

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



O papel da qualidade das relações interpessoais entre os/as professores/as e os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as e o seu ajustamento psicológico.

Joana de Sousa Sampaio Pinto de Carvalho, n.º 4466

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professor Doutor Francisco Machado

Co-orientação

Professora Doutora Vera Coelho

Março/2022



Agradecimentos

A realização da presente dissertação de mestrado não seria possível sem a colaboração, o apoio e a disponibilidade de várias pessoas importantes da minha vida.

Assim, e na impossibilidade de dar uma palavra de agradecimento a todas essas pessoas, deixo aqui o meu agradecimento àqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a concretizar este projeto. Não podia, contudo, deixar de nomear algumas delas...

Começo por agradecer à minha família, em especial ao meu marido, e à minha mãe, pelo amor, apoio incondicional e motivação.

Aos meus filhos pela tolerância, amor e compreensão em tempos de maior ausência.

Sou grata por estarem sempre ao meu lado, por acreditarem em mim e por não deixarem que alguma vez desistisse daquilo em que acredito, quando muitas vezes foi essa a minha verdadeira vontade!

Agradeço também a todos/as os/as professores/as que aceitaram participar no meu estudo e que permitiram que ele chegasse ao fim. Eles constituem o verdadeiro motivo desta dissertação e espero que este estudo possa contribuir para que o seu ambiente e as suas relações interpessoais nas escolas melhorem.

Não podia deixar de agradecer, também à minha colega de mestrado, Paula Inês, pelas partilhas, conversas, desabafos e vários apoios mútuos: foram muito importantes ao longo destes largos meses de trabalho.

Termino, agradecendo ao Professor Doutor Francisco Machado e à Professora Doutora Vera Coelho, pelo seu contributo, disponibilidade e objetividade.

A todas as pessoas que permitiram que eu realizasse esta dissertação, o mais profundo agradecimento.

Resumo

A presente investigação teve como objetivo analisar de que forma a qualidade da relação entre os/as professores/as e os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as tem efeito no ajustamento psicológico dos/as professores/as, nomeadamente, em termos dos seus níveis de stress e *burnout*. Considerando que a literatura demonstra que a qualidade das relações interpessoais em contexto escolar, particularmente, entre professores/as e alunos/as, tende a estar associada à eficácia do processo ensino-aprendizagem, consideramos pertinente e importante tentar perceber se a qualidade das relações que se estabelecem entre agentes educativos também poderá ter um papel nesta dinâmica. Isto porque, também sabemos, que os níveis de stress e *burnout* nos/as professores/as estão associados a menor eficácia no ensino. De acordo com os objetivos da investigação recolhemos dados junto de uma amostra constituída por 124 professores/as portugueses, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 34 e 65 anos, a lecionarem o 2º e/ou 3º ciclo, distribuídos/as por diferentes estabelecimentos de ensino e regiões do país. Neste sentido, e de forma a responder aos objetivos propostos, os instrumentos de avaliação utilizados no presente estudo, incluíram: o Questionário de Aceitação/Rejeição Organizacional (Rohner et al., 2018), o Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Vaz Serra, 2000), o *Mental Health Continuum – Short Form* (Keyes, 2009; traduzida e adaptada por Cherpe et al., 2009) e o *Maslach Burnout Inventory- Educators Survey* (Maslach et al., 1996, traduzido e adaptado por Marques Pinto, 2001). Os principais resultados do estudo demonstram que quanto mais os/as professores/as se sentem rejeitados pelo/a superior/a, maiores tendem a ser os seus níveis de desajustamento psicológico, nomeadamente stress e *burnout*. A presente investigação demonstra também a relevância da perceção de aceitação dos/as professores/as na sua relação com o/a superior/a, e a necessidade de existirem relações de qualidade e ajustamento psicológico, dimensões fundamentais e de uma enorme importância para um bom desempenho profissional.

Palavras-chave: Aceitação-Rejeição, stress, *burnout*, professores/as

Abstract

This research aimed to analyze how the quality of the relationship between teachers and their superiors has an effect on teachers' psychological adjustment, namely in terms of their levels of stress and burnout. Considering that the literature shows that the quality of interpersonal relationships in a school context, particularly between teachers and students, tends to be associated with the effectiveness of the teaching-learning process, we consider it pertinent and important to try to understand if the quality of the relationships established between educational agents may also play a role in this dynamic. This is because we also know that stress and burnout levels among teachers are associated with lower teaching effectiveness. According to the research objectives, we collected data from a sample of 124 Portuguese teachers of both genders, aged between 34 and 65, teaching 2nd and/or 3rd cycles, distributed among different schools and regions of the country. In this sense, and in order to meet the proposed objectives, the assessment instruments used in this study included: the Organizational Acceptance/Rejection Questionnaire (Rohner et al., 2018), the Stress Vulnerability Questionnaire (Vaz Serra, 2000), the Mental Health Continuum - Short Form (Keyes, 2009; translated and adapted by Cherpe et al., 2009) and the Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (Maslach et al., 1996, translated and adapted by Marques Pinto, 2001). The main results of the study demonstrate that the more the teachers feel rejected by their superiors, the more they tend to have higher levels of psychological maladjustment, namely with stress and burnout. This research also demonstrates the relevance of teachers' perception of acceptance in their relationship with their superiors, and the need for quality relationships and psychological adjustment, which are fundamental and extremely important dimensions for a good professional performance.

Keywords: Acceptance-Rejection, *stress*, *burnout*, teachers

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	4
1 – Aceitação-Rejeição Interpessoal	4
1.1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTTheory).....	4
1.2. Relação Professor/a – Superior/a Hierárquico/a.....	9
2 – Ajustamento psicológico.....	12
3 – Stress e Burnout na profissão docente.....	15
3.1. Stress.....	15
3.2. Burnout	19
Capítulo II – Estudo Empírico	24
1 – Objetivos, Questões e Hipóteses da Investigação	24
1.1. Objetivos Gerais e Específicos	24
1.2. Questões e Hipóteses da Investigação	24
2 – Caracterização da Amostra.....	26
3 – Instrumentos	28
3.1. Questionário Sociodemográfico	28
3.2. Questionário de Aceitação-Rejeição Organizacional – OARQ (Rohner et al., 2018) ...	29
3.3. 23-QVS Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Vaz Serra, 2000).....	30
3.4. MHC-SF – Mental Health Continuum – Short Form (Keyes, 2009)	32
3.5. MBI-ES – Maslach Burnout Inventory- Educators Survey (Maslach et al., 1996).....	33

4 – Procedimento de Recolha e Análise de Dados	35
Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados	36
1 – Apresentação dos Resultados	36
1.1 – Apresentação Descritiva das Variáveis	36
1.2. Análise Correlacional das Variáveis.....	38
2 - Discussão dos Resultados	43
Considerações Finais	48
Referências Bibliográficas	51
Anexos	60

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características Sociodemográficas da Amostra (N=124)

Tabela 2. Avaliação do Ensino na Pandemia COVID-19

Tabela 3. Análise Descritiva das Variáveis em Estudo

Tabela 4. Correlação de Pearson entre Aceitação-Rejeição e Ajustamento Psicológico

Tabela 5. Correlação de Pearson entre Aceitação-Rejeição e Vulnerabilidade ao Stress

Tabela 6. Correlação de Pearson entre Aceitação-Rejeição e *Burnout*

Tabela 7. Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e o *Burnout*

Índice de Anexos

Anexo A. Figura A1. Dimensões das Relações Interpessoais, Segundo a IPARTheory

Anexo B. Questionário Sociodemográfico

Anexo C. Email Enviado aos/às Professores/as

Anexo D. Consentimento Informado

Índice de Abreviaturas

IPARTheory – Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal

PARTheory – Teoria da Aceitação-Rejeição Parental

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

OARQ – Questionário de Aceitação-Rejeição Organizacional

23-QVS – Questionário de Vulnerabilidade ao Stress

MBI-ES – Maslach Burnout Inventory- Educators Survey

MHC-SF – Mental Health Continuum – Short Form

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

Introdução

De acordo com a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1986), o desenvolvimento humano é afetado pelas relações entre os vários sistemas em que a pessoa está inserida, e também, pelas relações interpessoais que esta vai desenvolvendo ao longo da sua vida. Assim sendo, o desenvolvimento humano não só é afetado por fatores internos à pessoa, mas também, por fatores externos a ela. Estas relações que o sujeito vai estabelecendo tornam-se especialmente importantes quando se trata de pessoas significativas. Neste sentido, a forma como a pessoa interage nos diferentes contextos e as relações que desenvolve nesses mesmos contextos, moldam o seu comportamento e influenciam o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1986).

A Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTheory), que tem, também, por base uma perspectiva ecológica, tem como finalidade o estudo da aceitação e da rejeição interpessoal, envolvendo todos os relacionamentos interpessoais, de um sujeito com outros significativos num contexto social (Rohner, 2014). A percepção de aceitação ou rejeição, quer pelos pais quer por outras figuras significativas, pode comprometer o ajustamento psicológico, cognitivo e comportamental da pessoa (Rohner, 2014).

Desta forma, e assumindo que as escolas são contextos sociais onde, especialmente estudantes e professores/as passam grande parte do tempo, podemos afirmar que o contexto escolar assume papel preponderante não só no desenvolvimento, bem-estar e qualidade de vida dos/as estudantes e professores/as, mas também, na generalidade da sociedade. Considerando que os/as professores/as desempenham um papel de enorme importância na preparação dos/as seus/suas alunos/as para o futuro, não apenas a nível das competências académicas (Elbertson et al., 2010), como também a nível da promoção de competências socio emocionais (Jennings & Greenberg, 2009). Existem grandes expectativas, atenção e pressão sobre estes profissionais no desempenho

das suas atividades, no entanto, para que este papel seja realizado de uma forma eficaz, é de extrema importância que os/as próprios/as professores/as possuam competências fundamentais e capacidade de as aplicar ao serviço dos/as alunos/as, assim como, e muito importante, que possam fazê-lo de forma a sentirem bem-estar (Jennings & Greenberg, 2009), até porque deste bem-estar dos/as professores/as depende, em grande medida, a qualidade do ensino- aprendizagem (Collie, 2014).

Assim sendo, ao longo dos tempos, foi sendo sentida a necessidade de investigar de que forma as relações interpessoais que os/as professores/as desenvolvem, em especial com os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as, tem influência no seu ajustamento psicológico (Rohner, 2016), concretamente ao nível do bem-estar no trabalho, da motivação, do stress e nos sintomas de *burnout* (Canrinus et al., 2012; Lawrence et. al., 2019). Entendemos, assim, que estas variáveis são importantes para a capacidade dos/as professores/as desempenharem, com altos níveis de eficácia, a sua atividade profissional.

A profissão de professor/a tem sido apontada como das mais propensas ao stress e ao *burnout* (Freitas, 1999). Desta forma, a temática sobre a qualidade de vida dos/as professores/as, nomeadamente, sobre a sua capacidade em gerir os seus níveis de stress, assume contornos de bastante importância na sociedade atual, devido à panóplia de fatores promotores de stress profissional, como, a desvalorização da imagem social do/a professor/a, as más condições de trabalho, a falta de apoio institucional e, sobretudo, a importância do seu desempenho no sucesso do atual sistema de ensino português.

Desta forma, procura-se que a presente investigação permita enriquecer o conhecimento sobre uma dimensão que nos parece de especial relevo, no que diz respeito à capacidade dos/as professores/as gerirem os seus níveis de stress, e assim poderem usufruir de níveis altos de

qualidade de vida e bem-estar. Nesse sentido, pretende-se compreender de que forma a qualidade da sua relação com o/a seu/sua superior/a hierárquico/a, quer seja um/a coordenador/a, diretor/a de escola ou outra pessoa com um cargo na hierarquia organizacional do contexto escolar, pode influenciar o seu ajustamento psicológico, e os seus níveis de stress e o *burnout*.

No que respeita à estrutura, do presente trabalho, ela está dividida em três partes. A primeira parte apresenta a revisão da literatura sobre a temática do presente estudo, nomeadamente, a perceção de aceitação-rejeição do/a superior/a hierárquico/a, e o stress e o *burnout* que são dimensões fundamentais para a qualidade do clima social dos contextos educativos e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino. A segunda parte contempla toda a informação metodológica inerente à execução deste o estudo empírico, incluindo os objetivos, os problemas de investigação e as respetivas hipóteses, os participantes, os instrumentos utilizados na recolha de dados e, finalmente, o procedimento de recolha e análise de dados. Na terceira parte são apresentados os resultados quantitativos do presente estudo e a respetiva discussão dos resultados obtidos. Por fim, e com base nos resultados da investigação, são apresentadas as considerações finais, onde se inclui as potenciais implicações deste estudo na intervenção que pode ser realizada nos contextos educativos com o objetivo de melhorar a qualidade que do ensino quer do ambiente.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1 – Aceitação-Rejeição Interpessoal

1.1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTheory)

A Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTheory) é uma teoria do desenvolvimento humano criada por Ronald Rohner (1986) com base em evidências de socialização e expectativas de vida. Tem como objetivo explicar e prever quais as consequências da percepção de aceitação e/ou rejeição dentro das interações pessoais com pessoas significativas, no desenvolvimento e saúde mental dos indivíduos. Inicialmente este modelo teórico denominava-se Teoria de Aceitação-Rejeição Parental (PARTheory) que com o avanço da investigação da ciência, sentiu necessidade de expandir a teoria mãe para contemplar outros relacionamentos interpessoais significativos ao indivíduo, que ocorrem ao longo do seu ciclo vital, para além da parentalidade, e cuja influência, também, se faz sentir sobre o seu bem-estar (Rohner & Carrasco, 2014; Rohner 2016). Deste modo, o modelo teórico passou a incluir uma maior diversidade de figuras significativas, de grande importância para o desenvolvimento, bem-estar e ajustamento psicológico de qualquer indivíduo. Nestas relações significativas podemos incluir-se a relação dos/as professores/as com os/as seus/suas superiores/as hierárquicos/as, que esta relação a principal deste estudo.

