

Vanda Isabel Santos Palas

Nº 13397

Burnout e Qualidade de Vida nos Professores

Dissertação de Mestrado em Consulta Psicológica, Aconselhamento e Psicoterapia

Trabalho realizado sob a Orientação do Professor Doutor Francisco Machado

outubro, 2014

“A sociedade exige que os professores resolvam todos os problemas das crianças e jovens. Para além do conhecimento e da cultura, espera-se que ajudem a restaurar os valores, a impor aos jovens as regras da vida social, a combater a violência, a evitar as drogas(...). Os professores podem muito. Mas não podem tudo.”
(Nóvoa, 2003, p.2)

RESUMO

A profissão de professor tem sido apontada como das mais propensas ao stress e ao burnout. Por tal, a temática da sua qualidade de vida assume contornos de bastante importância na sociedade atual, devido à desvalorização da imagem social do professor, das suas condições de trabalho, falta de apoio institucional e sobretudo da importância do seu desempenho no atual sistema de ensino português. Pretendeu-se, com este estudo, avaliar a qualidade de vida e incidência de burnout em docentes do distrito de Bragança, atendendo a variáveis individuais.

Para atingir este objetivo, a investigação visa uma exaustiva revisão bibliográfica acerca do tema; a recolha da amostra de professores com idade e sexo diferentes mediante a aplicação do Maslach Burnout Inventory - MBI (Maslach & Jackson, 1997), a Escala de avaliação da Qualidade de Vida - WhoQol-Bref (Canavarro, Simões, Vaz Serra, Quartilho & Corona, 2007), o Brief Symptom Inventory - BSI (Canavarro, 1999) e o Brief Cope-R (Ribeiro & Rodrigues, 2004).

Concluiu-se que os professores que colaboraram no estudo não sofrem de Síndrome de Burnout e apresentam Qualidade de Vida adequada.

Palavras-chave: Professores, Stress, Burnout, Qualidade de vida.

ABSTRACT

Being teachers have been mentioned as the most prone to stress and burnout. so, the theme to their quality of life assumes outlines of great importance in today society, owing to the depreciation of the teachers social image their working conditions, lack of institutional support and mainly the importance of their performance in the current Portuguese teaching system with this study. In was intended to assess the quality of life and check if there are signs of burnout in teachers of the district of Bragança according to some individual variables.

To achieve this goal, the research aims an exhaustive bibliographical review about the topic; the collection of the sample of teachers according a different years and sex with the application of the Maslach Burnout Inventory - MBI (Maslach & Jackson, 1997), the WHO Quality of Life-Bref - WhoQol-Bref (Canavarro, Simões, Vaz Serra, Quartilho & Corona, 2007), the Brief Symptom Inventory - BSI (Canavarro, 1999) and Brief Cope-R (Ribeiro & Rodrigues, 2004).

It was concluded that the teachers who collaborated in the study don't suffer form the syndrome of burnout and show a suitable quality of life.

Key-words: Teachers, Stress, Burnout, Quality of Life.

Agradecimentos

A execução de uma dissertação corresponde, pela sua finalidade académica, a um trabalho individual. Contudo, há contributos de natureza diversa que não podem, nem devem deixar de ser realçados.

Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos a todas aquelas pessoas que contribuíram para a realização do meu trabalho de final de mestrado.

Ao meu orientador Professor Doutor Francisco Machado por toda a disponibilidade, ajuda, incentivo, críticas, sugestões e orientação segura que me proporcionaram ao longo da realização deste.

Aos meus pais o meu enorme agradecimento pelo apoio inesgotável em todos os instantes da realização deste importante trabalho. Pelo carinho, atenção e paciência. Obrigado mãe, pela dedicação e por deixares de, muitas vezes, fazer aquilo que tinhas para fazer e me ajudares.

Ao meu marido, pelo amor, apoio incondicional, compreensão e motivação.

À Ivone, minha prima, pela paciência com que permanentemente me ouviu e me ajudou.

À Rosa, Ir. Bárbara, Tânia e Natália pela amizade, estímulo e apoio incondicional.

