uma extrema falta de educação", "situação de muito stresse que se prolongou por algum tempo"	"foi convidado a sair da sala e acabou por sair"	"provocou-me insónias e alguma dificuldade em lidar com situações semelhantes", "acabei por superar"	90
"sempre que alunos, encarregados de educação, funcionários ou colegas demonstram falta de consideração e desrespeitam o meu trabalho"	"contar até 100...1000...virar as costas e desinvestir"	"fico com stresse e a sua intensidade é crescente"	94
"um email de um encarregado de educação a sugerir que as avaliações dos meus alunos fossem sujeitas a uma ponderação para serem subidas por considerar que sou demasiado exigente", "fiquei bastante ofendida", "pressão dos alunos para terem boas notas"	"respondi ao encarregado de educação explicando que os resultados medianos da sua educanda se prendiam com a sua falta de empenho", "relatei alguns episódios", "terminei com alguma ironia"	"o assunto ficou resolvido mas causou-me bastante stresse"	95
"um aluno agrediu outro aluno e saiu disparado da aula"	"falei com ambos de modo a perceber o que havia acontecido, apelei ao entendimento"	"passado uns dias resolveram a situação"	96

Descrição de um episódio da atividade docente do ensino secundário em que a pessoa sentiu muito stresse	Relato do modo como a pessoa agiu para gerir a situação	<i>Eficácia da estratégia</i>	Nº questionário
"indisciplina dos alunos", "obrigatoriedade faz com que os alunos não se sintam motivados para aprender", "comportamentos perturbadores em sala de aula tais como: estar constantemente ao telemóvel, falar alto como se estivessem no café, levantarem-se constantemente, comer em sala de aula"	"normalmente tento ter uma relação boa pessoal para que depois me possam ouvir"	"por vezes paciência tem limites", "não consigo deixar de me sentir frustrada", "cada vez mais cansada"	97
"gestão de conflitos, interesses pessoais e políticas internas, enquanto coordenador de departamento (por imposição da direção) tinha de defender ideias e políticas da tutela, e da direção, com as quais não me identificava"	"tive de fazer psicoterapia durante alguns anos"	--/--	100
"classificação de exames nas duas fases, orientador de estágios de todos os alunos de um curso, entre as duas fases de exames tive de fazer a avaliação dos estágios"	"não consegui gozar as férias por falta de tempo"	--/--	101
"fui alvo de tentativa de agressão física com lançamento de borracha"	"relatei o incidente à direção", "decidimos em conjunto falar com eles"	"pediram desculpa e até ao final do ano nunca mais tive problemas"	104
"excesso de trabalho e indisciplina, para além da pressão exterior, e interior, à avaliação"	"as situações de stresse são resolvidas com paciência, bom senso e o engolir de alguns "sapos" para manter a sanidade mental"	--/--	107
"falta de condições em termos de material informático para lecionar uma disciplina de aplicações informáticas de 12º ano"	"desconforto e revolta", "tive de arranjar atividades intermédias durante algumas semanas"	--/--	109
"já fui vítima de assédio moral"	"fiz queixa à direção mas esta ignorou. Fui apoiada pelo coordenador"	"não surtiu nenhum efeito; durante o ano letivo todo continuei a ser vítima de assédio moral"	113

Descrição de um episódio da atividade docente do ensino secundário em que a pessoa sentiu muito stresse	Relato do modo como a pessoa agiu para gerir a situação	<i>Eficácia da estratégia</i>	Nº questionário
<p>“bullying, gerado por encarregada de educação e discussão, na tentativa de destabilizar o professor com o intuito de serem atingidas classificações superiores às que o aluno era merecedor”, “foram apresentadas alegações falsas junto da direção”, “tentativa de descrédito”</p>	<p>“foi necessário enfrentar, sob pressão, a situação e solicitar apoio psicológico”</p>	<p>“esta situação alargou-se à comunidade educativa através da exploração do assunto por parte da aluna e da encarregada de educação”</p>	<p>114</p>
<p>“um aluno muito manipulador que perturbava frequentemente as aulas e induzia os colegas a contestarem a minha autoridade como professora e as minhas orientações pedagógicas”, “reagiu contra o facto de eu estabelecer uma data para a entrega do plano do trabalho de pesquisa. Expliquei-lhe (...) e o aluno respondeu “quando terminar a licenciatura venho cá esfregar-lhe o diploma na cara”</p>	<p>“respirei fundo e disse-lhe “quando terminares o curso hás de vir cá mas é para me pedir desculpa, se eu ainda cá estiver”</p>	<p>“fez-se um silêncio generalizado na turma”, “a partir deste episódio começaram a demarcar-se dele”</p>	<p>117</p>