De forma, torna-se importante aprofundar a IPARTheory para uma melhor compreensão. Nesse sentido, priorizou-se os conceitos de aceitação e a rejeição, pois são o eixo central desta teoria. Eles representam os polos opostos situados nas extremidades de um *contínuum* que simboliza a dimensão do carinho (ou afeto) (“*the warmth dimension*”) (Rohner, 1986; 2015). De acordo com este modelo, qualquer pessoa pode se situar em qualquer ponto deste *contínuum*, uma vez que todos já sentiram e perceberam, ao longo da sua vida, experiências, mais ou menos, de

aceitação ou rejeição por parte de pessoas significativas para si. Desta forma, entende-se que ninguém é completamente rejeitado ou completamente aceite, mas sim que existem pessoas em diversos pontos deste *contínuum* (Rohner, 2015). Segundo Rohner (2016), a aceitação e rejeição interpessoal referem-se à dimensão do vínculo afetivo entre as pessoas, sendo que a qualidade deste vínculo está colmatada pelos graus de aceitação e rejeição entre as pessoas.

A aceitação ou carinho tem por base o conforto, o apoio, o cuidado, a preocupação, a nutrição e o amor, e a sua manifestação pode ser feita através de comportamentos físicos (e.g., beijar, abraçar, acariciar), verbais (e.g., elogiar, dizer coisas simpáticas) e simbólicos (específicos de uma determinada cultura). Por sua vez, a rejeição está ligada à ausência de sentimentos e comportamentos de carinho e afeto e pela presença de comportamentos que comprometem física e psicologicamente o indivíduo. Uma vasta pesquisa transcultural permitiu concluir que a rejeição interpessoal pode ser expressa através da combinação de diferentes comportamentos: (1) frieza e falta de afeto, em oposição ao carinhoso e afetuoso; (2) hostilidade e agressividade; (3) indiferença e negligência; e (4) rejeição indiferenciada. A frieza e falta de afeto (em oposição ao carinho/afeto) refere-se ao distanciamento emocional. A hostilidade e a agressividade podem expressar-se através de comportamentos físicos como, por exemplo, bater e empurrar, ou comportamentos verbais como, por exemplo, insultar ou dizer coisas cruéis e ofensivas. A indiferença/negligência diz respeito à indisponibilidade da figura significativa, quer seja em termos físicos e/ou psicológicos, que leva o indivíduo a sentir que esta não presta atenção às suas necessidades sociais e emocionais. Considera-se importante referir que a relação entre a indiferença e a negligência não é tão direta como a relação que existe entre a hostilidade e a agressividade, uma vez que as pessoas podem negligenciar ou ter a percepção que estão a ser negligenciadas devido a outros aspetos que não a indiferença. Por fim, a rejeição indiferenciada refere-se à crença do indivíduo de que a figura

significativa não se preocupa nem gosta de si, mesmo que não sejam evidenciados comportamentos negligentes, agressivos ou não afetuosos (Para mais informação ver figura 1 em Anexo A). No entanto, considera-se relevante mencionar que a aceitação-rejeição interpessoal pode ser vista segundo duas perspectivas, aquela que o sujeito vivencia a experiência, e a outra através do relato de um observador externo. Apesar de nem sempre ocorrer, estas duas perspectivas levam a conclusões similares (Rohner, 2016).

A IPARTheory acompanha os princípios e metodologias da PARTheory, e nessa ótica pretende explicar as consequências das experiências de aceitação ou rejeição interpessoal, independentemente da natureza do relacionamento. Para isso, encontra-se dividida em três subteorias, sendo elas a subteoria da personalidade, a subteoria das estratégias de *coping* e a subteoria dos sistemas socioculturais (Rohner, 2016).

A subteoria da personalidade tenta aceder se independentemente do contexto cultural, étnico e racial, as crianças responderem de modo similar quando se sentem aceites ou rejeitadas pelas figuras significativas, e quais os impactos e efeitos da aceitação e rejeição desde a infância até à velhice. Por outras palavras, esta subteoria pretende prever e explicar as consequências da percepção de aceitação ou rejeição interpessoal ao nível psicológico e na personalidade dos indivíduos (Rohner, 2016).

Importa salientar que, segundo a IPARTheory, a pessoa significativa é aquela com a qual se cria um vínculo afetivo, duradouro e específico. Se considerarmos o vínculo afetivo como a base para o estabelecimento de relações, percebemos que as figuras significativas proporcionam segurança emocional e bem-estar, e contribuem, em grande medida, para o desenvolvimento da personalidade (Rohner, 2016). De acordo com Baumeister e Leary, 1995, e Bjorklund e Pellegrini, 2002, citados em Rohner e Carrasco, 2014, ao longo da evolução, os humanos desenvolveram e

demonstraram uma necessidade emocional de obter uma resposta positiva de pessoas que são significativas e importantes para si. Do mesmo modo, biologicamente, existe uma necessidade primária de segurança. Em regra, uma criança quando se sente ameaçada, cansada ou doente procura conforto da figura significativa, sendo este comportamento coerente ao longo da vida. Esta sensação de segurança emocional e bem-estar torna-se mais complexa e diferenciada na idade adulta, dado que, além da qualidade da percepção dos seus relacionamentos interpessoais, inclui o desejo, reconhecido ou não, pela retribuição positiva por parte das pessoas com as quais se tem um vínculo afetivo. Estas necessidades estão associadas à personalidade e ao ajustamento psicológico dos adultos (Rohner & Carrasco, 2014; Rohner, 2016). Neste âmbito, Santos (2014) refere que crianças e adolescentes que percecionam rejeição têm maior probabilidade de vivenciar problemas e distúrbios comportamentais, instabilidade emocional e depressão, e de serem abusados. Assim, a evidência confirma que a própria percepção de aceitação-rejeição dos pais é geralmente citada como um poderoso preditor de ajustamento psicológico e comportamental ao longo da vida (Santos, 2014). Seguindo este raciocínio, Varan (2005), citado por Santos (2014), investigou a correlação entre as percepções das crianças sobre aceitação ou rejeição dos pais com as percepções dos adultos sobre a aceitação ou rejeição do parceiro. Os resultados comprovam a existência dessa relação, pois os adultos que vivenciaram altos níveis de aceitação ou de rejeição na infância, também, percecionam aceitação ou rejeição em relação aos seus parceiros.

A subteoria de *coping* pretende compreender quais os fatores individuais a que algumas pessoas acedem para encarar de forma eficaz as experiências de rejeição, de tal forma, que não sofrem com as consequências negativas a nível psicológico, como a maioria das pessoas que passam pela mesma experiência. O conceito de *coping* na IPARTheory, contém dois tipos de *coping*: o afetivo e o instrumental. O *coping* afetivo concerne às pessoas uma boa saúde emocional

e psicológica, apesar da percepção de rejeição. Já o *coping* instrumental abarca as pessoas que se percebem como rejeitadas e têm a sua saúde emocional e psicológica afetada, mas que são detentoras de uma boa competência ocupacional (Rohner & Carrasco, 2014; Rohner, 2016).

Neste sentido, esta subteoria adota uma perspectiva multivariada, isto é, que assenta em três elementos, defendendo que o comportamento do indivíduo ocorre em função da relação entre o eu, o outro e o contexto. O “eu” integra as representações psicológicas do indivíduo, bem como, as suas características biológicas e de personalidade. O “outro” referem-se às características pessoais e interpessoais da figura significativa que rejeita, juntamente com a forma, a regularidade, o tempo e a intensidade da rejeição. Por último, o “contexto” inclui outras figuras significativas e sociais do ambiente do indivíduo (Rohner & Carrasco, 2014; Rohner, 2016). A subteoria de coping prevê que esta capacidade de lidar com a rejeição tem uma relação com a autodeterminação, com o sentido diferenciado de si mesmo e com a capacidade de despersonalização (Rohner, 2016).

Por último, a subteoria do modelo de sistemas socioculturais divide-se em dois grupos de questões. O primeiro questiona porque é que alguns pais adotam atitudes amorosas/calorosas e outros são agressivos, frios ou negligentes para com os/as seus/suas filhos/as. O segundo tenta perceber de que forma as crenças, preferências e comportamentos de uma sociedade influenciam a maioria dos pais a tenderem mais para aceitar ou rejeitar os/as seus/suas filhos/as. Deste modo, a aceitação-rejeição ocorre num contexto ecológico abrangente, contemplando a família, a sociedade e o ambiente sociocultural, possibilitando uma análise dos antecedentes, consequências e correlatos da aceitação-rejeição interpessoal e dentro da sociedade (Rohner & Carrasco, 2014; Rohner, 2016). Neste sentido, esta subteoria é um modelo interativo e bidirecional que tenta prever e explicar as causas da aceitação-rejeição através de um prisma global e intercultural, bem como, relaciona a aceitação-rejeição com determinadas características de uma cultura. Desta forma, este

modelo sugere que características pessoais da criança moldam de alguma forma o comportamento e a relação com os pais, que por sua vez sofre influência pelo funcionamento e regras da sociedade. O comportamento de aceitação ou de rejeição dos pais, como já referido na subteoria da personalidade, afeta o desenvolvimento da personalidade e o comportamento da criança, e este modelo revela que para além das experiências familiares, os jovens/adultos passam por várias experiências que ocorrem no seu ambiente natural e que vão influenciar o seu comportamento e desenvolvimento. Destas experiências podemos encontrar interações com outros indivíduos, tais como, pares, irmãos, outros adultos significativos, o sistema de manutenção da sociedade, tradições e crenças (Rohner & Carrasco, 2014).

1.2. Relação Professor/a – Superior/a Hierárquico/a

Tendo por base a teoria da aceitação-rejeição interpessoal, e partindo do pressuposto que os/as superiores/as hierárquicos/as são figuras significativas para os/as professores/as, tendo em conta a importância da sua aprovação, assim como, de respostas positivas da sua parte, parece-nos coerente associar a perceção de aceitação pelo/a superior/a hierárquico/a, ao bem-estar psicológico dos/as professores/as.

As avaliações feitas pelos/as superiores/as, de acordo com Silva (2018), são muito importantes para os/as seus/suas subordinados/as, pois são compreendidas como precisas e sem preconceitos, já que o/a supervisor/a é o mais qualificado para tal (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Stubblebine, 2001). No caso específico dos/as professores/as, a autora aponta que essa relação pode influenciar a sua autoeficácia, a sua satisfação no trabalho, motivação, identidade profissional e a forma de vivenciar e enfrentar o *stress* e o *burnout* (Canrinus et al., 2012; Ghenghesh, 2013; Henson, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Para além disso, Silva (2018) refere que da mesma forma que o/a superior/a hierárquico/a é importante para o/a professor/a, este também é importante para o/a aluno/a, desempenhando um papel muito importante no seu desenvolvimento e aprendizagem (Rohner, Khaleque, et al., 2010). Dessa forma, os/as professores/as podem ser vistos/as como um elo de ligação entre a gestão e os/as alunos/as, logo, as relações que os/as professores/as têm com os/as seus/suas superiores/as podem influenciar o clima da sala de aula, a cultura escolar e as relações com outros/as professores/as sendo, por isso, esta relação entre superior/a e o/a professor/a algo muito importante de ser estudado.

Os/As superiores/as hierárquicos/as desempenham um papel muito importante na autonomia dos/as professores/as, já que têm a possibilidade de os/as envolver nas decisões políticas da escola e de fazer com que os/as professores/as possam ser mais ativos/as no sentido de uma maior iniciativa (Rodrigues, 2017). Ao aumentar a autonomia dos/as professores/as, estes tornam-se mais capazes de lidar com a carga de trabalho docente, bem como, com questões mais burocráticas, de uma forma mais positiva. A autonomia irá ajudar a que os/as professores/as lidem mais ativamente com as mudanças no local de trabalho, demonstrando menos frustração. Muitas das alterações são vistas como desnecessárias, como por exemplo as tarefas administrativas, não sendo perceptível a sua utilidade para os processos de aprendizagem dos/as alunos/as. Assim, é importante que o/a superior/a hierárquico/a acompanhe os/as seus/suas professores/as e esteja disponível para os/as esclarecer, tendo este acompanhamento efeitos muito relevantes e positivos ao nível da exaustão emocional (Van Droogenbroeck et al., 2014).

Um estudo recente realizado em Portugal com professores/as, encontrou uma relação positiva estatisticamente significativa entre as perceções de rejeição dos/as professores/as em relação ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e o nível de desajuste psicológico. Simão (2016)

concluiu que se a relação hierárquica professor/a-superior/a é percebida como acolhedora, os profissionais costumam ser menos dependentes, mais adaptados mentalmente e mais felizes com seu trabalho, uma vez que se sentem parte integrante da instituição de ensino e entendem que o seu trabalho tem um impacto positivo sobre a mesma. Desta forma, a relação professor/a-aluno/a também será beneficiada, ainda que indiretamente, pois os/as professores/as que percebem a aceitação de seu/sua superior/a hierárquico/a sentem-se mais competentes como profissionais (Rodrigues, 2017).

Os/As superiores/as hierárquicos/as que demonstram comportamentos mais compreensivos são vistos como pessoas mais confiáveis do que aqueles que demonstram comportamentos mais dominantes ou autoritários. Ou seja, compreendendo o que nos aponta Silva (2018) a existência de contacto visual, a inclinação da cabeça, o gesticular, uma proximidade entre o/a superior/a e o/a professor/a e a orientação do corpo são vistos como comportamentos não-verbais que revelam que os/as professores/as podem confiar no/a superior/a hierárquico/a. Além disso, os comportamentos aceitantes levam a que os/as superiores/as hierárquicos/as sejam percebidos como amigos, e como pessoas mais atentas, interessadas, focadas e cuidadosas (Thweatt & Mc.Croskey, 1998). Por outro lado, comportamentos como relaxamento na postura, contacto ocular limitado e poucos gestos de cabeça têm impacto negativo na primeira impressão, dando uma ideia de uma pessoa de pouca confiança. Desta forma, é importante que os/as superiores/as hierárquicos/as tenham conhecimento de como os comportamentos não verbais influenciam os/as seus/suas professores/as, tentando ao máximo passar uma imagem positiva deles mesmos (Silva, 2018).