Índice

Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice	vi
Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Abreviaturas	ix
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – Fundamentação teórica.....	3
1.1. Stress, stress ocupacional, burnout e mecanismos de <i>coping</i>	3
1.1.1. Stress	3
1.1.2. Stress Ocupacional.....	4
1.1.3. Burnout	5
1.1.4. Mecanismos de <i>Coping</i>	10
1.2. Qualidade de Vida	12
1.3. Relação entre Qualidade de Vida, Stress e Burnout.....	13
1.3.1 Stress, burnout e qualidade de vida em contexto educativo	14
1.4. <i>Coping</i> e qualidade de vida no contexto educativo	19
CAPITULO II – Estudo Empírico	22
2.1. Procedimentos	22
2.2 Objetivos gerais e específicos do estudo	23
2.3. Problemas de investigação.....	23
2.4. Hipóteses de investigação.....	24
2.5. Amostra	25
2.6 Instrumentos	28
2.6.1 Questionário de Stress e Qualidade de Vida no Trabalho	28
2.6.2. Maslach Burnout Inventory (MBI)	28
2.6.3. Escala de avaliação da Qualidade de Vida (WhoQol-Bref).....	29
2.6.4. Inventário de Sintomas Psicopatológicos (Brief Symptom Inventory – BSI)	30
2.6.5. Brief Cope-R.....	32
CAPITULO III – Apresentação e discussão dos resultados	33
3.1. Procedimento de análise de dados	33
3.2. Análises descritivas	33
3.2.1. Análise do MBI.....	33

3.2.2. Análise do WHOQOL-Bref	37
3.2.3. Análise do BSI	39
3.2.4. Análise Brief-Cope-R	40
3.3. Discussão dos Resultados	42
Conclusões	46
Referências bibliográficas	48

Índice de Tabelas

Tabela 1: Descrição das Variáveis Pessoais (N=168).....	26
Tabela 2: Descrição das Variáveis Profissionais (N=168).....	26
Tabela 3: Caracterização do Inventário de Burnout para os indivíduos em estudo	34
Tabela 4: Resultados para cada fator em função do valor de corte do inventário de Burnout. 34	
Tabela 5: Frequência de Presença do Síndrome de Burnout.....	34
Tabela 6: Caracterização do inventário de Burnout para os indivíduos em estudo em função da faixa etária e comparação dos valores médios através do teste t para duas amostras independentes	35
Tabela 7: Caracterização do inventário de Burnout para os indivíduos em estudo em função da distância a casa e comparação dos valores médios através do teste t para duas amostras independentes	36
Tabela 8: Caracterização do inventário de Burnout para os indivíduos em estudo em função da área de ensino e comparação dos valores médios através do teste Anova para mais do que duas amostras independentes	36
Tabela 9: Caracterização do WHOQOL-Bref para os indivíduos em estudo	37
Tabela 10: Caracterização do WHOQOL-Bref para os indivíduos em estudo em função da distância a casa e comparação dos valores médios através do teste t para duas amostras independentes	38
Tabela 11: Coeficientes de correlação entre os domínios do WHOQOL-Bref e a faceta geral da qualidade de vida.....	39
Tabela 12: Caracterização do BSI para os indivíduos em estudo e comparação com os valores médios da população em geral através do teste t	39
Tabela 13: Caraterização de cada dimensão da escala Brief Cope – R.....	40

Índice de Abreviaturas

WHOQOL- World Health Organization Quality of Life

MBI- Maslach Burnout Inventory

WhoQol-Bref - Escala de avaliação da Qualidade de Vida

BSI - Brief Symptom Inventory

CA- *Coping* Ativo

P- Planear

SI- Utilizar Suporte Instrumental

SE- Utilizar Suporte Social Emocional

R- Religião

RP- Reinterpretação Positiva

AC - Auto culpabilização

A- Aceitação

ES- Expressão de sentimentos

N- Negação

AD- Auto Distração

DC- Desinvestimento Comportamental

US- Uso de Substâncias

H- Humor

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Introdução

Atualmente, o trabalho ocupa a maior parte do tempo das pessoas. Inicia-se muito cedo e prolonga-se até à noite. As pausas para refeições e descanso são muito escassas, o ritmo de trabalho é intenso e exige altos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas.