ANEXO M

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categorias (pré-existent e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inquirido	Frequência
Justiça interacional	Justiça interpessoal	- “apoio de coordenador de DT”	2	10
		- “apoio da direção”	3	
		- “informei a direção”	20	
		- “recorrer a instâncias superiores”	32	
		- “comuniquei a situação à direção”	33	
		- “comuniquei a ocorrência à direção”	59	
		- “dirigi-me à direção”	67	
		- “relatei o incidente à direção”	104	
		- “fui apoiada pelo coordenador”	113	
		- “um membro da direção inseriu falsas informações na plataforma da DGAE”	34	
	Justiça informacional	- “reformulação de documentos que são ocios de sentido”	57	1
Justiça procedimental		- “a situação foi discutida em CP por solicitação minha e foi elaborada uma resposta a dar aos pais”	6	12
		- “tento explicá-los (critérios) com o maior detalhe e clareza possível”	23	
		- “com muita calma tive de gerir a minha defesa”	25	
		- “tentei pelas vias legais clarificar a situação”	34	
		- “justificação por escrito das avaliações”	71	
		- “justificar com base nos critérios de avaliação”	74	
		- “respondi ao encarregado de educação explicando”	95	
		- “fui alvo de processo disciplinar, baseado em acusações injustas e falsas”	25	
		- “um membro da direção inseriu falsas informações na plataforma da DGAE”	34	
		- “avaliação docente não é justa para quem cumpre e favorece quem não cumpre”	41	
	- “colegas sem competência são colocados em cargos que não conseguem cumprir”	41		
	- “foram apresentadas alegações falsas junto da direção”	114		
Justiça distributiva	Justiça distributiva de recompensas	- “quando o ME aumentou a carga letiva (150 alunos) e reduziu o vencimento”	9	2
		- “desilusão com condições remuneratórias e carreira”	36	
	Justiça distributiva de tarefas	- “preparação de atividades de vários cursos profissionais e regulares, várias turmas, vários módulos, vários níveis; e ainda uma direção de turma”	2	7
		- “correção de testes de vários cursos profissionais e regulares, várias turmas, vários módulos, vários níveis; dificuldades na gestão do tempo nos finais de período”	5	
		- “no ano de realização da profissionalização em serviço, quando me foi dado o horário verifiquei que não me tinha sido concedida qualquer redução para poder frequentar as aulas às sextas feiras”	32	

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categorias (pré-existentes e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inquérito	Frequência			
	Justiça distributiva de tarefas	- “desilusão com a profissão, serviço distribuído”	36	7			
		- “horário com distribuição letiva e não letiva desequilibrada uma vez que no período da manhã tenho aulas em duas escolas”	54				
		- “quando regresssei a meio do ano um colega passou-me a responsabilidade de organizar uma visita de estudo”	82				
		- “enquanto coordenador de departamento (por imposição da direção) tinha de defender ideias e políticas da tutela, e da direção, com as quais não me identificava”	100				
Burnout	Exaustão emocional	- “vivência insuportável”	3	10			
		- “foi bastante violento (esgotante)”	5				
		- “não soube gerir a situação”	9				
		- “adoeci gravemente”	9				
		- “não me sinto emocionalmente disponível para relatar”	23				
		- “senti ansiedade, angústia nalgumas situações, por me sentir desrespeitada e agredida”	44				
		- “foi um momento de tensão que me deixou doente”	46				
		- “bliqueei, não consegui reagir”	47				
		- “não consigo deixar de me sentir frustrada, cada vez mais cansada”	97				
		- “um horário letivo sobrecarregado levou-me à exaustão física e mental”	47				
		Despersonalização			- “atitude arrogante, displicente, desrespeitosa e indisciplinada dos alunos”	3	7
					- “obrigaram-me a frequentar ações de formação anualmente (durante 3 anos consecutivos)”	9	
					- “fui alvo de processo disciplinar, baseado em acusações injustas e falsas”	25	
- “contra uma direção muito mal formada e intencionada”	25						
- “a nível psicológico reafirmei dentro de mim a desconfiança e a necessidade de nos protegermos de um meio hostil”	34						
- “avaliação docente não é justa para quem cumpre e favorece quem não cumpre”	41						
Realização pessoal		- “engolir de alguns “sapos” para manter a sanidade mental”	97	6			
		- “desprezo e falta de acatamento”	66				
		- “contar até 100...1000...virar as costas e desinvestir”	94				
		- “demonstram falta de consideração e desrespeitam o meu trabalho”	94				
		- “fiquei bastante ofendida”	95				
- “não consigo deixar de me sentir frustrada”	97						
- “tentativa de descrédito”	114						

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categorias (pré-existentes e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inscrito Frequência
Confronto do stress focado nos problemas	Coping ativo	- "o que fiz foi 1º) demonstrar que estava a pôr em prática as resoluções do departamento, 2º) fazer o levantamento das classificações de exame e mostrar a discrepância com a avaliação interna. A situação foi discutida em CP por solicitação minha e foi elaborada uma resposta a dar aos pais"	6 30
		- "fui junto dos alunos, tentando aparentar calma. Apelei ao bom senso de ambos, pedindo-lhes que se acalmassem. " "pedi-lhe (ao aluno injuriado) que fosse lá para fora com um colega" "no final da aula fui falar com o aluno que foi injuriado" "coloquei fora da sala o agressor"	12
		- "alguns de nós desesperavam mas ninguém percebia nem sabia o que fazer" "a certa altura ocorreu-me uma ideia, à partida improvável - estaria no caixote do lixo da sala??? Voltou o colega à sala e regressou com o caixote e todos os pedaços da prova. "	20
		- "tento explicá-los (critérios) com o maior detalhe e clareza possível"	23
		- "resolvia esses problemas com recurso a situações habituais como repreensão oral, diálogo com esses alunos fora da sala de aula e, em situações extremas, o recurso à ordem de saída da sala de aula"	24
		- "com muita calma tive de gerir a minha defesa, contra uma direção muito mal formada e intencionada"	25
		- "dirigi-me a ele e com um tom de voz muito convincente disse-lhe que teria de sair para não ter de enfrentar um processo disciplinar."	28
		- "inicie as aulas embora tenha sido aconselhada, por um colegas de grupo, a não o fazer",	32
		- "não respondi às provocações, ordenando apenas que o aluno saísse imediatamente da sala",	33
		- "disse-lhe que, caso não parasse com a brincadeira, o pacote de sementes iria para o lixo"	33
		- " peguei no pacote, coloquei-o no lixo e pedi ao aluno que saísse da sala",	33
		- "deixei chegar o final da aula e tive uma conversa séria com toda a turma, tentando responsabilizá-los das suas más ações e tentando que não acontecessem em aulas futuras"	35
		- "os conflito são contornados tendo uma conversa com o/s aluno/s em causa"	38
		- "em alguns casos houve a necessidade de impor a autoridade, demonstrando ao aluno que não está intelectualmente/academicamente apto/preparado para questionar a correção do professor"	40