Quando é estabelecida uma boa relação, os/as professores/as tendem a investir mais na profissão, adotando novos métodos de ensino, tais como aulas mais dinâmicas e o uso de tecnologia de forma a incentivar uma aprendizagem por descoberta. Aumentando o rendimento

escolar dos/as alunos/as, muito provavelmente aumentará a percepção de autoeficácia dos/as professores/as, bem como, a sua motivação. Para que haja uma boa integração dos/as professores/as é necessário que haja uma boa qualidade de liderança. Assim, diversos estudos acerca dos/as líderes transformacionais têm demonstrando bons resultados. Um líder transformacional é alguém que ajuda os seus subordinados a mudar as suas rotinas consoante as suas necessidades, a desenvolver soluções criativas para os diversos problemas e a responder de forma adequada a novos desafios que surjam. Os resultados demonstram uma relação positiva entre a liderança transformacional, a satisfação no trabalho e a motivação o que resulta num melhor desempenho (Nemanich & Keller, 2007). Estas conclusões refutam a importância de os/as superiores/as hierárquicos/as adotarem formas de liderar os/as professores/as de forma a mantê-los motivados e com vontade de melhorar o seu desempenho. Para que haja uma boa integração dos/as professores/as é necessário que haja uma boa qualidade de liderança (Price & Collett 2012).

Em suma, a qualidade da liderança, a percepção de aceitação por parte do/a superior/a hierárquico/a, o sentimento de pertença e tudo o que deriva disso tem implicações no bem-estar profissional e pessoal dos/as professores/as (Simão 2016).

2 – Ajustamento psicológico

A escola é um microsistema (Bronfenbrenner, 1986) no qual as relações interpessoais entre alunos/as e professores/as são mais evidentes, sobressaindo uma relação professor/a-aluno/a. Este microsistema disponibiliza instrumentos e capacidades que serão necessárias para o desenvolvimento futuro da criança, tendo o/a professor/a um papel essencial neste processo dado que os/as professores/as são importantes para a criação de ligações para o crescimento da criança.

As tendências atuais em liderança e administração educacional enfatizam a importância das relações sociais dos diretores na formação dos ambientes de aprendizagem. Silva (2018) refere ao analisar a importância da relação entre alunos/as e professores/as, sendo estes, elementos críticos para o desenvolvimento e manutenção de um clima de sucesso na sala de aula. Muito se fala que os/as professores/as são a ponte entre a administração e a sala de aula, no entanto, é possível apontar que a liderança/direção da escola influencia indiretamente a aprendizagem dos/as alunos/as por meio das condições da escola, a cultura escolar e colaboração entre professores/as. Para além disso, essa relação com o/a superior/a hierárquico/a também pode influenciar na percepção de autoeficácia, satisfação no trabalho, motivação, *stress* e por fim, na identidade profissional dos/as professores/as, sendo, portanto, de grande importância nas suas vidas. (Silva, 2018)

Segundo a IPARTheory, o ajustamento psicológico das crianças, independentemente das características culturais, étnicas, linguísticas, religiosas, raciais, de género ou outras características, tende a ter o mesmo efeito quando percebem aceitação ou rejeição por pessoas significativas (Carrasco, & Rohner, 2014), entre os quais fazem parte os/as professores/as. Nesse sentido, diversos estudos confirmam que a percepção do/a aluno/a sobre aceitação e suporte emocional é favorável para uma boa adaptação psicológica (Parmar, & Rohner, 2010; Rohner et al., 2010). Quanto mais os/as alunos/as sentem aceitação e suporte do/a professor/a, mais o relacionamento promove o bem-estar. Por outro lado, quanto maior a necessidade de controle e rejeição dos/as professores/as, menor é o ajustamento psicológico do/a adolescente. Uma forma de mostrar aceitação é através da empatia, que é a capacidade de uma pessoa perceber as experiências subjetivas de outras pessoas. Esta é uma competência social importante que beneficia relações saudáveis, favorece o ajustamento psicossocial e inibe comportamentos antissociais e

agressivos. Uma relação positiva acarreta consequências para ambas as partes: nos/as alunos/as previne problemas disciplinares no ambiente escolar, promove o bem-estar e aumenta a sua confiança em relação às suas capacidades, atitudes e motivações, fomenta o desenvolvimento acadêmico e a construção de um projeto de vida ajustado; nos/as professores/as diminui e previne o *stress* e o *burnout*, aumentando o ajustamento psicológico, e promovendo o desenvolvimento profissional. Verifica-se, assim, que esta relação é bidirecional, dinâmica e influencia as duas partes (Rohner et al., 2010), existindo um impacto ao nível do ajustamento psicológico de ambos (Sette et al., 2014). Quando esta relação não é dinâmica passa a ser pautada por poucas interações afetivas ou ausência das mesmas (Rohner et al., 2010). Da mesma forma, quando são manifestados sentimentos negativos, como a indiferença, estes podem levar à desmotivação, a sentimentos de raiva, desrespeito pelo/a professor/a e desinteresse pela aula ou pela escola (Sette et al., 2014), o que poderá causar isolamento (Lima, & Silva, 2010)

As condições de trabalho dos/as professores/as, de acordo com Silva (2018) mudaram significativamente nos últimos anos, exigindo alguns ajustes. Essas mudanças revelam um aumento na responsabilidade e nas tarefas administrativas, o que pode causar mais *stress*. Nos últimos anos foi possível perceber que os/as professores/as passam uma média de seis a oito horas por dia a ensinar e a comunicar com os/as alunos/as. Isso leva-os ao cansaço e desta forma, o ensino, pode ser entendido como uma atividade que causa muito *stress* e muitas vezes carece de algum apoio, e a maioria dos/as professores/as considera as atividades de ensino exigentes e stressantes. Apesar da grande quantidade de trabalho, existem outros fatores responsáveis pelo *stress*, nomeadamente um elevado número de alunos/as em sala de aula, um mau ambiente no contexto escolar, falta de tempo para a troca ideias com os colegas, administrar o mau comportamento dos/as alunos/as, o/a diretor/a da escola a limitar as atividades desenvolvidas

pelos/as professores/as, não existir nenhuma sanção disciplinar para alunos/as que se comportam mal, regras disciplinares inadequadas, tanto na escola como no ensino em geral (Silva, 2018).

As tarefas quotidianas dos/as professores/as, como agendamento de atividades e provas, documentos que necessitam de ser preenchidos e preparação das atividades, também, são consideradas fontes importantes de *stress*, pois têm de ser realizadas diariamente, caso contrário, o trabalho acumula rapidamente (Silva, 2018). Isto confirma que a sensação de falta de tempo devido à quantidade de documentos que têm de ser preenchidos e entregues a chefes ou pais causa mais *stress* para os/as professores/as do que ensinar. O *stress* associado a outros sintomas pode reduzir a produtividade do/a professor/a e, conseqüentemente, a sua satisfação com a profissão e o aumento da despersonalização.

3 – Stress e *Burnout* na profissão docente

3.1. *Stress*

O *stress* é um termo cada vez mais utilizado na sociedade atual, pois as sociedades modernas, com ritmos de trabalho intensos e marcados pela competitividade, desenvolvem nos indivíduos sentimentos de pressão, com conseqüências ao nível da sua saúde individual, da família e do desempenho profissional. Apesar de ser um termo técnico, o *stress* faz parte do vocabulário da população em geral, sendo utilizado tanto para descrever momentos de desconforto, como situações agradáveis que geram alguma ansiedade.

O termo *stress* provém do verbo latino *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum* que tem como significado apertar, comprimir, restringir. Em português não existe uma tradução para este termo e na língua inglesa esta expressão é utilizada desde o século XIV para exprimir uma pressão ou constrição de natureza física (Serra, 1999).

Esta ausência de unanimidade quanto ao significado levou Maslach (1986) a propor três classes de *stress*, de forma, a se encaixarem todas as definições existentes: o *stress* como estímulo, entendido como uma força exercida sobre o indivíduo ou como uma condição destruidora do meio ambiente, que atua sobre o indivíduo até certo nível de tolerância, para além do qual poderão ocorrer danos temporários ou até permanentes, defendendo, por isso, ambientes “livres de stress”; o *stress* definido como uma reação fisiológica e psicológica evidenciada pelo indivíduo podendo transformar-se em padrões de comportamento quando os indivíduos se encontram num ambiente disfuncional que lhes cria pressão; o *stress* visto como um processo dinâmico de interação ou transação entre os estímulos ambientais e as respostas individuais, que só ocorre quando o indivíduo avalia as exigências externas como excedentárias às suas capacidades e recursos, assumindo com o confronto e com as capacidades cognitivas da sua personalidade, modos de avaliar e agir perante as situações stressantes, enfatizando, com isso, as diferenças individuais.

O *stress* ocupacional é um problema da sociedade de hoje, dado que a interação entre o indivíduo e o seu trabalho, bem como, o aparecimento de dificuldades inerentes a esta interação, designadamente relacionadas com o *stress* profissional, têm sido amplamente descritos como um fenómeno significativo da sociedade moderna (Maslach et al., 2001). Neste sentido, a Agência Europeia de Segurança e Saúde no Trabalho identificaram o *stress* como a segunda causa mais frequente de problemas de saúde relacionados com o trabalho (Comissão Europeia, 2011).

Designa-se *stress* ocupacional o oriundo do ambiente de trabalho, embora não exista consenso quanto à sua definição entre os diversos pesquisadores deste assunto (Lipp, 2002). O mundo do trabalho é um dos contextos onde as pessoas passam a maior parte da sua vida, e por isso todos necessitamos de sentir o trabalho como uma fonte de desenvolvimento pessoal e profissional, o que nem sempre acontece e, por isso, surge o *stress* no trabalho (Ramos, 1999). O

stress ocupacional constitui uma experiência externamente desagradável, associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão, desencadeados por stressores localizados no ambiente de trabalho. Os fatores contribuintes para o *stress* ocupacional vão desde as características individuais de cada trabalhador, passando pelo estilo de relacionamento social no ambiente de trabalho e pelo clima organizacional, até às condições gerais em que o trabalho é executado (Lipp, 2002).

O *stress* ocupacional não afeta da mesma forma todos os setores produtivos, porém existem alguns profissionais que estão em maior risco de sofrer de *stress*, são esses cujo trabalho se baseia numa forte implicação direta com as pessoas como, por exemplo, professores/as, médicos/as, enfermeiros/as, polícias, bombeiros/as (Nieto, 2009).

Ao longo dos últimos anos, a investigação tem alertado para o elevado risco de *stress* da profissão docente (Marques Pinto et al., 2003), que é considerada como um dos setores em que o *stress* é especialmente prevalente (European Agency for Safety and Health at Work, 2009), e cujos principais stressores são de natureza social e emocional.

Segundo Kyriacou (2001), o *stress* docente é uma reação emocional negativa em resposta às exigências do ensino. É um conceito complexo que contempla um conjunto de respostas cognitivas, afetivas e comportamentais (Picado, 2009), podendo ser encarado como resultado das relações dinâmicas que se estabelecem entre as pressões do ambiente de trabalho e os recursos de *coping* de que o/a professor/a dispõe para lidar com estes desafios (Marques Pinto et al., 2003). Kyriacou (1987, citado em Mota-Cardoso et al., 2002) defende que a classe docente, é uma das ocupações profissionais que tem sido associada a níveis de *stress* mais elevados. Estudos realizados em todo o mundo, indicam a existência de uma grande proporção de professores/as que afirmam experimentarem estados de *stress*, número que tem vindo a aumentar desde a década de

70. Também estudos portugueses, nomeadamente os realizados por Braga da Cruz (1988) e Mota-Cardoso e colaboradores (2002) indicam que os/as professores/as experienciam elevados níveis de stress no exercício da sua profissão.

Ser professor/a implica assumir uma profissão que na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos se tornou numa atividade potencialmente stressante e desgastante (Picado, 2009). As exigências socioprofissionais e o *stress* profissional dos/as professores/as constituem um dos principais problemas que o setor educativo enfrenta (Marques Pinto & Alvarez, 2016). Relativamente às exigências impostas destacam-se a educação de crianças e jovens, a preparação das aulas, as avaliações (Picado, 2009), a que acrescem as exigências associadas à sua formação, status e condições de trabalho (UNESCO, 2017), o desempenho de múltiplas tarefas e as dificuldades na relação com os/as alunos/as e com os pais (Rita et al., 2010). Para além disto, face ao clima de incerteza associado a mudanças constantes no contexto educativo, muitos/as professores/as sentem cada vez mais a necessidade de se adaptarem às novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais com que são confrontados no seu quotidiano.

Em Portugal, os estudos sobre o *stress* ocupacional são ainda escassos, havendo poucos trabalhos que apontem as suas causas, efeitos, prevalência e incidência (Gomes & Cruz, 2004). No entanto, do que existe podem-se assinalar as seguintes fontes de *stress*: a excessiva carga de trabalho, as turmas difíceis, o nível elevado de barulho, a desmotivação dos/as alunos/as, o salário inadequado, a pouca vontade dos/as alunos/as para o trabalho, o ritmo demasiado rápido do período letivo diário, a responsabilidade pelos/as alunos/as e o comportamento inadequado dos/as alunos/as, trabalhar com insuficiência de recursos humanos e materiais, ter conflitos com outras pessoas, ter ausência de estabilidade e orientação inadequada por parte dos/as superiores/as, cometer erros, existirem tarefas contraditórias, o próprio clima e estrutura organizacional, a falta

de promoção na carreira, a discriminação e favoritismo encobertos, o ter de assumir um papel negativo, assim como, a interface casa-trabalho (Cruz, 1990; Melo et al., 1997).

O confronto continuado com fatores de stress persistentes e muitas vezes silenciosos, perante os quais as tentativas de *coping* dos/as professores/as tendem a ser ineficazes, pode conduzir à síndrome de *burnout* (Schaufeli et al., 2008).

3.2. Burnout

A relação das pessoas com o seu trabalho e as dificuldades que podem surgir dessa relação tem sido reconhecida como um significativo fenómeno da sociedade moderna. *Burnout* é o termo utilizado para descrever este fenómeno (Maslach et al., 2001), sendo um termo da cultura anglo-saxónica que designa um estado de fadiga física e psicológica e que, apesar de em português poder ser traduzido como “esgotamento” (Mota Cardoso et al., 2002), continua a ser utilizado na designação inglesa.

Este conceito foi referenciado a primeira vez por Bradley (1969) como sendo um fenómeno que ocorre nas profissões de ajuda (Schaufeli & Buunk, 1993) e se caracteriza por uma tensão psicológica extrema (Cooper et al., 2001). Contudo, é o psiquiatra, de origem alemã, Herbert Freudenberger quem usualmente é considerado o “pai” deste conceito (Schaufeli & Enzmann, 1998). A perspetiva clínica, de Freudenberger (1974) enfatiza a importância dos fatores individuais como base desta síndrome, considerando o *burnout* como um estado de fadiga ou frustração provocado pela devoção a uma causa, um modo de vida, uma relação que não produz as recompensas desejadas e uma progressiva perda de energia.