Dentro de uma sala de aula as queixas são frequentes. Há alunos que têm problemas do foro familiar, não estão bem mas os pais não podem faltar ao trabalho e por isso deixam a criança na escola – o professor tenta contornar o problema. As novas tecnologias foram implementadas, exigem adaptação (muitas vezes sem ter tido oportunidade de receber formação para tal) – o professor tem que se informar. A preparação das aulas precisa ser cada vez mais cuidada porque as turmas são muito heterogéneas – o professor tem que dispor de respostas para as diferentes situações. Os pais querem intervir no processo escolar dos filhos, o que é ótimo quando se trata de uma intervenção aceitável, caso contrário o professor tem que arranjar estratégias para não ferir suscetibilidades. Tudo isto favorece a tensão, a insatisfação e ansiedade, o “esgotamento” do professor. Aos professores são atribuídas tarefas cada vez mais complexas e diversificadas. Para lá do ato de ensinar, são implicados na educação dos alunos, no cumprimento de aspetos burocráticos, entre outros. As rotinas e o ritmo intenso e repetitivo são cada vez mais permanentes (Branco, 2002). Os horários deixaram de ser respeitados, perdem-se horas de sono, a alimentação não é adequada e não têm tempo para o lazer. O resultado não pode ser outro: fadiga ou *stress* (Lipp, 2002). A importância deste estudo justifica-se pelo facto de que “a severidade de burnout entre os profissionais do ensino já é, atualmente, superior à dos profissionais de saúde” (Farber, 1991, as cited in Carlotto, 2002, p.21).

Num grupo de pessoas submetidas “às mesmas pressões”, algumas apresentam altos níveis de stress e outras não (Lipp, 2002). Como tal, achámos pertinente para tema de trabalho de dissertação estudar o stress, a qualidade de vida, a Síndrome de *Burnout* e mecanismos de *coping* nos docentes. Isto deve-se não só ao interesse pela temática, mas também ao facto de poder ser realizada no interior nordeste de Portugal onde os estudos nesta área são muito escassos e ainda porque, cada vez mais, na nossa sociedade o estereótipo do professor (inicialmente responsável pelo ato de ensinar) o coloca muitas vezes numa posição desafiadora.

O presente estudo terá por objetivo dar a conhecer a profissão de docente em termos de stress, da qualidade de vida e dos níveis de *burnout* que advêm do exercício das suas funções e quais as variáveis que mais contribuem para tal.

Do ponto de vista estrutural, este trabalho encontra-se estruturado essencialmente em três partes: a primeira é consignada à contextualização teórica acerca da problemática em estudo, visando obter fundamentação teórica e justificação para a análise e interpretação dos dados obtidos, a segunda parte é destinada à investigação empírica e por último fazemos referência às conclusões encontradas na investigação.

A primeira parte encontra-se dividida em três pontos que englobam a pesquisa bibliográfica realizada acerca do tema. Nesse contexto, para melhor elucidação do nosso trabalho, começámos com o enquadramento teórico do tema relativamente ao Stress, Stress Ocupacional e Burnout. Seguidamente explorámos a Qualidade de Vida em Professores e o ultimo ponto versa sobre a relação entre o Burnout, Qualidade de Vida e mecanismos de *coping*.

A segunda parte da nossa investigação destina-se à investigação empírica por nós elaborada. É composta pela metodologia utilizada, onde se encontram descritos, de forma sequencial, todos os passos percorridos para a execução da presente investigação.

Por último, o terceiro capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, com apoio de referência de estudos anteriores. Por fim e com base nos resultados da investigação, sintetizam-se as conclusões.

Muitas são as questões, ainda por explorar, no processo de conhecimento do trabalho executado pelos professores e das suas implicações na saúde. Ao investigarmos esta profissão em particular e a sua atividade real, tentámos revelar e analisar algumas das sequelas que traz para a saúde.