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categorias (pré-existentes e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inmérico Frequência
Confronto do stress focado nos problemas	Coping ativo	<ul style="list-style-type: none"> - “respirei fundo e disse-lhe quando terminares o curso há de vir cá mas para me pedir desculpa, se eu ainda cá estiver” - “falei com ambos de modo a perceber o que havia acontecido, a pelei-o entendimento” - “arguntei sempre procurando que o aluno entendesse” - “justificar com base nos critérios de avaliação” - “justificação por escrito das avaliações” - “tentei o mais calmamente possível explicar que isso só sucedeu porque ele falava alto e eu não me conseguia ouvir” - “tento dialogar (com alunos) com o sentido de os chamar à razão. Quando não acontece, tenho de lhes pedir que saiam da sala” - “foi convidado a sair da sala e acabou por sair” - “respondi ao encarregado de educação explicando que os resultados medianos da sua educanda se prendiam com a sua falta de empenho”, relatei alguns episódios” - “voltei-me e perguntei quem tinha sido” - “nunca tive um conflito suficientemente grave que uma conversa não fosse capaz de resolver” - “de modo geral consigo reverter a situação” - “continuei a aula com atividades de troca de ideias de assuntos do interesse imediato dos alunos de forma a provocar a sua atenção para depois voltar ao plano de aula” - “trouxeram ajuda para o gabinete de educação física, a arrose parou e a aluna voltou, lentamente, ao normal” - “quando me apercebi, acalmei-me e tive uma conversa com eles” - “corri para lá, coloquei-me por trás daquela que me pareceu menos forte, agarrei-a pela cintura e encostei-me com ela à parede, fui falando baixinho com o que tinha na mão, tentando que ela se acalmasse, quando os ânimos acalmaram, briguei-as a sair para falarem e esclarecerem os seus assuntos” 	<p>117 30</p> <p>96</p> <p>75</p> <p>74</p> <p>71</p> <p>79</p> <p>86</p> <p>90</p> <p>95</p> <p>4</p> <p>38</p> <p>45</p> <p>52</p> <p>39</p> <p>66</p> <p>69</p> <p>45</p> <p>87</p> <p>109</p>
	Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - “diversificando estratégias, desde a tentativa de os conquistar emocionalmente até à execução de aulas menos expositivas e mais práticas com o envolvimento ativo dos alunos” - “tenho de ter outras estratégias” - “tive de arranjar atividades intermédias durante algumas semanas” 	<p>45 6</p> <p>87</p> <p>109</p>

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categorias (pré-existent e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Invenções Frequência	
Confronto do stress focado nos problemas	Planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - "normalmente tento ter uma relação boa pessoal para que depois me possam ouvir" - "foi necessário equilibrar bem as tarefas e nalguns casos já não foi possível o agendamento com sucesso" - "o trabalho da DT não é cumprido semanalmente como deveria, desde que não prejudique os alunos" 	<p>97 6</p> <p>82</p> <p>54</p>	
	Uso de apoio instrumental	<ul style="list-style-type: none"> - "apoio de colegas do grupo de recrutamento; coordenador de DT" - "procura de apoio especializado do serviço de psicologia da escola; procura de apoio da direção que usou a sua autoridade e penalizou os alunos" - "comuniquei a situação à direção que no próprio dia suspendeu preventivamente o aluno, seguindo-se um processo disciplinar" - "tendo sido necessário recorrer a instâncias superiores para a devida regularização da situação" - "solicitei então a um colega do secretariado que fosse à sala onde tinha sido realizado o exame" - "informei a direção" - "tentei pelas vias legais clarificar a situação" - "fiz queixa à direção mas esta ignorou. Fui apoiada pelo coordenador" - "relatei o incidente à direção" - "decidimos em conjunto falar com eles" - "senti necessidade de mostrar o teste a 2 colegas que contribuíram para que voltasse a estar mais confiante" - "apresentação do problema em reuniões de grupo" - "comuniquei a ocorrência à direção do agrupamento" - "dirigi-me à direção dizendo que não tinha condições para dar aula", "fiz uma participação" 	<p>2 13</p> <p>3</p> <p>33</p> <p>32</p> <p>20</p> <p>20</p> <p>34</p> <p>113</p> <p>104</p> <p>104</p> <p>75</p> <p>71</p> <p>59</p> <p>67</p>	
	Uso de apoio psicológico ou psiquiátrico*	<ul style="list-style-type: none"> - "recorri a ajuda de médico psiquiatra" - "tive de fazer psicoterapia durante alguns anos" - "foi necessário enfrentar, sob pressão, a situação e solicitar apoio psicológico" 	<p>36 3</p> <p>100</p> <p>114</p>	
	Confronto do stress focado nas emoções	Reinterpretação positiva	<ul style="list-style-type: none"> - "calma, ponderação e firmeza" - "as situações de stress são resolvidas com paciência, bom senso" - "muita dedicação e gosto pelo exercício desta atividade" - "foi positivo, no entanto, foi bastante violento (esgotante)" - "felizmente esses acontecimentos não me enfraquecem, pelo contrário, fortalecem-me" - "muita paciência, respirações profundas e ter consciência que tudo passa" 	<p>10 6</p> <p>107</p> <p>77</p> <p>5</p> <p>34</p> <p>70</p>