A perspetiva empírica de Christina Maslach, enfatiza a natureza interpessoal do *burnout*, revelando, por um lado, interesse na forma como os profissionais que prestavam serviços a humanos, lidavam com os seus sentimentos no trabalho, como interpretavam e atribuíam

significados às suas emoções, particularmente aqueles profissionais que normalmente experienciavam níveis elevados de ansiedade (Maslach & Schaufeli, 1993) e apresentando, por outro lado, interesse para descrever o processo gradual de exaustão, cinismo e falta de envolvimento que esses mesmos profissionais sentiam no contacto humano (Schaufeli & Buunk, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998).

Para Maslach e Leiter (2008), o *burnout* não é um problema do indivíduo, mas sim do ambiente social onde se desenvolve o trabalho. Quando as organizações não consideram o “lado humano” de qualquer atividade, podem levar os indivíduos a passar por uma deterioração do seu desempenho, trazendo com isso prejuízos pessoais, organizacionais e na relação com os outros sendo, por isso, considerado um prolongamento do *stress* ocupacional, em que o trabalhador sente que os recursos para lidar com as exigências colocadas pela situação já estão “esgotados”.

Paralelamente, outros autores como Cherniss e Golembiewski valorizaram a importância do contexto organizacional no desenvolvimento do *burnout* (Schaufeli & Enzmann, 1998). Pines e Aronson (1981) desenvolveram uma definição mais ampla, que não se restringia às profissões de ajuda, considerando *burnout* como “um estado de esgotamento mental, físico e emocional, produzido pelo envolvimento crónico com o trabalho em situações emocionalmente exigentes”.

Estas diferentes definições de *burnout* estão associadas à forma como este é conceptualizado, ou seja, se é considerado como um estado ou como um processo. Dentro da conceptualização do *burnout* como estado, a definição mais consolidada é a de Maslach e Jackson (1981, 1986) que o considera como uma resposta inadequada a um *stress* emocional crónico, uma síndrome de esgotamento físico e emocional, que tem como principais sintomas a exaustão emocional, uma atitude fria e despersonalizada na relação com os outros e a falta de realização pessoal com incapacidade face às tarefas a realizar, desmotivação para o trabalho e sentimento de

inadequação e fracasso, que resulta de um desajustamento entre necessidades individuais e exigências profissionais em seis áreas distintas, o excesso de trabalho, a falta de controle sobre os fatores que influenciam o desempenho individual, as recompensas insuficientes, a quebra da comunidade, a falta de justiça e os conflitos de valores.

A síndrome de *burnout* pode ser ordenada em três fases progressivamente evolutivas: a exaustão profissional que se caracteriza pela fadiga intensa, falta de forças para enfrentar o dia de trabalho e a sensação de lhe ser exigido além de seus limites emocionais; a despersonalização identifica-se por um distanciamento emocional e indiferença em relação ao trabalho ou aos usuários do serviço, bem como, o sentimento de incompetência e expressa-se como a falta de perspectivas para o futuro - frustração, sentimentos de incompetência, fracasso, provocando insônias, ansiedade, dificuldade de concentração, alterações de apetite, irritabilidade e desânimo (Freudenberger, 1974).

Em termos de consequências do *burnout*, podemos categorizar, segundo Gil-Monte e Peiró (1997) quatro níveis: emocionais, atitudinais, comportamentais e psicossomáticos. O nível emocional inclui sentimentos de solidão, de alienação, de impotência e de ansiedade. Ao nível atitudinal o indivíduo pode revelar dificuldade em verbalizar o que sente, cinismo, apatia, hostilidade e desconfiança. Em termos comportamentais podem observar-se comportamentos de agressividade, isolamento, mudanças bruscas de humor, irritabilidade e desagrado. As consequências psicossomáticas mais relatadas são palpitações, hipertensão, crises asmáticas, maior frequência de infecções, aparecimento de alergias, dores cervicais e de coluna, fadiga, alterações menstruais, úlceras gastroduodenais, diarreia, enxaqueca e insônias.

Muitos estudos têm procurado identificar as causas de *burnout* especificamente na população de professores/as considerada uma das profissões que exige maior contacto com os

outros na sua atividade profissional, além de ser uma profissão que tem vindo a experimentar uma grande pressão da sociedade para tentar corrigir problemas sociais, enquanto dota os/as alunos/as de conhecimentos académicos e cívicos (Maslach & Jackson, 1981). A docência é então uma das profissões que apresenta níveis mais elevados de *stress* (Iwanicki & Schwab, 1981, citado em Carlotto, 2002; Kyriacou, 1987, citado em Mota-Cardoso et al., 2002). Considera-se que *burnout* nos/as professores/as pode estar na origem do aumento do número de professores/as competentes que trocam o ensino por carreiras alternativas (Cunningham, 1982; Farber & Miller, 1981, citado em Russell et al., 1987), sendo um fenómeno que está presente em todo o mundo (Kyriacou, 1987, citado em Mota-Cardoso et al., 2002).

Os/As professores/as são das classes profissionais em que o *burnout*, a mais trágica consequência de *stress* no trabalho, é mais frequente (Freitas, 1999). Várias investigações nacionais (Capelo et al. 2009; Gomes, Silva, Mourisco et al., 2006; Jesus, 2005; Patrão et al., 2010; Rita et al., 2010; Rita, Patrão, Pereira et al., 2011; Rita, Patrão, Pinto et al., 2011) e internacionais (Carlotto, 2002; Carlotto & Palazzo, 2006; Carlotto & Câmara, 2008; Kokkinos, 2007; Moreno et al., 2002; Salanova et al., 2005; Silva & Carlotto, 2003; Stoeber & Rennert, 2008; Ursua & Toro, 2006) referem a presença de níveis de *stress* e *burnout* em professores/as dos diferentes graus de ensino.

O *burnout* nos/as professores/as pode ser considerado como um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interação de aspetos individuais e do ambiente de trabalho, que não deve ser reduzido ao contexto de sala de aula, mas ter em conta fatores macrossociais, como políticas educativas e fatores sócio históricos (Carlotto, 2006). Caracteriza-se por um conjunto de sentimentos, emoções e comportamentos que se desenvolvem em consequência do trabalho desempenhado, nomeadamente, perda de interesse pelos/as alunos/as, distanciamento psicológico

em relação ao trabalho, aumento do absentismo, reformas antecipadas, desinvestimento na preparação das aulas, tendência para exagerar na rigidez e inflexibilidade, dificuldade em encontrar interesse e esforço nos/as alunos/as, esgotamento, frustração e perda de compromisso profissional (Manassero et al., 2000).

O estudo de Burke e Greenglass (1996) confirma esta ideia, acrescentando ainda que os/as professores/as têm que lidar com os aspetos sociais e emocionais dos/as alunos/as, bem como, com os conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, alunos/as, administradores e sociedade em geral. Aponta, também, que o excesso de tarefas burocráticas tem feito com que os/as professores/as se sintam desrespeitados/as, principalmente quando lhes é exigido que executem tarefas desnecessárias e não relacionadas com a essência da sua profissão, pois ao efetuar trabalhos de secretariado, diminuem a carga horária para o atendimento ao/à aluno/a e para se desenvolverem na profissão. Este autor salienta que a falta de autonomia e de participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do *burnout*. Outro aspecto referenciado é o isolamento social. Alguns autores defendem que o ensino é uma profissão solitária, estando muito centrada na relação com os/as alunos/as. Este facto é comprovado por Burke e Greenglass (1996) que identificaram a falta de suporte social como uma das causas mais significativas do *burnout* em professores/as. Farber (1991, citado em Carlotto, 2006) aponta, ainda, a inadequação da formação recebida para lidar com as atividades de ensino, escola e cultura institucional como importante causa desta síndrome, afirmando que, do ponto de vista público, esta classe profissional é extremamente cobrada pelos seus fracassos e raramente reconhecida pelo seu sucesso e que, apesar de isto ocorrer, também, noutras profissões, nenhuma tem sido tão severamente avaliada e cobrada pela população em geral como a dos/as professores/as.

Capítulo II – Estudo Empírico

Neste capítulo serão abordados os objetivos gerais e específicos do presente estudo bem como, o método, onde iremos detalhar informação acerca dos/as participantes, instrumentos de avaliação utilizados, procedimentos de recolha e análise de dados. Por fim, serão apresentados os resultados, assim como, a discussão dos mesmos, as conclusões do presente estudo, incluindo aquilo que consideramos que possa ser o contributo dos nossos resultados para a intervenção psicológica em contexto educativo e futuras investigações dentro desta temática.

1 – Objetivos, Questões e Hipóteses da Investigação

1.1. Objetivos Gerais e Específicos

Tendo por base a revisão da literatura, anteriormente apresentada, assim como a escassez de trabalhos de investigação realizados neste âmbito, nomeadamente em Portugal, o presente estudo tem como objetivo geral investigar como a perceção da aceitação-rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a se relaciona com o ajustamento psicológico dos/as professores/as, nomeadamente, ao nível do *stress* e *burnout*. Em termos de objetivos mais específicos, esta investigação pretende: (A) Analisar a relação entre a perceção da aceitação-rejeição dos/as professores/as pelo/a superior/a hierárquico/a e o seu ajustamento psicológico; (B) Analisar a relação entre a perceção da aceitação-rejeição dos/as professores/as pelo/a superior/a hierárquico/a e os seus níveis de stress; (C) Analisar a relação entre a perceção da aceitação-rejeição dos/as professores/as pelo/a superior/a hierárquico/a e os seus níveis de *burnout*.

1.2. Questões e Hipóteses da Investigação

De modo a responder aos objetivos acima descritos foram elaboradas as seguintes questões e hipóteses de investigação:

Questão 1- Será que existe uma relação entre a percepção da aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e o seu ajustamento psicológico?

Hipótese 1- Quanto maior a percepção de aceitação dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, maior é o seu ajustamento psicológico.

Vários estudos desenvolvidos com crianças e adolescentes têm comprovado a associação positiva existente entre o ajustamento psicológico e a percepção de aceitação por parte do/a professor/a (e.g., Erkman et al., 2010; Khan et al., 2010; Parmar & Rohner, 2010; Rohner, 2010; Rohner, et al., 2010; Rohner, et al., 2010; Tulviste & Rohner, 2010). Neste sentido, assume-se que o padrão de resultados poderá ser o mesmo quando se trata da percepção de aceitação dos/as professores/as por parte do/a superior/a hierárquico/a, considerando uma população semelhante em contexto português. Por exemplo, Droogenbroeck e colaboradores (2014) concluíram que a relação com o/a supervisor/a desempenha um papel importante, tendo efeitos relevantes a nível da exaustão emocional, logo, estará relacionada com o ajustamento psicológico. Especificamente, no contexto português, o estudo desenvolvido recentemente por Simão (2016) demonstrou que quanto maior a percepção de rejeição por parte do professor/a em relação ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, maior é o seu nível de desajustamento psicológico.

Questão 2- Será que existe uma relação entre a percepção da aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e os seus níveis de stress e *burnout*?

Hipótese 2- Quanto menor a percepção de aceitação dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, maiores serão os seus níveis de stress.

Hipótese 3- Quanto menor a percepção de aceitação dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, maiores serão os seus níveis de *burnout*.

A percepção de aceitação por parte do/a superior/a hierárquico/a produz um sentimento de bem-estar e pertença no local de trabalho, uma vez que, este último é visto como uma pessoa significativa para os/as professores/as. Qualquer pessoa que se sinta aceite estará mais motivada e predisposta para a realização das tarefas. Desta forma, a realização das mesmas, mesmo com todas as exigências, provavelmente, irá causar um menor *stress* nos/as professores/as. Esta hipótese é suportada por diversos autores que afirmam que a percepção de aceitação tem influências na satisfação com o trabalho, na motivação, no *stress* e *burnout* e, na identidade profissional (Canrinus et al., 2012; Ghenghesh, 2013). Adicionalmente, alguns dos fatores apontados pelos profissionais para um aumento do *stress* são uma elevada carga horária, um mau ambiente escolar e falta de tempo ou indisponibilidade para a troca de ideias com os colegas (Correia et al., 2010; Ferguson et al., 2017; Gomes et al., 2006; Gomes et al., 2010; Kokkinos, 2007; Mota-Cardoso et al., 1999). Uma boa relação com o/a superior/a hierárquico/a permite que os assuntos, muitas vezes causadores de *stress*, sejam discutidos e partilhados. Desta forma, alguns dos fatores que causam o *stress* seriam diminuídos e/ou eliminados.

2 – Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 124 professores/as (73.4% do sexo feminino e 26.6% do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 34 e 65 anos ($M=48.73$, $DP=7.76$), de nacionalidade portuguesa a lecionar no 2º e/ou 3º ciclo do ensino básico em diferentes estabelecimentos de ensino do país. A nível profissional, o número de anos de atuação como professor/a, varia entre 2 e 43 anos ($M=23.87$; $DP=8.53$) com 91.9% a exercer a profissão a

tempo inteiro e 8.1% a tempo parcial. A Tabela 1 apresenta os dados sociodemográficos que caracterizam a nossa amostra em termos de: género, estado civil, número de filhos, habilitações literárias, níveis de ensino que leciona, número de alunos/as por turma, e o vínculo contratual.

Tabela 1

Características Sociodemográficas da Amostra (N=124)

<i>Características sociodemográficas</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Género		
Feminino	91	73.4
Masculino	33	26.6
Estado Civil		
Solteira/o	19	15.3
Casada/o ou União de Facto	86	69.4
Divorciada/o	18	14.5
Viúva(o)	1	0.8
Número de filhos/as		
0	18	14.5
1	33	26.6
2	57	46.0
3	14	11.3
4	2	1.6
Habilitações Literárias		
Bacharelato	1	0.8
Licenciatura	84	67.7
Mestrado	39	31.5
Níveis de Ensino		
1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo	2	1.6
1º Ciclo, 2º Ciclo e Secundário	1	0.8
1º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário	1	0.8
2º Ciclo	22	17.7
2º Ciclo e 3º Ciclo	13	10.5
2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário	13	10.5
2º Ciclo e Secundário	3	2.4
3º Ciclo	24	19.4
3º Ciclo e Secundário	45	36.3
Média de Alunos/as por Turma		
Até 20 alunos/as	26	21.0
Entre 21 e 29 alunos/as	97	78.2
Mais de 30 alunos/as	1	0.8
Tipo de Vínculo Contratual		
Contratado/a	33	26.6
Quadro de Agrupamento	70	56.5
Quadro de Zona Pedagógica	21	16.9

Relativamente à situação pandémica que se viveu no momento em que foi realizado este estudo (Tabela 2) podemos auferir que 54% dos/as professores/as é do parecer que a pandemia não prejudicou de forma negativa a relação que estes/as tinham com os/as alunos/as. Contudo, 79.9% dos/as professores/as, concorda que a qualidade do processo de ensino/aprendizagem, foi mais baixo durante a pandemia, e 75% dos/as professores/as inquiridos/as, é da opinião de que com a pandemia, o suporte direto ao/à aluno/a foi afetado negativamente. Por fim, foi possível apurar que 52.4% dos/as professores/as, discorda que com as aulas online, os/as alunos/as demonstraram mais dificuldades de aprendizagem.