CAPÍTULO I – Fundamentação teórica

1.1. Stress, stress ocupacional, burnout e mecanismos de *coping*

1.1.1. Stress

Para Francisco Alonso Fernández (1989, as cited in Nieto, 2009), o stress consiste numa experiência de sobrecarga emocional e sob tensão emocional, geralmente de matiz ansiosa, induzida por um fator externo/ por um estímulo excessivo vindo de fora, como por exemplo exigência demasiado intensa.

Leventhal e Nerenz, (1983), definem stress a partir de três ações diferentes: como uma condição ambiental externa que perturba o funcionamento regular da pessoa, como uma resposta do organismo, automática e global, a qualquer agente externo perturbador e como uma interação desajustada entre exigências do meio, os recursos e as capacidades de resposta do indivíduo.

Lazarus (1993, 1999), referiu que o stress representa a relação entre a carga sentida pelo ser humano e a resposta psicofisiológica que, perante a mesma, o indivíduo desencadeia. Por seu lado, Valdés (1997) define stress em termos biológicos, como um estado de ativação simpático-adrenal e neuro endócrino, acompanhado de inibição imunitária e comportamentos emocionais negativos (medo, indefesa, ansiedade, depressão). Ainda segundo Lipp (2002), o stress é uma reação perfeitamente normal do organismo. Sem ele não existe preparação para enfrentar uma situação de perigo ou uma emoção muito forte.

O stress define uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percecionam exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora (Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves & Ramos, 2002). Existem classes de acontecimentos que induzem stress no ser humano, tais como: acontecimentos traumáticos, acontecimentos significativos de vida, situações crónicas indutoras de stress, micro indutores de stress, macro indutores de stress e os acontecimentos desejados que não ocorrem (Serra, 1999).

O stress surge quando uma pessoa se sente como se os agentes stressores não pudessem ser resolvidos pelos recursos que ela tem à disposição (Colangelo, 2004).

A primeira reação de defesa que os animais irracionais empregam para lutar ou fugir, perante a presença de um predador, alargou-se nos humanos a outras situações, nas quais a vida física não está em perigo, mas vê a sua integridade moral, psíquica, familiar,

profissional, económica ou relação afetiva ameaçada. A estrutura do sistema límbico que perscruta as situações e que, quando distingue uma ameaça, leva a cabo uma série de reações químicas é a amígdala (Nieto, 2009).

Não há nenhum ser humano que esteja livre de enfrentar circunstâncias indutoras de stress. Algumas vezes pode constituir uma condição de incentivo e, noutras ocasiões de desgaste pessoal (Serra, 1999). Como consequências do stress crónico podem surgir: irritabilidade/inquietação e ansiedade/depressão (Nieto, 2009).

1.1.2. Stress Ocupacional

O trabalho é uma atividade que pode ocupar grande parte do tempo e do convívio social do indivíduo (Cardoso, 1999).

A atividade profissional pode ter aspetos positivos, tais como fonte de rendimento, estatuto social, fonte de motivação e realização pessoal, novos contactos sociais e relações interpessoais. Contudo, pode ter também aspetos negativos como conflitos interpessoais, excesso de trabalho, baixa remuneração, rotina e stress (Serra, 1999). 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). Para McIntyre (1994), o conceito de stress ocupacional é de difícil definição uma vez que envolve aspetos intrínsecos ao trabalho, individuais e extratrabalho. A definição que ele dá é “stress no trabalho que ocorre numa pessoa” (p.194).

O stress é um estado geral de tensão fisiológica e mantém relação direta com as demandas do ambiente. 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 laboral não afeta da mesma forma todos os setores produtivos, porém segundo profissionais, estão em maior risco de sofrer de stress os que realizam a sua função lidando com o público ou cujo trabalho se baseia numa forte implicação com as pessoas como

por exemplo: os professores; os médicos; os enfermeiros; os polícias e os bombeiros (Nieto, 2009).