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categorias (pré-existentes e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inquérito	Frequência
Confronto do stress focado nas emoções	Aceitação	- “o engolir de alguns sapos para manter a sanidade mental”	107	1
	Humor	- “terminei com alguma ironia”	95	1
Confronto do stress mal-adaptativo	Autodistração	- “exercício físico” - “atividades de natureza: caminhadas, passeios para fora do meio habitual de cinema”	89	2
	Negação	- “virando a página.”	44	1
	Expressão dos sentimentos	- “a nível psicológico e a firme dentro de mim” - “desconfiança e necessidade de nos protegermos de um meio hostil, desonesto e impessoal” - “desconforto e revolta” - “desejar voltar para a tropa” - “nada pude fazer porque estava com todos os outros alunos. Senti-me mal por não ter conseguido ajudar a colega a gerir a situação” - “senti-me frustrado, sabia que, por ser contratado, recebi salários diferentes”	34	5
	Abuso de autoridade*	- “reagi muito mal: arrastei o aluno para fora da sala e depois voltei a arrastá-lo para a sala brigando-o a pedir desculpa perante toda a turma” - “gritei e nervei-me ao ponto de me sentir fofa”	46	2
	Uso de substâncias	- “um comprimido dor-de-rosa também ajuda” - “o meu marido deu-me um comprimido para dormir” - “a ajuda de um antidepressivo contribuiu para minorar o mal estar”	46	3
	Desinvestimento comportamental	- “redução do empenho/rigor na realização das tarefas” - “diminuir a exigência do meu próprio” - “contar até 100...1000...virar as costas e desinvestir”	36	3
	Colapso físico e mental*	- “não soube gerir a situação, doeci gravemente” - “foi um momento de tensão que me deixou oente” - “Bloqueei, não consegui reagir: estava tão cansada que este pequeno problema foi a gota d’água, como geri? Não geri” - “provocou-me insónias e alguma dificuldade em lidar com situações semelhantes” - “fico com stress e a sua intensidade é crescente”	9	5
	Ultrapassagem de limites de horário laboral*	- “não consegui gozar as férias por falta de tempo” - “levanto-me muito cedo para ir corrigindo as fichas”	101	5
			88	

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categorias (pré-existent e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inquérito	Frequência	
Confronto do stress mal-adaptativo	Ultrapassagem de limites de horário laboral*	- “algumas vezes, quando sinto que não aguento mais, sacrifico um dia de férias e fico em casa o dia todo a corrigir as fichas”	88	5	
		- “dormir pouco”	89		
		- “dormi o mínimo durante a última semana de aulas”	5		
Stressors organizacionais	Ambiguidade de papel/conflito de papel	- “classificação de exames nas duas fases, orientador de estágios de todos os alunos de um curso, entre as duas fases de exames tive de fazer a avaliação dos estágios”	101	4	
		- “não poder implementar mais atividades interessantes, dado o peso excessivo de cumprimento dos programas nas disciplinas com avaliação externa”	76		
		- “falta de tempo para leituras científicas e produção de materiais pedagógicos”	89		
		- “obrigatoriedade faz com que os alunos não se sintam motivados para aprender”	97		
	Excesso de trabalho		- “ME aumentou a carga letiva”	9	10
			- “o stress é diário e deriva da sobrecarga de trabalho”	38	
			- “um horário letivo sobrecarregado”	47	
			- “a dimensão das turmas, desníveis de aprendizagem”	77	
			- “sobrecarga de trabalho e responsabilidade”	86	
			- “sempre que corrijo as fichas de avaliação que incluem composições de 300 palavras, dos 140 alunos que tenho”	88	
Indisciplina dos alunos*		- “falta de tempo para leituras científicas e produção de materiais pedagógicos”	89	26	
		- “excesso de trabalho”	107		
		- “alturas críticas dos finais de período”	70		
		- “trabalho burocrático excessivo e constante formulação e reformulação de documentos”	57		
		- “atitude arrogante, displicente, desrespeitosa e indisciplinada dos alunos”	3	26	
		- “o aluno mais velho líder da turma de mecatrónica provoca de forma ostensiva um colega de outro curso”	12		
		- “episódios em que os alunos se recusam a cumprir diretivas/ordens do professor relativas a planta da sala, silêncio, e outras que perturbam o normal funcionamento da aula”	19		
		- “comportamento incorreto ou de alguma “rebeldia” por parte dos alunos”	24		
		- “quando solicitei a um aluno para sair da sala de aula e ele recusou-se”	28		

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categories (pré-existentes e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inquerito	Frequência			
Stressors organizacionais	Indisciplina dos alunos*	- "o aluno ignorou a minha advertência"	33	26			
		- "o aluno viu-se a fazer a sua sorte"	33				
		- levantou-se e dirigiu-se a mim, proferindo palavrões e ameaças de forma agressiva"	33				
		- "deu um pontapé no caixote do lixo"	33				
		- "os alunos estavam completamente fora da tarefa, na conversa e na brincadeira, apesar das inúmeras advertências da minha parte"	35				
		- "o mau comportamento por alguns alunos"	45				
		- "numa aula de EF os alunos não seguíam as minhas orientações"	46				
		- "situações disciplinares"	52				
		- "confronto com alunos por não prestarem atenção ao que explicava e por estarem no telemóvel"	57				
		- "um grupo de alunos alcoolizados entrou na sala e recusaram-se a sair"	66				
		- "um aluno questionou a validade de um teste de avaliação"	67				
		- "indisciplina"	75				
		- "depois de um aluno não se falar quando repetidamente eu pretendia falar"	77				
		- "alunos desinteressados que estão na sala somente para prejudicar"	79				
		- "indisciplina dos alunos"	86				
		- "indisciplina"	97				
		- "um aluno muito manipulador que perturbava frequentemente as aulas e induzia os colegas a contestarem a minha autoridade"	107				
		- "entrei na sala, bentei-me e abri o sumário. Passado uns minutos duas alunas discutiam, batiam-se, puxavam o cabelo uma da outra"	117				
		- "um aluno agrediu outro aluno e saiu disparado da aula"	96				
		- "falta de correção e civildade de alguns alunos"	10				
		- "estar constantemente no telemóvel, falar alto como se estivessem no café, levantarem-se constantemente, comer em sala de aula"	7				
		Comportamentos desafiantes*			- "a professora que me acompanhava levou pancada de um dos alunos"	62	10
					- "durante uma aula um aluno foi extremamente inconveniente e ordinário"	46	
					- "estando a caminhar pela aula de trás para frente, fui atingida com uma bola de papel na cabeça"	4	
					- "(o aluno) dirigiu-me vários insultos"	12	
					- "os alunos tiveram a usadia de me confrontar e ameaçar"	73	