Tabela 2

Avaliação do Ensino na Pandemia COVID-19

	Discordo totalmente		Discordo		Não discordo nem concordo		Concordo		Concordo totalmente	
	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
A pandemia prejudicou de forma negativa a relação com os/as meus/minhas alunos/as	23	18.5	44	35.5	28	22.6	26	21.0	3	2.4
A qualidade do processo de ensino-aprendizagem foi mais baixa durante a pandemia	3	2.4	13	10.5	9	7.3	60	48.4	39	31.5
Com a pandemia o suporte direto do/a aluno/a por parte do/a professor/a foi afetado negativamente	6	4.8	14	11.3	11	8.9	67	54.0	26	21.0
Com as aulas online, os/as alunos/as não demonstraram mais dificuldades de aprendizagem	18	14.5	47	37.9	31	25.0	23	18.5	5	4.0

3 – Instrumentos

3.1. *Questionário Sociodemográfico*

A estrutura do questionário sociodemográfico, para professores/as (Anexo B), foi construída pela investigadora com o intuito de recolher informações importantes que ajudassem a

caracterizar a amostra, assim como recolher informação acerca de variáveis que consideramos que podem ter impacto significativo nos níveis de stress, *burnout*, ajustamento psicológico e qualidade das relações, nomeadamente o número de alunos por turma. O questionário incluía questões como: o estado civil, habilitações literárias, o número de anos de serviço, os níveis de ensino que leciona, as disciplinas que leciona, entre outras.

Neste seguimento, o questionário tinha questões fechadas que consistia em escolher uma das opções fornecidas (e.g., género: feminino ou masculino) e, questões abertas para possibilitar uma resposta mais livre (e.g., idade).

3.2. *Questionário de Aceitação-Rejeição Organizacional – OARQ (Rohner et al., 2018)*

Este questionário surge da adaptação da versão curta do *Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire* (TARQ; Rohner, 2005) e tem como objetivo avaliar a perceção de aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente à sua relação com o/a superior/a hierárquico/a. O questionário é composto por 24 itens distribuídos em quatro subescalas: (1) Aceitação/Carinho, que remete tanto para expressão verbal (elogios, louvor, verbalização de coisas agradáveis) como para a expressão física (beijos, abraços, sorrisos), (constituída por 8 itens); (2) Hostilidade/Agressão, dirigida para manifestações de sentimentos psicológicos internos da pessoa, como o ressentimento, má vontade e a raiva, e para manifestações intencionais de magoar outra pessoa, a si mesmo ou objetos, quer fisicamente ou verbalmente (constituída por 6 itens); (3) Indiferença/Negligência, que se atribui à ausência de preocupação e não atendimento das necessidades quer físicas, quer médicas, e indisponibilidade física e psicológica (constituída por 6 itens); e (4) Rejeição Indiferenciada, que diz respeito ao sentimento de se sentir ou não desejado, amado, ou rejeitado (constituída por 4 itens). O instrumento é de autopreenchimento através da escala do tipo *likert*, que varia entre 1 e 4 pontos (1 – Quase nunca é verdade, 2 – Raramente é

verdade, 3 – Algumas vezes é verdade, e 4 – Quase sempre é verdade). A cotação da escala global é obtida através da soma das subescalas de Carinho (com a pontuação invertida) Hostilidade/Agressão, Indiferença/Negligência e Rejeição Indiferenciada (Rohner & Khaleque, 2005), e a cotação das subescalas é realizada pela soma dos itens que as compõe. O resultado da escala global varia entre 24 (mínimo) e 96 (máximo), sendo avaliada de forma inversa, ou seja, quanto maior a pontuação, maior será a percepção de rejeição por parte dos/as superiores/as hierárquicos/as (Rohner, Khaleque et al., 2010). Importa referir que quando a pontuação obtida é igual ou superior a 60 pontos, significa que o/a professor/a se sente tendencialmente rejeitado/a por parte da figura significativa, neste caso o/a seu/sua superior/a hierárquico/a.

De acordo com a análise psicométrica realizada por Silva (2018) o questionário revelou valores de consistência interna entre bom e muito bom, com alfa de *Cronbach* de .94 para a subescala Aceitação/Carinho, de .90 para a subescala Hostilidade/Agressão, de .88 para a subescala Indiferença/Negligência, de .91 para a subescala Rejeição Indiferenciada, e de .71 para o fator global. Na presente investigação os valores de alfa de *Cronbach* foram de .89 para a subescala Aceitação/Carinho, de .80 para a subescala Hostilidade/Agressão, de .79 para a subescala Indiferença/Negligência, de .77 para subescala Rejeição Indiferenciada e de .72 para a escala completa.

3.3. 23-QVS Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Vaz Serra, 2000)

A escala de vulnerabilidade ao stress – 23 QVS, é uma escala de tipo *Likert*, elaborada por Vaz Serra, em 1985, que permite avaliar a vulnerabilidade que o indivíduo apresenta perante uma situação indutora de *stress* (Vaz Serra, 2000). É uma escala original, elaborada, construída e validada para a população portuguesa. Trata-se de um instrumento de autoavaliação constituído por 23 questões, sendo que quanto mais elevada se revelar a nota global, maior a probabilidade do

indivíduo ser vulnerável ao *stress*. A nota global da escala poderá variar entre 0 e 92, e uma classificação de 43 valores representa o ponto de corte, ou seja, os indivíduos que obtenham uma pontuação igual ou superior a este valor são considerados vulneráveis ao *stress*.

Cada questão tem 5 possibilidades de resposta, que variam entre o “Concordo em Absoluto” e o “Discordo em absoluto” assumindo valores de 0 a 4, sendo que os aspetos mais negativos assumem o valor mais elevado. O QVS está dividido em sete fatores: Fator 1 - Perfeccionismo e intolerância à frustração, pretende agrupar características como a busca constante de perfeccionismo em todas as tarefas, a procura de prazer imediato, a necessidade do reconhecimento pela eficácia e a irritabilidade fácil (constituído por 6 itens); Fator 2 -Inibição e dependência funcional, salienta aspetos como as queixas constantes de problemas ao longo do dia, a fuga aos problemas, a determinação ou dificuldade em lidar com o desconhecido e a culpabilização perante a crítica (constituído por 5 itens) ; Fator 3 -Carência de apoio social, refere a falta de rede social de apoio e a regularidade do seu funcionamento; (constituído por 2 itens); Fator 4 -Condições de vida adversas, avalia a situação económica do indivíduo e a forma como a percebe (constituído por 2 itens); Fator 5 -Dramatização da existência, evidencia a descrição do sentido do humor perante situações negativas e o seu grau de preocupação face a pequenos aborrecimentos presentes na rotina diária (constituído por 3 itens); Fator 6 -Subjugação, revela a não autonomia no processo de decisões individuais e grupais, salientando a postura perante a crítica (constituído por 4 itens); Fator 7 - Privação de afeto e rejeição, avalia a autoestima e padrão de vinculação dominante (constituído por 3 itens). Este instrumento, de uma forma geral, descreve o perfil de um indivíduo vulnerável ao stress como alguém com pouca capacidade autoafirmativa, com fraca tolerância à frustração, com dificuldade em confrontar e resolver os problemas, que coloca preocupação

excessiva pelos acontecimentos do dia-a-dia e que se caracteriza por uma marcada emocionalidade (Vaz Serra, 2000).

Em relação às características psicométricas, esta escala apresenta uma boa consistência interna, indicando valor de alfa de *Cronbach* de .82 (Vaz Serra, 2000). Na presente investigação os valores de alfa de *Cronbach* foram de .77.

3.4. MHC-SF – *Mental Health Continuum – Short Form* (Keyes, 2009)

O MHC-SF é um questionário multidimensional, de autopreenchimento que tem como objetivo avaliar a saúde mental positiva. É constituído por 14 itens, distribuídos por três dimensões de bem-estar que integram o modelo de florescimento de Keyes: Dimensão do Bem-Estar Emocional, constituída por sintomas que refletem a “vitalidade emocional” (emoções positivas avaliadas pelo grau de felicidade, interesse e satisfação pela vida)-constituída por 3 itens; Dimensão do Bem-Estar Social, consiste na avaliação do indivíduo acerca das suas circunstâncias, funcionamento social-constituída por 5 itens; e a Dimensão do Bem-estar Psicológico, que se traduz em termos de autorrealização e funcionamento positivo, englobando o sentimento positivo e o pensamento construtivo do ser humano acerca de si próprio- constituída por 6 itens. Os itens são avaliados numa escala de 6 pontos, sendo que 1 corresponde a “Nunca” e 6 a “Todos os dias”.

Assim, é solicitado a cada sujeito que a cada item indique “quantas vezes no último mês se sentiu” aquilo a que o item se refere. Todos os itens da escala são formulados na positiva. O resultado obtido permite categorizar os sujeitos em florescimento, *languishing* (abatimento) e saúde mental moderada. Assim, o resultado é obtido através das respostas dos sujeitos nas diferentes dimensões. Por conseguinte, na dimensão bem-estar emocional se se responder a um dos três itens “quase todos os dias” ou “todos os dias” e responder a seis itens em onze das dimensões bem-estar social e psicológico “quase todos os dias” ou “todos os dias”, o sujeito é

categorizado em florescimento. Ao invés, se um sujeito responder na dimensão bem-estar emocional a um dos três itens “nunca” ou “uma vez ou duas” e responder a seis itens das dimensões bem-estar social e psicológico “nunca” ou “uma vez ou duas” é categorizado em *languishing*. Se o sujeito não for categorizado em nenhuma das categorias anteriores, então será categorizado em saúde mental moderada.

No que respeita à consistência interna do instrumento, na versão original a dimensão Bem-Estar Emocional apresenta um alfa de *Cronbach* de .85, a dimensão Bem-Estar Social apresenta um alfa de *Cronbach* de .80 e a dimensão Bem-Estar Psicológico apresenta um alfa de *Cronbach* de .83. Já na versão portuguesa, o estudo da consistência interna do instrumento revelou alfa de *Cronbach* de .79 para o Bem-Estar Emocional, um alfa de *Cronbach* de .81 para o Bem-Estar Social e um alfa de *Cronbach* de .84 para o Bem-Estar Psicológico (Carvalho et al., 2016). Na presente investigação os valores de alfa de *Cronbach* foram de .92 para a dimensão de Bem-Estar Emocional, de .93 para a dimensão de Bem-Estar Psicológico e de .83 para o Bem-Estar Social.

3.5. MBI-ES – Maslach Burnout Inventory- Educators Survey (Maslach et al., 1996)

O *Maslach Burnout Inventory* (MBI) é uma escala de autorresposta criada pelas autoras Christina Maslach e Susan Jackson em 1986, na tentativa de avaliar as diferentes dimensões subjacentes a esta síndrome (exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal) nos prestadores de serviços humanos (Delbrouck, 2006). Este instrumento de avaliação psicológica foi aferido para a população portuguesa, no âmbito de um estudo do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO), pelos autores Rui Mota-Cardoso, Anabela Araújo, Rute Correia Ramos, Guilherme Gonçalves e Marco Ramos (2002). O MBI é uma escala constituída por 22 itens que relata sentimentos relacionados com o trabalho, distribuindo-se pelas três dimensões que caracterizam o *burnout*: “exaustão emocional” (9 itens), “realização pessoal” (8

itens) e “despersonalização” (5 itens). A dimensão “exaustão emocional” analisa os sentimentos de sobrecarga emocional e a incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho. A dimensão “realização pessoal” permite avaliar os sentimentos de competência, sucesso profissional e bem-estar no trabalho. No que respeita à dimensão “despersonalização”, propõe-se medir as respostas menos adequadas, impessoais ou negativas dirigidas a quem se prestam serviços (Mota-Cardoso, et al., 2002). Cada item é avaliado numa escala do tipo “*likert*” de 7 pontos, variando entre o mínimo de 0 (nunca) e o máximo 6 (todos os dias). São considerados indicadores de *burnout*, resultados com elevados níveis (scores) nos fatores “exaustão emocional” e “despersonalização” e baixos níveis (scores) no fator “realização pessoal”.

É importante salientar que o MBI, é um instrumento utilizado exclusivamente para avaliação da síndrome não considerando por sua vez o processo antecedente e até mesmo as suas consequências, ainda a autora Carlotto (2012) menciona que segundo o manual do MBI, os inquiridos que apresentam “percentual acima de 75 se incluem na categoria alto, entre o percentual 25 e 75 na categoria médio, e abaixo de 25 na categoria baixo” (Maslach & Jackson, 1986; Maslach et al., 1996, citado em Carlotto, 2012, p. 50), o que significa que altos níveis de exaustão emocional e despersonalização e baixos níveis de realização profissional evidenciam claramente alto nível de *burnout* (Carlotto, 2012)

Em relação as qualidades métricas da escala do MBI, na sua versão original, a escala apresenta uma boa consistência interna nas três dimensões, dado que o valor do coeficiente de alfa de *Cronbach* obtido foi de .90 para dimensão de exaustão emocional, .79 para a despersonalização e .71 para a realização pessoal. A exaustão emocional aparece como a subescala com maior consistência interna seguida da despersonalização e da falta de realização pessoal (Maslach et. al., 1996). Na presente investigação os valores de alfa de *Cronbach* foram de .91 para a dimensão de

exaustão emocional, de .91 para a dimensão da falta de realização pessoal e de .78 para a dimensão da despersonalização.