Segundo a Sociedade Espanhola, a docência encontra-se entre as seis profissões mais stressantes; na Alemanha descobriu-se que um em cada dois educadores se encontra em risco de padecer de efeitos físicos do stress, como por exemplo: ataque cardíaco (Nieto, 2009).

1.1.3. Burnout

Não seria possível falar de burnout sem primeiro abordar a noção de stress e stress ocupacional, pois o burnout representa uma situação de stress ocupacional extremo (Delbrouck, 2006).

Para definir este estado, o psicanalista americano de origem alemã Herbert Freudenberger, introduziu o termo *staff burnout*, em 1974. Este conceito foi usado para definir um estado de fadiga física e mental que ocorre em profissionais. Utilizando a metáfora “como se a bateria estivesse descarregada” (Freudeberger, 1974, as cited in Freitas, 1999, p.101), o conceito de burnout surge como sendo um estado de fadiga ou de frustração motivado pela consagração a uma causa, a um modo de vida ou a uma relação que não correspondeu às expectativas. Um estado de esgotamento, alguém que queimou toda a energia que possuía. Os doentes encontram-se não somente entre voluntários e profissionais do domínio da saúde, médicos, enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais e outros, mas também em quase todas as profissões. Tornou-se uma doença profissional cujo denominador comum é a relação direta entre o emprego e o estado de fadiga ou de cansaço do trabalhador.

O burnout designaria o esvaziamento dos recursos emocionais, ou seja, a sensação de se ter dado tudo e não ter mais nada para dar, em termos emocionais. A despersonalização designaria a atitude fria, distante e por vezes cínica com que a pessoa afetada trata as pessoas que recebem os seus serviços. A reduzida satisfação profissional representaria a avaliação negativa feita pela pessoa sobre o seu rendimento laboral e traduziria a sensação de que o trabalho não proporcionava a satisfação de expectativas e aspirações (Maslach, 1993).

Maslach e Jackson (1981) começaram a trabalhar com este fenómeno psicológico e, após os resultados de suas investigações, caracterizam o burnout como uma resposta ao stress ocupacional crónico que compreende a experiência de encontrar-se emocionalmente esgotado, o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos para com as pessoas com as quais trabalha, bem como com o próprio papel profissional. Inicialmente, estes autores insistiram nos aspetos que definiam o burnout como uma síndrome ou estado, se bem que a tendência

dos últimos anos aponta no sentido do burnout ser um processo caracterizado por antecedentes e consequentes da síndrome.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), apresentaram várias definições de burnout que embora com algumas questões divergentes, todas encontram no mínimo cinco elementos comuns: (a) a predominância de sintomas relacionados com a exaustão mental e emocional - fadiga e depressão; (b) a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não dos sintomas físicos; (c) relacionamento com o trabalho; (d) manifestação em pessoas que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; (e) a diminuição da efetividade e desempenho no trabalho, motivados por atitudes e comportamentos negativos.

O burnout surge como uma síndrome psicossocial resultante de uma resposta crônica aos stressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

A Síndrome de Burnout é um processo iniciado com excessivos e prolongados níveis de stress no trabalho (Murofuse, Abranches & Napoleão, 2005). Para ser diagnosticada, existem quatro dimensões explicativas: clínica, sociopsicológica, organizacional e sociohistórica. A mais utilizada é a sociopsicológica, causada por se lidar excessivamente com pessoas. Nela, as características individuais associadas às do ambiente e às do trabalho proporcionam o aparecimento dos fatores multidimensionais da síndrome: exaustão emocional, caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos; distanciamento emocional - despersonalização, situação em que o profissional passa a tratar os clientes/colegas como objetos e baixa realização profissional definida como uma tendência do trabalhador a se autoavaliar de forma negativa (World Health Organization, 1998; Carlotto & Câmara, 2004).