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categorias (pré-existent e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inquérito	Frequência
Stressors organizacionais	Comportamentos desafiantes*	- “numa turma com alunos entre os 17 e os 20 anos, fui ameaçado por um aluno, com linguagem imprópria”	90	10
		- “fui alvo de tentativa de agressão física com lançamento de borracha”	104	
		- “fui vítima de assédio moral”	113	
		- “bullying, gerado por encarregada de educação”	114	
		- “o aluno respondeu “quando terminar a licenciatura venho cá esfregar-lhe o diploma na cara”	117	
	Pressão sobre a avaliação dos alunos*	- “o momento em que os pais e EE questionaram as classificações atribuídas na disciplina e procuraram exercer pressão junto da direção para a subida das mesmas”	6	11
		- “contestação de alunos/pais relativamente à aplicação de critérios de avaliação”	23	
		- “o hábito de questionar a correção dos testes. Com frequência os alunos contestam os valores atribuídos a cada questão”	40	
		- “alturas críticas dos finais de período: avaliações, correções de testes e/ou trabalhos”	70	
		- “pressão dos encarregados de educação face aos resultados obtidos”	71	
		- “os alunos tiveram a ousadia de me confrontar e ameaçar como se os resultados dos testes fosse um resultado meu e não deles”	73	
		- “revisão de nota”	74	
		- “questionou a validade de um teste de avaliação”	75	
		- “pressão exterior, e interior, à avaliação”	107	
		- “bullying, gerado por encarregada de educação e discussão, na tentativa de destabilizar o professor com o intuito de serem atingidas classificações superiores às que o aluno era merecedor”	114	
		- “um encarregado de educação a sugerir que as avaliações dos meus alunos fossem sujeitas a uma ponderação para serem subidas por considerar que sou demasiado exigente”	95	
	Relações de trabalho insatisfatórias	- “colegas sem competência são colocados em cargos que não conseguem cumprir”	41	3
		- “senti ansiedade, angústia nalgumas situações, mais com colegas”	44	
		- “funcionários ou colegas demonstram falta de consideração e desrespeitam o meu trabalho”	94	
	Ausência de autonomia no exercício da função	- “enquanto coordenador de departamento (por imposição da direção) tinha de defender ideias e políticas da tutela, e da direção, com as quais não me identificava”	100	1

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categories (pré-existent e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inuêrito	Frequência	
Stressors organizacionais	Défice de oportunidade na carreira	- “desilusão com a carreira” - “colegas sem competência são colocados em cargos que não conseguem cumprir”	36	2	
	Insuficiência de meios tecnológicos*	- “(falta de) equipamento informático adequado/modernizado” - “falta de condições em termos de material informático para ensinar uma disciplina de aplicações informáticas de 2º ano”	87	2	
		109			
	Injustiças	- “um membro da direção inseriu falsas informações na plataforma da DGAE” (<i>interpassal</i>) - “reformulação de documentos que são o cos de sentido” (<i>informativa</i>)	34	15	
		ao nível dos procedimentos	- “fui alvo de processo disciplinar, baseado em acusações injustas e falsas” - “avaliação docente não é justa para quem cumpre e favorece quem não cumpre”	57	
			- “colegas sem competência são colocados em cargos que não conseguem cumprir”	25	
			- “foram apresentadas alegações falsas junto da direção”	34	
			- “quando o ME aumentou a carga letiva (150 alunos) reduziu o vencimento”	41	
			- “desilusão com condições remuneratórias”	114	
			- “desilusão com a profissão, serviço distribuído”	9	
			- “correção de testes de vários cursos profissionais regulares, várias turmas, módulos e níveis; dificuldades na gestão do tempo nos finais de período”	36	
			- “preparação de atividades de vários cursos profissionais regulares, várias turmas, vários módulos, vários níveis; e ainda uma direção de turma”	36	
			- “no ano de realização da profissionalização em serviço, quando me foi dado o horário verifiquei que não me tinha sido concedida qualquer redução para poder frequentar as aulas às sextas-feiras”	5	
		- “horário com distribuição letiva não letiva desequilibrada uma vez que no período da manhã tenho aulas em duas escolas”	2		
		- “regressei ao meio do ano em colega passou-me a responsabilidade de organizar uma visita de estudo”	32		
	- “enquanto coordenador por imposição da direção tinha de defender ideias políticas da tutela, da direção, com as quais não me identificava”	54			