4 – Procedimento de Recolha e Análise de Dados

O protocolo de recolha de dados que englobava os instrumentos acima apresentados foi preenchido pelos/as participantes numa plataforma online, criada para este efeito através do *Microsoft Forms*, devido à situação pandémica que o país atravessa desde o início de 2020. A recolha de dados decorreu entre março e julho de 2021. Acedendo à plataforma online, e antes de iniciar o protocolo de recolha de dados, os/as participantes, tinham acesso ao consentimento informado onde estavam explícitos os objetivos do estudo, assim como as questões de natureza ética (i.e., participação voluntária na investigação, confidencialidade e anonimato dos dados fornecidos e a possibilidade de os participantes interromperem a participação no estudo se assim o desejassem). Para o recrutamento dos/as participantes recorreu-se a diferentes estratégias: (1) via correio eletrónico dirigido a agrupamentos de escolas de todo o país, bem como, de colégios privados; (2) via correio eletrónico junto de professores/as conhecidos da autora do presente estudo e respetivos orientadores/as; (3) via correio eletrónico junto de pessoas chave com acesso privilegiado à população em análise, solicitando a sua colaboração na divulgação do presente estudo; e (4) divulgação do estudo nas redes sociais. A amostra deste estudo é uma amostra representativa, mas não significativa da população portuguesa. A participação foi voluntária, sendo garantido o anonimato e confidencialidade dos dados obtidos.

Terminada a recolha de dados, seguiu-se a respetiva análise através do software estatístico, *SPSS - Statistical Package for the Social Sciences*, versão 28. Em primeiro lugar foram eliminados

todos os participantes que não consentiram participar no estudo, resposta repetidas e/ou cujos dados não permitissem a análise dos dados/confirmação dos critérios de inclusão no estudo.

Capítulo III – Apresentação e Discussão dos Resultados

1 – Apresentação dos Resultados

1.1 – Apresentação Descritiva das Variáveis

A apresentação dos resultados da presente investigação, inicia-se com a exposição da análise das variáveis em estudo descrevendo o comportamento da amostra. Desta forma, na Tabela 3, podemos observar a análise descritiva das variáveis.

Tabela 3

Análise Descritiva das Variáveis

	<i>M (DP)</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>Pto C.</i>
Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a				
Aceitação/Carinho	25.06 (5.09)	8	32	20
Hostilidade/Agressão	8.12 (2.90)	6	24	15
Indiferença/Negligência	10.61 (3.58)	6	24	15
Rejeição Indiferenciada	5.52 (2.19)	4	16	10
Rejeição Total	39.19 (11.29)	24	96	60
Vulnerabilidade ao Stress Total	44.50 (3.54)	0	92	43
Saúde Mental				
Bem-Estar Emocional	13.39 (3.60)	3	18	
Bem-Estar Social	17.25 (5.46)	5	30	
Bem-Estar Psicológico	26.28 (7.31)	7	42	
Bem-Estar Total	57.14 (8.99)	14	84	
<i>Burnout</i>				
Exaustação Emocional	24.17 (11.94)	0	54	27
Realização Pessoal	32.31 (10.40)	0	48	24
Despersonalização	4.08 (4.98)	0	30	15
Escala Total	50.41 (8.96)	0	132	

Em relação à variável aceitação-rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a, a média obtida a nível da pontuação total é de 39.19 (DP = 11.29), que se situa abaixo do ponto médio (60) e dado que o valor da pontuação total diz respeito à perceção de rejeição do/a professor/a por parte do/a superior/a hierárquico/a, os resultados obtidos indicam que os/as professores/as participantes

deste estudo, tendem a perceberem aceitação por parte do/a seu/sua superior/a hierárquico/a. Os valores médios obtidos nas diferentes subescalas da aceitação-rejeição corroboram este facto, uma vez que, a média da subescala aceitação/carinho ($M = 25.06$, $DP = 5.09$) se encontra acima do ponto médio, e as médias das subescalas hostilidade ($M = 8.12$, $DP = 2.90$), indiferença ($M = 10.61$, $DP = 3.58$) e rejeição indiferenciada ($M = 5.52$, $DP = 2.19$) se encontram abaixo do ponto médio.

No que concerne à variável vulnerabilidade ao *stress* total, a média da pontuação total é de 44.50 ($DP = 3.54$). Assumindo que a pontuação total nesta escala pode variar entre 0 e 92, e o ponto de corte se dá com uma pontuação de 43, estes resultados sugerem que os/as professores/as participantes no presente estudo, evidenciam alguma vulnerabilidade ao *stress* no seu dia a dia.

Relativamente à variável de saúde mental positiva, o Bem-Estar Psicológico é a dimensão com valores médios mais elevados ($M=26.28$). Seguem-se os valores relativos ao Bem-Estar Social ($M=17.25$) e ao Bem-Estar Emocional ($M=13.39$). Após análise dos dados podemos perceber que ao nível do Bem-Estar Total, a nossa amostra apresenta um valor médio ($M=57.14$).

Relativamente à variável *burnout*, e tendo em consideração os valores de corte encontrados por Maslach et al. (1996), é possível concluir que, na globalidade, os sujeitos da nossa amostra apresentam um nível de exaustão emocional médio ($M=24.17$), níveis baixos de despersonalização ($M=4.08$) e níveis altos de realização pessoal ($M=32.31$). Quanto aos valores da escala total, podemos concluir que a nossa amostra apresenta um valor médio de ($M=50.41$). Desta forma, e uma vez que os indivíduos que evidenciam alto nível de *burnout*, significa que têm altos níveis de exaustão emocional e despersonalização e baixos níveis de realização profissional (Carlotto, 2012), podemos concluir que a nossa amostra não se encontra em *burnout*.

1.2. Análise Correlacional das Variáveis

Nas Tabelas 4 a 7 são apresentados os resultados relativos à análise de correlações das variáveis em estudo.

Tabela 4

Correlação de Pearson entre Aceitação-Rejeição e Dimensões de Ajustamento Psicológico

	Ajustamento Psicológico		
	Bem-Estar Emocional	Bem-Estar Social	Bem-Estar Psicológico
Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a			
Aceitação/Carinho	.160	.134	.179*
Hostilidade/Agressão	-.145	-.086	-.046
Indiferença/Negligência	-.213*	-.187*	-.187*
Rejeição Indiferenciada	-.194*	-.178*	-.112
Aceitação-Rejeição Total	-2.14*	-.176*	-.174
Vulnerabilidade ao Stress Total	-.493**	-.381**	-.394**
<i>Burnout</i>			
Exaustação Emocional	-.344**	-.268**	-.221*
Realização Pessoal	.436**	.504**	.552**
Despersonalização	-.276**	-.209*	-.258**

Nota. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Por forma a responder à questão 1 do nosso estudo, será que existe uma relação entre a perceção da aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e o seu ajustamento psicológico e verificar a veracidade da hipótese 1 levantada, quanto maior a perceção de aceitação dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, maior é o seu ajustamento psicológico, realizou-se uma análise correlacional, entre as variáveis, Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a e as dimensões de Ajustamento Psicológico (Tabela 4). Através da análise dos resultados obtidos, observa-se uma correlação positiva moderada, entre a subescala aceitação/carinho e a dimensão, Bem-Estar Psicológico ($r=.179$, $p < .05$), isto é, quanto maior for a perceção de aceitação/carinho, mais elevados são os níveis de Bem-Estar Psicológico. Através desta análise correlacional, foi também possível perceber que quanto maiores os comportamentos de Indiferença/Negligência, menores são os

níveis de Bem-Estar Emocional ($r=-.213, p < .05$), Social ($r=-.187, p < .05$) e Psicológico ($r=-.187, p < .05$), bem como quanto maior a Rejeição Indiferenciada, menor é o Bem-Estar Emocional ($r=-.194, p < .05$) e Social ($r=-.178, p < .05$), uma vez que estas variáveis se correlacionam negativamente de forma moderada. A análise da Tabela 4, permite-nos também verificar que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a Vulnerabilidade ao Stress e as várias dimensões do Ajustamento Psicológico, resultados que consideramos expectáveis, uma vez que quanto maiores são os níveis de vulnerabilidade ao stress, menores são os níveis de Bem-Estar Emocional ($r=-.493, p < .01$), Social ($r=-.381, p < .01$) e Bem-Estar Psicológico ($r=-.394, p < .01$). Relativamente à dimensão Exaustão Emocional, podemos verificar através desta análise correlacional, que existe uma correlação negativa, estatisticamente significativa entre esta e os níveis de Bem-Estar Emocional ($r=-.344, p < .01$), Social ($r=-.268, p < .01$) e Bem-Estar Psicológico ($r=-.221, p < .05$), logo à medida que a Exaustão Emocional aumenta, os níveis de Bem-Estar Emocional, Social e Psicológico diminuem. O mesmo acontece com a variável, Despersonalização: à medida que os níveis de Despersonalização aumentam, os níveis de Bem-Estar Emocional ($r=-.276, p < .01$), Social ($r=-.209, p < .05$) e Bem-Estar Físico ($r=-.258, p < .01$), diminuem, sendo por isso esta correlação negativa, estatisticamente significativa. Por outro lado, a variável Realização Pessoal, apresenta uma correlação positiva estatisticamente significativa quando se relaciona com os níveis de Bem-Estar Emocional ($r= .436, p < .01$), Social ($r= .504, p < .01$) e Bem-Estar Psicológico ($r= .552, p < .01$), uma vez que quanto maiores são os níveis de Realização Pessoal, maiores são os níveis de Bem-Estar Emocional, Social e Físico.

Tabela 5*Correlação de Pearson entre Aceitação-Rejeição e Vulnerabilidade ao Stress*

	Vulnerabilidade ao Stress
Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a	
Aceitação/Carinho	-.282**
Hostilidade/Agressividade	.231**
Indiferença/Negligência	.240**
Rejeição Indiferenciada	.305**
Rejeição Total	.322**

Nota. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Por forma a responder à questão 2 do nosso estudo, será que existe uma relação entre a perceção da aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e os seus níveis de stress, e verificar a veracidade da hipótese 2 levantada, quanto menor a perceção de aceitação dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, maiores serão os seus níveis de stress, realizou-se uma análise correlacional, entre as variáveis Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a e a Vulnerabilidade ao Stress (Tabela 5). Através da análise dos resultados obtidos, foi possível verificar que existe uma correlação positiva, estatisticamente significativa entre as duas variáveis ($r=.322$, $p < .01$) revelando que quanto maiores os níveis de rejeição por parte do superior/a hierárquico/a, maiores serão os níveis de vulnerabilidade ao stress. Esta afirmação é confirmada pela observação de uma correlação negativa estatisticamente significativa ($r= -.282$, $p < .01$), entre a subescala, aceitação/carinho e a vulnerabilidade ao stress, isto é, quanto mais elevada é a perceção de aceitação/carinho por parte do superior/a hierárquico/a, menores são os níveis de stress nos/as professores/as. Quanto à subescala da hostilidade/agressividade, podemos observar uma correlação positiva estatisticamente significativa ($r=.231$, $p < .01$), uma vez que quanto mais o professor/a sente raiva, ressentimento, má vontade por parte do superior/a hierárquico/a, maiores serão os seus níveis de vulnerabilidade ao stress. Verificou-se igualmente que existe uma correlação positiva

estatisticamente significativa ($r=.240, p < .01$), entre a dimensão da indiferença/negligência e a vulnerabilidade ao stress, uma vez que, quanto mais o professor/a sente ausência de preocupação por parte do superior/a hierárquico/a, maior é a sua vulnerabilidade ao stress. No mesmo sentido, a subescala da rejeição indiferenciada, apresenta uma correlação positiva estatisticamente significativa ($r=.305, p < .01$) com a vulnerabilidade ao stress, uma vez que quanto menos o/a professor/a se sente amado e desejado, e por isso sente-se mais rejeitado, maior vai ser a sua vulnerabilidade ao stress.

Tabela 6

Correlação de Pearson entre Aceitação-Rejeição e Burnout

	<i>Burnout</i>		
	Exaustação Emocional	Realização Pessoal	Despersonalização
Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a			
Aceitação/Carinho	-.152	.242**	-.120
Hostilidade/Agressão	.163	-.207*	.277**
Indiferença/Negligência	.195*	-.176	.182*
Rejeição Indiferenciada	.220*	-.258**	.329**
Aceitação-Rejeição Total	.215*	-.268**	.247**

Nota. * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

Por forma a responder à questão 2 do nosso estudo, será que existe uma relação entre a perceção da aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e os seus níveis de *burnout*, e verificar a veracidade da hipótese 3 levantada, quanto menor a perceção de aceitação dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, maiores serão os seus níveis de *burnout*, realizou-se uma análise correlacional, entre as variáveis Aceitação-Rejeição Superior/a Hierárquico/a e o *Burnout* (Tabela 6). Através da análise dos resultados obtidos, foi possível observar uma correlação positiva e moderada, entre a Aceitação-Rejeição Total e os níveis de Exaustação Emocional ($r=.215, p < .05$) e uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a Aceitação-Rejeição Total e a Despersonalização

($r=.247, p < .01$), isto é, quantos mais elevados são os níveis de Aceitação-Rejeição Total, maiores são os níveis de exaustão emocional e de despersonalização. Por outro lado, à medida que a Aceitação- Rejeição Total aumenta, a Realização Pessoal diminui, o que mostra uma correlação negativa estatisticamente significativa ($r=-.268, p < .01$) entre estas duas variáveis. Quanto à variável Aceitação/Carinho, esta apresenta uma correlação positiva estatisticamente significativa quando correlacionada com a variável Realização Pessoal ($r=.242, p < .01$), o que nos demonstra que quanto mais elevada é a percepção de Aceitação/Carinho, mais elevada se torna a Realização Pessoal. A análise da Tabela 6 permite-nos também verificar, uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a variável Hostilidade/Agressão, e os níveis de Despersonalização ($r=.277, p < .01$), uma vez que quanto maiores forem os comportamentos de Hostilidade/Agressão, maiores serão os níveis de Despersonalização, sendo que em contrapartida, os níveis de Realização Pessoal ($r=-.207, p < .05$) serão menores. Quanto à variável Rejeição Indiferenciada, podemos constatar a existência de uma correlação negativa estatisticamente significativa, quando correlacionada com os níveis de Realização Pessoal ($r=-.258, p < .01$), isto é, quanto maiores os níveis de Rejeição Indiferenciada, menores os níveis de Realização Pessoal; por outro lado, ao correlacionarmos a Rejeição Indiferenciada e a Despersonalização, verificamos uma correlação positiva estatisticamente significativa ($r=.329, p < .01$), uma vez que, quanto mais elevada for a Rejeição Indiferenciada, maiores serão os níveis de Despersonalização. Por fim, podemos afirmar que existe uma correlação positiva moderada, entre a variável Indiferença/Negligência e os níveis de Exaustão Emocional ($r=.195, p < .05$) e os níveis de Despersonalização ($r=.182, p < .05$), isto é, quanto maiores são os comportamentos de Indiferença/Negligência por parte dos superiores/as hierárquicos/as, maiores são os níveis de Exaustão Emocional e de Despersonalização dos/das professores/as.