O burnout tem uma dupla natureza - afetiva e cognitiva: a exaustão emocional seria a componente afetiva; a despersonalização e a baixa realização pessoal seriam as dimensões cognitivas. O processo do burnout iniciar-se-ia pela dimensão afetiva (exaustão emocional em resposta ao stress experienciado) que conduziria à despersonalização, e esta por sua vez, à baixa realização pessoal (Greenglass, Burke & Konarski, 1998; Brouwers & Tomic, 2000).

A síndrome é composta por uma tríade de 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). O burnout engloba e excede o stress profissional e retira sentido ao trabalho. A Síndrome de Burnout surge composta por três dimensões, em resposta a um stress emocional crónico e repetitivo (Delbrouck, 2006).

O modelo proposto por Maslach (1978, 1982) é ainda hoje o mais utilizado nas investigações deste âmbito. Paralelamente a ele surgiram outros como: a) O modelo de Cherniss (1980) que designou que o burnout derivava de um desequilíbrio entre os recursos do indivíduo ou organizacionais e as exigências do trabalho; b) O modelo de Edelwich e Brodsky (1980) que considera que o burnout é um processo de desilusão e desencantamento com a atividade laboral; c) O modelo de Meier (1983) definiu o burnout como um estado em que os indivíduos esperam pouca recompensa e punição considerável no trabalho devido a uma falha de reforço positivo, resultados controláveis ou competência pessoal; d) O modelo de Leiter (1990) formulou um modelo de explicação de burnout, definindo-o como uma reação cognitivo-emocional ao stress crónico, em contextos de prestação de serviços de ajuda; e) O modelo de Pines (1993) descreve o burnout como um estado de fadiga e de esgotamento emocional que representa o estado final de um processo gradual de desilusão após um estado inicial de motivação e de investimento elevados; f) O modelo de Buunk e Schaufeli (1993) refere que o burnout se desenvolve em contexto social; g) O modelo de Maslach e Jackson (1981) foi no início dos anos 80 que foram publicadas as primeiras investigações acerca da noção de burnout no qual cobria duas dimensões: a exaustão emocional e a despersonalização. Na continuação das investigações foram reconhecidas mais duas dimensões - o sentimento de reduzida realização pessoal e a implicação. Porém, este último foi retirado passando a designar o burnout como uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal, que aparece nos indivíduos implicados profissionalmente junto de outros.

“Maldito o dia em que escolhi esta profissão”, “ se pudesse reformava-me já hoje” são frases que se ouvem diariamente pelos diversos profissionais, e nas mais diversas profissões. As suas principais características são a sensação de esgotamento físico, mental e afetivo, uma atitude fria e indiferente em relação aos outros e a sensação de inadequação ao trabalho (Freitas, 1999).

Este tipo de esgotamento afeta com muito mais frequência indivíduos com profissões que obrigam a trabalhar com outras pessoas sendo a componente relacional determinante, nomeadamente nas áreas de saúde, social e ensino. Os professores são das classes profissionais em que o burnout, a mais insidiosa e trágica consequência de stress no trabalho, é mais frequente (Freitas, 1999). Várias investigações nacionais (Capelo, Pocinho, & Jesus,

2009; Gomes, Silva, Mourisco, Silva, & Montenegro, 2006; Jesus, 2005; Patrão, Rita, Lopes, Guimarães, & Paulo, 2010; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Rita, Patrão, Pereira, Pinto, & Jesus, 2011; Rita, Patrão, Pinto, Jesus, & Pereira, 2011) e internacionais (Carlotto, 2002; Carlotto & Palazzo, 2006; Carlotto & Câmara, 2008; Kokkinos, 2007; Moreno, Garrosa, Gálvez, González, & Benevides, 2002; Salanova, Martínez, & Lorente, 2005; Silva & Carlotto, 2003; Stoeber & Rennert, 2008; Ursua & Toro, 2006) referem a presença de níveis de stress e burnout em professores dos diferentes graus de ensino.

A síndrome está ligada a uma doença da função profissional, independente das nossas dificuldades de vida nas outras esferas (afetivas, familiares, amicais). "Há um risco de se fazer da exaustão profissional um cómodo “baú” em que virão inserir-se todas as reivindicações profissionais e corporativas" (Delbrouck, 2006, p. 49).