Tabela 2.5.1. Dicionário da análise de conteúdo

Categorias (pré-existent e emergentes*)	Subcategorias	Enunciados	Nº Inquérito Frequência
Stressors organizacionais	Má estruturação do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - “no ano de realização da profissionalização em serviço, quando me foi dado o horário verifiquei que não me tinha sido concedida qualquer redução para poder frequentar as aulas às sextas-feiras” - “horário com distribuiçãoativa e nãoativa desequilibrada uma vez que no período da manhã tenho aulas em duas escolas” - “regressei no meio do ano em que colega passou-me a responsabilidade de organizar uma visita de estudo” 	<p>776 3</p> <p>47</p> <p>82</p>

2

ANEXO N

Tabela 2.5.2. Dicionário da análise de conteúdo – fontes de stresse

Unidade de registo	Unidade de contexto	Sujeitos	Frequência
<i>Ambiguidade de papel/ conflito de papel</i>	Dificuldade em conciliar diferentes tarefas na sala de aula ou em cumprir responsabilidades com exigências diferentes, tais como motivar alunos e prepará-los para exames nacionais	101, 76, 89, 97	4
<i>Excesso de trabalho</i>	Carga horária, trabalho burocrático e número de alunos por turma no ensino secundário	9, 38, 47, 77, 86, 88, 89, 107, 70, 57	10
<i>Indisciplina dos alunos*</i>	Comportamentos desadequados por parte dos alunos como incorreção, manipulação, incivilidade, desobediência, desrespeito pelo professor e/ou pelos colegas	3, 12, 19, 24, 28, 33, 33, 33, 33, 35, 45, 46, 52, 57, 66, 67, 75, 77, 79, 86, 97, 107, 117, 69, 96, 10, 97	26
<i>Comportamentos desafiantes*</i>	Comportamentos violentos e/ou de bullying por parte dos alunos e/ou encarregados de educação, como agressão verbal e/ou física em relação ao professor e/ou aos outros alunos	62, 46, 4, 12, 73, 90, 104, 113, 114, 117	10
<i>Pressão sobre a avaliação dos alunos*</i>	Contestação, por parte de alunos e encarregados de educação, das classificações e necessidade de justificação detalhada com base em critérios estabelecidos pelo departamento	6, 23, 40, 70, 71, 73, 74, 75, 107, 114, 95	11
<i>Relações de trabalho insatisfatórias</i>	Perceção de incompetência na organização e falta de respeito por parte de colegas	41, 44, 94	3
<i>Ausência de autonomia no exercício da função</i>	Obrigatoriedade de aceitação de cargos por imposição da direção	100	1
<i>Défi de oportunidade de progressão na carreira</i>	Desilusão em relação à progressão na carreira	36, 41	2
<i>Insuficiência dos meios tecnológicos*</i>	Equipamentos informáticos desadequados e complexidade dos programas dos cursos técnicos	87, 109	2
<i>Injustiças</i>	Procedimentos organizacionais, distribuição de tarefas e distribuição de recompensas percebidos como injustos	34, 57, 25, 34, 41, 114, 9, 36, 36, 5, 2, 32, 54, 82, 100	15
<i>Má estruturação do trabalho</i>	Incompatibilidades de horário em período de estágio e dificuldade temporal de locação em várias escolas do agrupamento	36, 54, 82	3

☐

☐

ANEXO O

Tabela 2.5.3. Dicionário da análise de conteúdo - construtos

Unidade de registo	Unidade de contexto	Sujeitos	Frequência (+) (-)	
Categoria: Justiça Percebida			16	16
<i>Justiça interpessoal</i>	Recorrer à membros da direção do agrupamento, coordenadores de departamento, coordenadores de direção de turma, instâncias superiores para comunicar situação stressante, solicitando orientações ou apoio	2,3,12,13,2,33,34,59,67,104,113	9	1
<i>Justiça informacional</i>	Criticar a eficácia dos documentos laborados pela organização	57		1
<i>Justiça procedimental</i>	Utilizar o recurso de processos disciplinares e recorrer às estruturas de decisão para responder às situações stressantes	6,12,3,12,5,25,34,34,41,41,71,74,95,114	7	5
<i>Justiça distributiva de recompensas</i>	Percecionar (in)justiças nas condições remuneratórias	9,13,6	-	2
<i>Justiça distributiva de tarefas</i>	Ajuizar sobre o modo como a direção labora os horários letivos distribuídos em níveis de ensino pelos docentes do agrupamento	2,15,13,2,13,6,54,82,100	-	7
Categoria: Burnout				23
<i>Exaustão emocional</i>	Exprimir vivências, sentimentos, pensamentos, comportamentos de esgotamento, frustração extrema, ansiedade, bloqueio, doença	3,5,9,9,23,44,46,47,47,97		10
<i>Despersonalização</i>	Percecionar as atitudes do outro (aluno ou colega) com desconfiança da organização como meio hostil	3,9,25,25,34,41,97		7
<i>Realização pessoal</i>	Exprimir diminuição da autoestima e prevalência de sentimentos de inadequação pessoal e investimento na relação pedagógica ou na profissão	66,94,94,95,97,114		6
Categoria: Coping Adaptativo			66	
<i>Coping ativo</i>	Utilizar estratégias de confronto do stress, interpelando fonte do stress, dialogando com o aluno disciplinado ou usando o voz da autoridade do professor	6,12,20,23,24,25,28,32,33,33,33,35,38,40,11,96,75,74,71,79,86,90,95,4,38,45,52,39,66,69	30	
<i>Planeamento</i>	Optar por diversificar estratégias que permitam conquistar a atenção dos alunos e/ou intensificar o envolvimento dos alunos nas tarefas de forma a diminuir a intensidade do stress sentido pela ineficácia da estratégia inicial	45,137,109,97,132,154	6	