Tabela 7*Correlação de Pearson entre Vulnerabilidade ao Stress e o Burnout*

	<i>Burnout</i>		
	Exaustão Emocional	Realização Pessoal	Despersonalização
Vulnerabilidade ao Stress Total	.535**	-.488**	.398**

Nota. * $p \leq 05$, ** $p \leq 01$

Na Tabela 7, pretendemos demonstrar a forte correlação que existe entre a Vulnerabilidade ao Stress e o *Burnout*. Assim, podemos verificar que as subescalas de exaustão emocional ($r=.535$, $p < .01$) e de despersonalização ($r=.398$, $p < .01$), apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com a escala de vulnerabilidade ao stress, uma vez que quanto maiores os níveis de stress, maiores são os níveis de exaustão emocional e despersonalização. Em contrapartida, a subescala de realização pessoal, apresenta uma correlação negativa estatisticamente significativa ($r= -.488$, $p < .01$), logo a realização pessoal dos professores/as é menor, sempre que os seus níveis de vulnerabilidade ao stress são maiores.

2 - Discussão dos Resultados

A discussão dos resultados é uma fase pertinente dum estudo científico permitindo-nos refletir sobre a investigação realizada, destacando os dados mais significativos e confrontando-os com a literatura. Assim, com base na análise dos dados sociodemográficos, resultados descritivos e resultados correlacionais, prosseguiremos com uma síntese e apreciação crítica dos resultados obtidos.

Relativamente ao primeiro problema da investigação, será que existe uma relação entre a perceção da aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e o seu ajustamento psicológico, os resultados obtidos indicaram a existência de uma

correlação positiva estatisticamente significativa entre a aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e o seu ajustamento psicológico, sugerindo que quanto maior é a perceção de aceitação dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a, maior é o seu ajustamento psicológico, confirmando-se assim a Hipótese 1. De acordo com os resultados obtidos, é possível constatar, que quanto mais os/as professores/as sentem rejeição, indiferença/negligencia, bem como hostilidade/agressão por parte do/a seu/a superior/a hierárquico/a, menores são os seus níveis de bem-estar emocional, social e psicológico. Por outro lado, quando os professores/as sentem por parte do seu/sua superior/a hierárquico/a aceitação/carinho, os seus níveis de bem-estar emocional, social e psicológico tendem a aumentar. Estes resultados são coerentes com a literatura que tem documentado que a qualidade das relações que os profissionais de educação estabelecem no seu contexto de trabalho, nomeadamente a aceitação por parte de figuras significativas, está associada ao seu bem-estar pessoal, ou seja, ao seu ajustamento psicológico (e.g., Erkman et al., 2010; Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010; Parmar & Rohner, 2010; Rohner, 2010; Rohner, Khaleque et al., 2010; Rohner, Parmar et al., 2010; Tulviste & Rohner, 2010). Os/as superiores/as hierárquicos/as são pessoas significativas para os/as professores/as e, por isso, a sua aprovação e as suas avaliações são de extrema importância para os/as professores/as (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2014; Stubblebine, 2001). Estes resultados alertam-nos para a possibilidade de que os/as professores/as ao sentirem perceção de rejeição por parte do/a supervisor/a, e, por conseguinte, ao ser afetado o seu bem-estar de forma negativa, isso possa vir a comprometer, o clima da sala de aula e os resultados sociais, emocionais e académicos dos alunos, tal como sugerido pelo modelo pró-social da sala de aula de Jennings e Greenberg (2009).

Relativamente ao segundo problema da investigação, será que existe uma relação entre a percepção da aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e os seus níveis de vulnerabilidade ao stress, os resultados obtidos indicaram a existência de uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e os seus níveis de stress, sugerindo que quanto maior é a percepção de rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico maiores serão os seus níveis de vulnerabilidade ao stress. Foi possível constatar que os/as professores/as que percebem aceitação/carinho por parte dos seus/suas supervisores/as, tendem a apresentar níveis de vulnerabilidade ao stress mais baixos. Por outro lado, aqueles que sentem por parte do seu/a superior/a hierárquico/a, hostilidade/agressividade, raiva, ressentimento, indiferença/negligência, ausência de preocupação, tendem a ter uma maior vulnerabilidade ao stress. Desta forma, sendo o/a superior/a hierárquico/a uma pessoa significativa para os/as professores/as, estes necessitam de se sentir aceites. Vários autores afirmam que uma relação de aceitação entre os/as superiores/as hierárquicos/as e os professores/as, influencia a forma de atuação dos/as professores a diversos níveis, tais como, o aumento da satisfação com o trabalho, da motivação, uma melhor identidade profissional e uma diminuição do stress, sendo por isso, esta, uma variável muito importante na vida dos/as professores/as (Canrinus et al., 2012; Ghenghesh, 2013; Henson, 2001; Price, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Por fim, quanto à última questão do nosso estudo, será que existe uma relação entre a percepção da aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a e os seus níveis de *burnout*, foi possível verificar, e corroborar a nossa hipótese 3, quanto menor a percepção de aceitação dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a

hierárquico/a, maiores serão os seus níveis de *burnout*, uma vez que os resultados deste estudo mostram-nos que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a aceitação-rejeição total do/a superior/a hierárquico/a e os níveis de exaustão emocional e de despersonalização dos/as professores/as: quanto mais o/a professor/a sente rejeição por parte do/a superior/a hierárquico/a, maiores vão ser os sentimentos de sobrecarga emocional e de incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho, bem como as respostas impessoais e/ou negativas dirigidas a quem se prestam serviços. Por outro lado, os sentimentos de competência, sucesso profissional e bem-estar no trabalho, esses, tendem a diminuir, sempre que o/a professor/a sente rejeição por parte do/a seu/a superior/a hierárquico/a. Por outro lado, é possível avaliarmos que de cada vez que o/a superior/a hierárquico/a demonstra aceitação/carinho, quer através da expressão verbal (elogios, louvor), quer através da expressão física (beijos, abraços, sorrisos), os níveis de realização pessoal dos/as professores/as tendem a aumentar e os níveis de exaustão emocional e de despersonalização tendem a diminuir. As abordagens socio construtivas exploram o *burnout* docente enquanto resultado da interação entre fatores individuais e organizacionais (Chang, 2009). Considerando como foco os aspetos organizacionais, e mais concretamente o clima escolar, a investigação tem mostrado que o clima escolar pode melhorar ou minimizar a Exaustão Emocional do professor ou equipa, a Despersonalização e os sentimentos de Perda de Realização Profissional (Grayson & Alvarez, 2007; Higgins-D'Alessandro, 2002).

O presente estudo apresenta algumas limitações que deverão ser reconhecidas e consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, a dimensão da amostra desta investigação é reduzida e o procedimento de amostragem adotado foi não probabilístico, o que pode ter influenciado os resultados. Recomenda-se que futuras investigações sejam realizadas com uma amostra mais ampla e representativa da população. Para além disto, o facto de a amostra

representar um grupo de docentes a lecionar apenas no terceiro ciclo, poderá ter influência nos resultados encontrados, limitando assim a sua generalização face à classe profissional em geral. Outra das limitações do presente trabalho está relacionada com a utilização de instrumentos de autorrelato. O efeito da desejabilidade social que habitualmente está relacionado com o uso de questionários, pode ter levado alguns participantes a responderem de acordo com aquilo que consideravam ser expectável. Neste sentido, interessa doravante complementar os dados recolhidos através dos questionários com informação obtida através de outras técnicas de recolha de dados (e.g., observação). Por fim, sublinhar que a recolha de dados decorreu em período pandemia mundial de COVID-19, pelo que importa considerar as inúmeras alterações introduzidas na vida pessoal e profissional da população em geral, bem como os seus efeitos e consequências, imponderáveis e continuados num período alargado. Esta situação revelou-se particularmente exigente para os professores de todos os níveis de ensino que experienciaram a necessidade de se adaptar a uma situação de isolamento, num curto período, suspendendo ou adiando aulas em regime presencial, reinventando as metodologias de ensino e desenvolvendo e aperfeiçoando competências pedagógicas ajustadas ao ensino à distância.

Apesar das limitações referidas previamente, considera-se que os resultados obtidos na presente investigação permitem sugerir algumas implicações passíveis de serem colocadas em prática, tais como: implementar no contexto escolar programas de intervenção junto dos/as professores/as e dos/as superiores/as hierárquicos/as que visem promover a sua competência emocional; implementação de cursos de formação de gestão de stress para professores/as que se sintam mais desmotivados insatisfeitos e sobretudo, inaptos para lidar com os seus problemas e com os fatores de stress com que se deparam no seu quotidiano; implementar programas de formação como uma importante estratégia de prevenção ao nível organizacional, que visem o

desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e profissionais relevantes para a prevenção de situações de *burnout*, para o aumento da perceção de bem-estar e realização profissional dos professores.

No que diz respeito a investigações futuras, e atendendo à escassez de investigação desenvolvida no nosso país no âmbito desta temática, seria interessante aprofundar a relação entre os/as professores/as e os/as supervisores/as hierárquicos/as, procurando perceber o efeito de outros fatores (ansiedade, qualidade de vida, autoeficácia) associados à perceção de aceitação-rejeição. Seria também interessante alargar o presente estudo a todo o país, por forma a aumentar o número de participantes e ser possível efetuar comparações, nomeadamente entre sexos, entre regiões de ensino, entre docentes de escolas privadas e escolas públicas, e entre níveis de ensino letivo. Paralelamente, seria importante utilizar os dados encontrados para desenvolver e formalizar um programa de intervenção psicológica com o objetivo de promover um bom ajustamento psicológico nos/as professores/as.

Considerações Finais

Nos nossos dias, cada vez mais os investigadores vêm apontando a importância de uma relação de ajustamento entre os indivíduos e os seus contextos de trabalho, contribuindo este ajustamento para o sucesso individual e organizacional (Seco, 2002). De facto, o trabalho desempenha um papel fundamental na vida do indivíduo, sendo o local onde este passa mais horas úteis do seu dia. Neste sentido, o indivíduo ao sentir-se bem na sua profissão, e ao estar rodeado de pessoas que lhe dão apoio, nomeadamente os/as seus/suas superiores /as hierárquicos/as, sente maior satisfação no seu trabalho, melhor qualidade de vida, e terá uma menor tendência de poder

vir a apresentar sinais de stress e *burnout*, dois fenómenos pertinentes e problemáticos do mundo moderno.

Apesar de nos dias de hoje, o stress e o *burnout*, estarem presentes em quase todos os contextos laborais, a profissão docente, é considerada como uma das profissões mais stressantes, devido às horas e às tarefas letivas que os/as professores/as têm, e pela multiplicidade de trabalhos burocráticos que estão ao seu encargo, levando por vezes a que estes tenham menos tempo para si e para a sua família (Turkoglu et al., 2017; Van Droogenbroeck et al., 2014), o que leva ao desenvolvimento de sinais de esgotamento emocional e de exaustação, e por vezes, o desejo de abandono da carreira (Varela et al., 2018). A evolução do universo profissional dos professores nos últimos anos concedeu-lhes cada vez mais pertinência de estudo, por isso, a investigação, tem vindo a sentir necessidade de explorar como as relações dos/as professores/as, em contexto escolar, moldam os climas de sala de aula favoráveis à aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as (Prince & Moolenaar, 2015), mais especificamente, de que forma a relação que os/as professores/as estabelecem com os/as seus/suas superiores/as hierárquicos influencia, a satisfação com o trabalho, a motivação, o desempenho (Canrinus et al., 2012; Ozdem & Sezer, 2019), bem como, contribui para o ajustamento psicológico (Rohner, 2016) e previne o stress e o *burnout* (Lawrence et. al., 2019).

Desta forma, a presente investigação teve como objetivo analisar de que forma é que a qualidade da relação entre os/as professores/as e os seus/suas superiores/as hierárquicos/as, pode ter um efeito no seu ajustamento psicológico, nomeadamente, em termos dos seus níveis de stress e *burnout*, uma vez que se constatou escassez de investigação, nomeadamente em Portugal, que relacionasse especificamente estas variáveis.

Os resultados da investigação, permitiram apurar associações estatisticamente significativas entre quase todas as variáveis apresentadas. Verificamos que a percepção de aceitação-rejeição dos/as professores/as relativamente ao/à seu/sua superior/a hierárquico/a está relacionada com o ajustamento psicológico, confirmando-se que os/as professores/as que se sentem mais aceites por parte do/a seu/sua superior/a hierárquico/a apresentam mais bem-estar emocional (emoções positivas, interesse e satisfação pela vida), social e psicológico (sentimentos positivos e pensamentos construtivos), e por conseguinte, um maior ajustamento psicológico. Foi possível observar também, uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a e vulnerabilidade ao stress, demonstrando que os/as professores/as que se percebem como mais aceites, mais acarinhados, têm uma menor vulnerabilidade ao stress. Por fim, foi possível constatar, uma correlação estatisticamente significativa entre as variáveis de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a e o *burnout*, demonstrando que os/as professores/as que se percebem como aceites pelos seus/suas superiores/as hierárquicos/as, apresentam mais capacidade de dar resposta às exigências interpessoais do trabalho, sentem mais sucesso profissional e apresentam maior capacidade de dar respostas adequadas a quem prestam serviço.

Desta forma, podemos concluir que numa organização escolar em que existem relações humanas baseadas em equidade e respeito mútuo, autonomia, carinho, empatia, aceitação dos pontos de vista dos/as professores/as pelos/as seus/as superiores/as hierárquicos/as, é possível promover o ajustamento psicológico para ambos, através da qualidade das interações estabelecidas. Por conseguinte, a qualidade destas relações, vai ter um profundo impacto na forma como os/as professores/as produzem ambientes de aprendizagens bem-sucedidos e sucesso académico dos/as seus/suas alunos/as.

Referências Bibliográficas

- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2003).
- Braga da Cruz, M., Dias, A.R., Sanches, J.F. Ruivo, J.B., Pereira, J.C. & Tavares, J.J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV, 103-104, 1187-1293.
- Bronfenbrenner. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- Buunk, B. & Schaufeli, W. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (135-149). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Carrinus E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation, and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Cardoso, R. (1999). *Stress e Burnout. O stress na profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Carlotto, M. (2002). A Síndrome de Burnout e o Trabalho de Docente. *Psicologia em Estudo*, 7, 21-29.
- Carlotto, M., & Câmara, G. (2008). Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. *Psicologia dell' Educazione*, 26, 29-46.
- Carlotto, M., & Palazzo, L. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Caderno de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- Carrasco, M., & Rohner, R. (2013). Parental acceptance and children's psychological adjustment in the context for power and prestige. *Journal of Child & Family Studies*, 22(8), 1130-1137. doi: 10.1007/s10826-012-9675-0

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
<https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time*. Dissertação de Doutoramento. Retirado de <https://circle.ubc.ca/handle/2429/46025>
- Comissão Europeia (2011). *Relatório sobre o stress: Análise de necessidades*. http://web.spi.pt/stressless/docs/update/PT/Relatorio%20sobre%20o%20Stress_%20Analise%20de%20necessidades.pdf
- Elbertson, N., Brackett, M. A., & Weissberg, R. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) Programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *The second international handbook of educational change* (pp. 1017-1032). New York: Springer.
- Freitas, J. (1999). Stress e Burnout. In Cardoso, R. (Ed.). *O Stress na Profissão de Docente- Como prevenir, como manejar*. Porto: Porto Editora.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 65-159.
- Ghenghesh, P. (2013). Job Satisfaction and Motivation - What Makes Teachers Tick? *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 3(4), 456-466.
<https://doi.org/10.9734/BJESBS/2013/5156>
- Gomes, A.R. & Cruz, J.F. (2004). A experiência de stress e “burnout” em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia, Investigação e Prática*, 2, 193-212.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde

- física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93. <http://hdl.handle.net/1822/5619>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2007). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Henson (2001). The Effects of Participation in Teacher Research on Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2002). The necessity of teacher development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 98, 75-83. <http://doi.org/10.1002/cd.60>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Keyes, C., Wissing, M., Potgieter, J., Temane, M., Kruger, A., & Rooy, A. (2008). Evaluation of the Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF) in Setswana-Speaking South Africans. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15, 181–192.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi: 10.1080/00131910120033628
- Lawrence, D. F., Loi, N. M., & Gudex, B. W. (2019). Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers. *Teachers and teaching*, 25(2), 189-199. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544551>
- Lima, M., & Silva, D. (2010). A importância da afetividade na construção das interações entre professor e aluno nas aulas de educação física. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 9(2).

<http://www.fontouraeditora.com.br/periodico/vol-9/Vol9n2-2010/Vol9n2-2010-pag-23a30/Vol9n2-2010-pag-23a30.pdf>

- Lipp, M. (2002). *O stress do professor*. Campinas: Papirus.
- Machado, F., Machado, M., & Azevedo, M. (2014). Percepção de aceitação-rejeição pelo professor, processos de sala de aula e desempenho acadêmico. *Atas Do I Congresso Internacional Envolvimento Dos Alunos Na Escola: Perspetivas Da Psicologia e Educação*, 565–577.
- Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Silva, A. D. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A Multidimensional Perspective. In B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397.
- Moreno-Jimenez, B., Garrosa-Hernandez, E., Gálvez, M., González, J. L., & BenevidesPereira, A. M. T. (2002). A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, 1, 11-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100004>

- Mota-Cardoso, R., Araújo, A. Carreira Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Nemanich, L. A., & Keller, R. T. (2007). Transformational leadership in an acquisition: A field study of employees. *Leadership Quarterly*, 18(1), 49–68.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.11.003>
- Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Sintra: K Editora.
- Parmar, P., & Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher and Parental Acceptance and Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Going Adolescents in India. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 44(3). 253-268. <https://doi.org/10.1177/1069397110367613>
- Picado, L. (2009). Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. *Portal dos Psicólogos*, 1-32. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Pines, A. & Aronson, E. (1981). *Career Burnout: causes & cures*. New York: The Free Press.
- Pines, A. & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação de burnout. *Psychologia*, 33, 181-194.
https://www.researchgate.net/publication/337568114_Stress_profissional_em_professores_portugueses_Incidencia_preditores_e_reacao_de_burnout_In_Psychologica
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200009>

- Price, H., & Collett, J. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers. *Social Science Research*, 41, 1469-1479.
- Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1). <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Rita, J. S., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores do ensino básico e secundário. *Atas do VII do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1151-1161. Braga: Universidade do Minho
- Rodrigues, V. F. (2017). *Inteligência emocional e ajustamento psicológico de educadoras de infância: o papel da perceção de aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a*. (Dissertação de Mestrado).
- Rohner, R. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221. doi: 10.1177/1069397110366849
- Rohner, R. P. (2016). Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>
- Rohner & Carrasco. (2014). Relations between psychological adjustment and perceived parental, sibling, best friend, and teacher acceptance among Kuwaiti adolescents.
- Rohner, R., & Khaleque, A. (2012). Effects of multiple acceptance and rejection on adults' psychological adjustment: a pancultural study. *Social Indicators Research*, 113(1), 393-399. doi: 10.1007/s11205-012-0100-2

- Rohner, R. P., Khaleque, A., Elias, M. S., & Sultana, S. (2010). The Relationship Between Perceived Teacher and Parental Acceptance, School Conduct, and the Psychological Adjustment of Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 44(3), 239-252. <https://doi.org/10.1177/1069397110366900>
- Rohner, R. P., & Lansford, J. E. (2017). Deep Structure of the Human Affectional System: Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory. *Journal of Family Theory & Review*, 9(4), 426-440. <https://doi.org/10.1111/jftr.12219>
- Rohner, R. P., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 44(3), 269–282. <https://doi.org/10.1177/1069397110366935>
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Seabra-Santos, M.J. (2014). O investigador vai à escola: recolha de dados em contextos educativos. *Psychologica*, 30, 365-372.
- Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Adriano Vaz Serra.
- Sette, Baumgartner, & Schneider. (2014). Shyness, Child–Teacher Relationships, and Socio-Emotional Adjustment in a Sample of Italian Preschool-Aged Children.
- Silva, G. N., & Carlotto, M. S. (2003). Síndrome de Burnout: Um estudo com professores da rede pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 145-153.
- Silva, F. S. B. (2018). *O papel da aceitação-rejeição pelo/a superior/a hierárquico/a no stress e na perceção de autoeficácia dos/as docentes*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Maia). Repositório Científico do ISMAI. <http://hdl.handle.net/10400.24/1084>

- Simão, A. F. L., (2016). *A percepção de aceitação-rejeição, ajustamento psicológico e autoeficácia dos professores*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário da Maia). Instituto Universitário da Maia, Porto, Portugal.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Stubblebine, P.C. (2001). Perception and Acceptance of Evaluations by Supervisors and Peers. *Current Psychology*, 20(1), 85–94. <https://doi.org/10.1007/s12144-001-1005-4>
- Thweatt, K., & Mc.Croskey, J. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 348–358.
- Turkoglu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765- 772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>
- UNESCO (2017). *Professores*. <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/professores>.
- Van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43 (November 2017), 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
- Varela, R. C., Santa, R. D., Silveira, H., Matos, A. C., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). *Inquérito Nacional sobre Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE)*. Jornal da Fenprof.
- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na Vida de Todos os Dias. 2ª Edição*. Gráfica de Coimbra.

Vaz-Serra A. (2000) Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: 23 QSV.

Psiquiatria Clínica. 21(4), pp. 279-308.

Vieira, C. (2018). *Satisfação/Insatisfação no Grupo Profissional Docente*. Chiado Books.

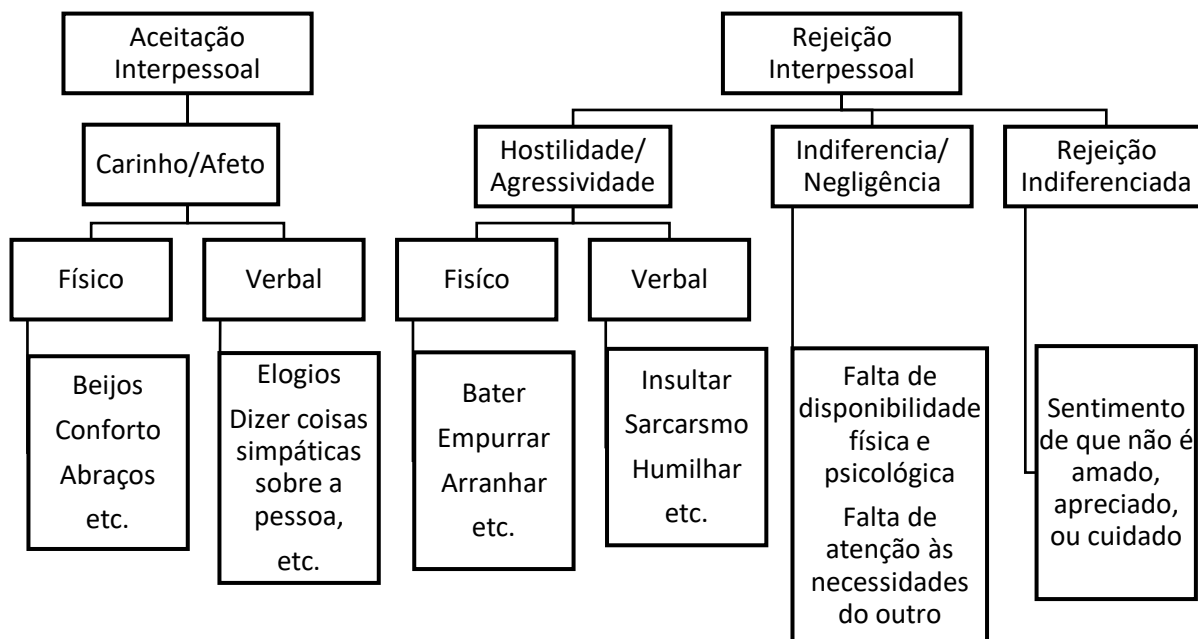
Anexos

Anexo A

Figura A1. Dimensões das Relações Interpessoais, segundo a IPARTheory

Figura A1

Dimensões das Relações Interpessoais, segundo a IPARTheory



(Rohner, 2016, p.5)

Anexo B**Questionário Sociodemográfico**

Questionário Sociodemográfico

1. Género:

Feminino

Masculino

2. Idade: _____

3. Nacionalidade: _____

4. Estado Civil

Solteiro(a)

Casado(a) ou União de Facto

Divorciado(a)

Viúvo(a)

5. Habilitações literárias

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

6. Total de anos de serviço docente (incluir o presente ano letivo): _____

7. Tempo de serviço, em anos, na escola atual (incluir o presente ano letivo): _____

8. Nível de ensino que leciona (assinale todas as que se aplicam):

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Secundário

Profissional

9. Disciplinas que leciona: _____

10. Situação Profissional: Tempo Inteiro Tempo Parcial**11. Tipo de vínculo contratual:** Quadro do agrupamento Quadro de zona pedagógica Contratado: contrato completo ou anual Contratado em substituição temporária**12. Em média, quantos alunos/as compõem as turmas que leciona:** Até 20 alunos/as De 21 a 29 alunos/as 30 alunos ou mais alunos/as**13. Nas seguintes afirmações, seleciona a opção de acordo com o seu grau de concordância:**

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
A pandemia prejudicou de forma negativa a relação com os/as alunos/as.					
A qualidade do processo de ensino-aprendizagem foi mais baixa durante a pandemia.					
Com a pandemia, o suporte direto ao/à aluno/a por parte do/a professor/a foi afetado negativamente.					
Com as aulas online, os/as aluno/as demonstraram mais dificuldades de aprendizagem.					

Anexo C**Email Enviado aos/às Professores/as**

No âmbito da dissertação da minha tese de mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), estou a realizar um estudo que tem como objetivo explorar a qualidade das relações interpessoais dos/as professores/as com o/a seu/sua superior hierárquico/a.

Assim, se é professor/a do 2º e/ou 3º ciclo, gostava de poder contar com a sua participação neste estudo, através do preenchimento de um breve questionário, que não demorará mais de 10 minutos.

Através deste estudo, pretendo contribuir para o conhecimento mais aprofundado da qualidade das relações interpessoais entre professores e seus superiores hierárquicos e de que forma isso se relaciona com o seu bem-estar.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais e anónimos, servindo apenas para fins de investigação.

A sua colaboração é voluntária, não acarretando quaisquer custos ou consequências, e só prosseguirá após a sua autorização. Poderá também desistir da sua participação a qualquer momento, se assim o desejar.

Ao vosso dispor para qualquer pedido de informação adicional ou esclarecimentos, através do email joanascarvalho54@hotmail.com

Para participar aceda ao questionário do estudo através do seguinte link:

Agradeço desde já a sua disponibilidade,

Joana Carvalho

Anexo D
Consentimento Informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, intitulada: “O ajustamento psicológico dos professores: o papel da qualidade das relações interpessoais com o superior hierárquico”, gostaria de o(a) convidar, a participar voluntariamente, nesta investigação através do preenchimento online de um conjunto de questionários relacionados com o tema em análise.

O presente estudo, a decorrer no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), encontra-se sob a orientação dos professores Doutores Francisco Machado e Vera Coelho, respeitando todos os requisitos éticos e deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

A sua participação é totalmente voluntária e livre de custos ou prejuízos, sendo que a qualquer momento tem o direito de recusar prosseguir com o mesmo. Importa ainda referir que os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, os quais serão utilizados unicamente para os fins da investigação.

Por favor, antes de iniciar leia as instruções no início de cada formulário para o seu correto preenchimento.

Não existem respostas certas ou erradas, somente se pretende a sua opinião.

Termino agradecendo a sua atenção e colaboração, que deverá ser consentida, no "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", estando inteiramente disponível para qualquer esclarecimento adicional, através do contacto joanascarvalho54@hotmail.com

Concordo em participar voluntariamente do estudo intitulado “O ajustamento psicológico dos professores: o papel da aceitação/rejeição por parte do aluno e do superior hierárquico”, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a investigação, bem como os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento.

Obrigada pela sua participação!

Sim

Não