Tabela 2.5.3. Dicionário da análise de conteúdo - construtos

Unidade de registo	Unidade de contexto	Sujeitos	Frequência (+) (-)	
<i>Uso de apoio instrumental</i>	Recorrer à colegas e/ou elementos da direção para encontrar apoio na procura de uma estratégia de diminuição do stress	2,3,33,32, 20,34,113, 104,104,75, 71,59,67	13	
<i>Uso de apoio psicológico ou psiquiátrico*</i>	Recorrer à terapia com psicólogo ou psiquiatra na sequência da intensificação do stress, procurando uma estratégia para combater os sintomas	36,100, 114	3	
<i>Reinterpretação positiva</i>	Considerar que as situações profissionais stressantes exigem paciência, calma, medicação e podem ser oportunidades de desenvolvimento pessoal	10,107,77, 5,34,70	6	
<i>Aceitação</i>	Aceitar a situação stressante para manter a sanidade mental	107	1	
<i>Humor</i>	Usar a ironia para responder às acusações injustas por parte de alunos e/ou encarregados de educação	95	1	
Categoria: Coping Mal-Adaptativo:			25	
<i>Autodistração</i>	Fazer outras atividades para não pensar no stressor	8, 5		2
<i>Negação</i>	"Virar a página"	44		1
<i>Expressão dos sentimentos</i>	Optar por exprimir os sentimentos de frustração e recordar a situação stressante vivida na escola	34,109, 82,62,5		5
<i>Abuso da autoridade*</i>	Reagir de forma desproporcional, gritando ou arrastando o aluno para fora da sala	46,66		2
<i>Uso de substâncias</i>	Usar medicação ou álcool para controlar os efeitos psicológicos da situação stressante	46,66		2
<i>Desinvestimento comportamental</i>	Reduzir a exigência e o desempenho profissional	36,89,94		3
<i>Colapso físico e mental*</i>	Ficar doente por incapacidade de gerir a situação stressante	9,46,36, 90,94		5
<i>Ultrapassagem dos limites de horário laboral*</i>	Optar por ultrapassar horários laborais diários ou não ter fins de semana ou reduzir os dias de férias para conseguir corrigir trabalhos dos alunos	101,88,88, 89,5		5

☐

☐

ANEXO P

**CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO
PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO**

Faro, 29 de julho de 2019

Exmo. Sr.

Diretor do Agrupamento de Escolas

O meu nome é Ana Lúcia Correia e, depois de 34 anos de experiência enquanto docente do ensino secundário, encontro-me a realizar um mestrado em gestão de recursos humanos na Universidade do Algarve.

De momento estou a desenvolver uma investigação cujo tema é a relação entre justiça percebida, burnout e estratégias de coping em professores do ensino secundário, sob orientação da professora Doutora Ileana Monteiro e coorientada pela professora Manuela Neto.

Investigar as relações entre a justiça percebida, as estratégias de coping e a incidência da Síndrome de Burnout nos professores do ensino secundário é o principal objetivo desta investigação. Em complemento, procura-se realizar um diagnóstico sobre esta síndrome nos professores do ensino secundário do concelho de Faro e cruzar os resultados alcançados com resultados já publicados, respeitantes à população docente portuguesa. Sendo a profissão docente uma das mais associadas ao burnout, e conhecendo diretamente a realidade da função exercida pelos professores do ensino secundário, surge como pertinente a realização de um diagnóstico que permita conceber, posteriormente, um projeto de ação.

Assim, solicito autorização para a aplicação de um questionário, a realizar no início do ano letivo 2019/20, nas 3 escolas secundárias de Faro, a professores que lecionem ou que tenham lecionado pelo menos uma disciplina do ensino secundário no ano 2018/19.

Agradecendo desde já toda a atenção e colaboração
e aguardando resposta

Ana Lúcia Correia

(Contactos: _____)

Docente do Quadro do Agrupamento de Escolas João de Deus

Aluna de Mestrado da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UAlg

ANEXO Q

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimento Informado

Esta pesquisa insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, sob o tema “Justiça percebida, burnout e confronto do stresse em professores do ensino secundário”, a apresentar à Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo e à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Investigar as relações entre a justiça percebida, o confronto do stresse e a incidência da Síndrome de Burnout nos professores do ensino secundário é o principal objetivo desta investigação. Em complemento, procura-se realizar um diagnóstico sobre esta síndrome nos professores do ensino secundário do concelho de Faro e cruzar os resultados alcançados com resultados já publicados, respeitantes à população docente portuguesa. Sendo a profissão docente uma das mais associadas ao burnout, e conhecendo diretamente a realidade da função exercida pelos professores do ensino secundário, surge como pertinente a realização de um diagnóstico que permita conceber, posteriormente, um projeto de ação.

Para a realização deste estudo é necessário que responda a um questionário constituído por 4 partes. Todas as respostas dadas a este protocolo são confidenciais, sendo utilizadas apenas para fins estatísticos. Não existem respostas certas nem erradas. Sendo assim, responda o mais espontaneamente possível às questões que lhe são apresentadas. Leia as instruções e, se tiver dúvidas, não hesite em perguntar.

Se, em algum momento, optar por não continuar, é livre de desistir. Uma vez terminado o questionário, por favor, devolva-o.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração.

Declaro que fui esclarecido/a acerca dos objetivos e procedimentos desta investigação e que aceito participar nela de livre vontade, além de autorizar o uso dos dados para fins estatísticos relacionados com esta pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

Faro, ____/____/2019

ANEXO R

INQUÉRITO

O presente questionário tem por objetivo a realização de um estudo sobre percepções de bem-estar organizacional e faz parte de um trabalho de pesquisa do Mestrado em Gestão de Recursos Humanos da Universidade do Algarve.

A qualidade dos resultados depende do seu contributo, pelo que agradecemos a sua colaboração fornecendo respostas sinceras às questões que se seguem.

As suas respostas são rigorosamente confidenciais e anónimas.

Agradecemos a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

Parte I

Em relação a cada afirmação, deverá escolher a resposta que melhor identifique a sua opinião. Diga-nos, em que medida as seguintes afirmações são Verdadeiras ou Falsas colocando uma cruz (X) numa das seguintes opções de acordo com a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
É completamente falsa	Na maior parte, é falsa	É um pouco falsa	É um pouco verdadeira	Na maior parte, é verdadeira	É completamente verdadeira

	1	2	3	4	5	6
1.1. O serviço docente que me tem sido distribuído é justo						
1.2. Tendo em conta a minha experiência, considero que as recompensas que recebo são justas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Os meus superiores mostram interesse genuíno em serem justos comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. Considerando as minhas responsabilidades, as recompensas que recebo são justas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. Antes de decidirem sobre assuntos que me dizem respeito, os meus superiores procuram ouvir os meus pontos de vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. Os meus superiores lidam comigo de modo honesto e ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. Os critérios usados para a subida de escalão são justos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8. Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores dão-me explicações com sentido para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9. Considerando o stresse e as pressões da minha atividade profissional, as recompensas que recebo são justas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10. Os meus superiores são completamente francos e sinceros comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11. Tendo em conta a correção com que faço o meu trabalho, considero que as recompensas que recebo são justas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.12. Quando tomam decisões sobre o meu trabalho, os meus superiores discutem comigo as implicações dessas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.13. Considerando o meu esforço, as recompensas que recebo são justas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte III

Pense no modo como lida habitualmente com o stresse causado pelo trabalho na escola e coloque uma cruz (X) numa das opções.

1	2	3	4	5	6
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

	1	2	3	4	5	6
3.1 Refugio-me noutras atividades para me abstrair da situação						
3.2 Concentro os meus esforços para fazer alguma coisa que me permita enfrentar a situação						
3.3 Tenho dito para mim próprio/a: "isto não é verdade"						
3.4 Refugio-me no álcool ou noutras drogas (comprimidos, etc.) para me sentir melhor						
3.5 Procuo apoio emocional de alguém (família, amigos)						
3.6 Simplesmente desisto de tentar lidar com isto						
3.7 Tomo medidas para tentar melhorar a minha situação						
3.8 Recuso-me a acreditar que isto esteja a acontecer comigo						
3.9 Fico aborrecido/a e expresso os meus sentimentos						
3.10 Peço conselhos e ajuda a outras pessoas para enfrentar melhor a situação						
3.11 Uso álcool ou outras drogas (comprimidos) para me ajudar a ultrapassar os problemas						
3.12 Tento analisar a situação de maneira diferente, de forma a torná-la mais positiva						
3.13 Faço críticas a mim próprio/a						
3.14 Tento encontrar uma estratégia que me ajude no que tenho que fazer						
3.15 Procuo o conforto e a compreensão de alguém						
3.16 Desisto de me esforçar para lidar com a situação						
3.17 Procuo algo positivo em tudo o que está a acontecer						
3.18 Enfrento a situação levando-a para a brincadeira						
3.19 Faço outras coisas para pensar menos na situação, tal como ir ao cinema, ver TV, ler, sonhar, ou ir às compras						
3.20 Tento aceitar as coisas tal como estão a acontecer						
3.21 Sinto e expresso os meus sentimentos de aborrecimento						
3.22 Tento encontrar conforto na minha religião ou crença espiritual						
3.23 Peço conselhos e ajuda a pessoas que passaram pelo mesmo						
3.24 Tento aprender a viver com a situação						
3.25 Penso muito sobre a melhor forma de lidar com a situação						

1	2	3	4	5	6
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

	1	2	3	4	5	6
3.1 Culpo-me pelo que está a acontecer						
3.2 Rezo ou medito						
3.3 Enfrento a situação com sentido de humor						

Parte IV

4.1. Género

4.1.1. Feminino

4.1.2. Masculino

4.2. Idade _____

4.3. Estado civil

4.3.1. solteiro/a

4.3.3. divorciado/a

4.3.5. separado/a

4.3.2. casado/a

4.3.4. união de facto

4.3.6. viúvo/a

4.4. Vive acompanhado/a?

4.4.1. Não

4.4.2. Sim

Se respondeu Sim, indique o grau de afinidade e/ou parentesco que tem com quem vive.

4.5. Tem pessoas a cargo e/ou que necessitam dos seus cuidados regulares (ascendentes e/ou descendentes e/ou cônjuge)?

4.5.1. Não

4.5.2. Sim

Se respondeu Sim, indique o grau de afinidade e/ou parentesco.

4.6. Pratica atividade(s) para além do trabalho [física(s), artística(s), religiosa(s), social(ais), política(s) ou outra(s)]?

4.6.1. Não

4.6.2. Sim

Se respondeu Sim, indique qual/quais.

4.7. Como se vê para além do exercício da profissão docente? Considera-se mais sedentário/a ou mais ativo?

4.7.1. Mais sedentário

4.7.2. Mais ativo

4.8. Tempo de serviço na função docente (a 31 de agosto de 2019): _____ anos

4.9. Regime de vinculação:

4.9.1. contratado/a

4.9.2. quadro de zona

4.9.3. quadro de escola

4.10. Para além das horas letivas, quantas horas despende, em média e por dia, em tarefas profissionais?

_____ hora/s.

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!