O burnout foi reconhecido como um risco ocupacional para profissões que envolvem cuidados com saúde, educação e serviços humanos (Murofuse *et al.*, 2005). As profissões mais vulneráveis são geralmente as que envolvem serviços, tratamento ou educação (Maslach & Leiter, 1999).

A educação é uma das atividades mais abrangentes e com maior contacto com as pessoas recetoras da sua atividade (Cordeiro, Gestoso, Lupiani, Benítez and Gomes, 2003).

Nos últimos anos, segundo Esteve (1999) as responsabilidades do professor têm aumentado como também as exigências que são projetadas sobre ele o que se tem traduzido numa modificação do papel de professor. Merazzi (1983) associa as mudanças no papel do professor a três factos fundamentais: evolução e transformação dos agentes tradicionais da socialização, que nos últimos anos vêm renunciando às responsabilidades que antigamente vinham desempenhando no âmbito educativo, passando a exigir que as instituições escolares assumam esta responsabilidade; o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, com respeito à transmissão de conhecimentos, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação), que se converteram em fontes paralelas de informação e cultura; e o conflito que se instaura nas instituições quando se pretende definir qual é a função do professor, que valores, de entre os vigentes na nossa sociedade o professor deve transmitir. As transformações apontadas "...supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expetativas projetadas sobre eles" (Esteve, 1999, p. 31).

Para Freudenberg (1977a), burnout seria um fenómeno corporativo, que atingiria pessoas inseguras que investem no seu trabalho como forma de provarem algo a si próprias e de receberem um reconhecimento dos outros. Tornar-se-iam assim candidatas à falta de

realização conhecida como exaustão. Este mesmo autor estipula neles o dever de tomar decisões de importância elevada em prazos demasiado curtos; levar para casa solicitações emocionais do trabalho; ter falta de oportunidades para observar progressos no trabalho; ter competências incompletas em gestão, direção e tomada de decisão e estar inserido num ambiente de trabalho pobre em termos comunicativos (Freudenberger, 1977b).

O burnout é acompanhado de sentimentos penosos. Surge em primeiro lugar uma perda de vitalidade e uma sensação de desalento, de seguida instala-se a indiferença, o tédio e o cinismo. A desorientação e a desconcentração emergem. A impaciência e a incapacidade sentidas perante a tarefa a realizar e a subsequente irritabilidade são então desviadas para o meio imediato (Delbrouck, 2006).

O desenvolvimento do burnout pode apresentar-se segundo uma ordem quase habitual. Inicia-se com um entusiasmo idealista em que o trabalho promete preencher totalmente, uma identificação excessiva e um dispêndio de energia descomedido que, frequentemente, se revela ineficaz. Posteriormente instala-se a estagnação em que o trabalho deixa de ser considerado tão interessante e excitante e de ser um substituto para tudo na vida. Nesta fase, a pessoa vive então um período de frustração, durante a qual se questiona sobre a sua eficácia no trabalho, a pertinência e o valor do trabalho enquanto tal. Finalmente instaura-se a apatia; a pessoa sente-se cronicamente frustrada no plano profissional, mas necessita desse trabalho para sobreviver. Tenta proteger-se, todavia de forma inadequada para estar satisfeita no trabalho (Delbrouck, 2006).

A Síndrome de Burnout é tão física quanto psíquica. Interiormente será sentida pelo sujeito sob a forma de uma efetiva fadiga no trabalho, de uma sensação de vazio e de uma dificuldade em lidar com as emoções do outro. Esta fadiga emocional pouco ou nada melhora com descanso. Podem observar-se explosões emocionais como crises de nervos e de fúria, dificuldades cognitivas de concentração, marcadas por esquecimentos. Esta diminuição da realização pessoal é vivida dolorosamente. Pode expressar-se mediante o sentimento de não se ser eficaz, de já não se fazer um bom trabalho e de se estar frustrado relativamente ao sentido que outrora se atribuía à profissão. A partir desse sentimento de já não estar à altura o profissional começa a duvidar de si e das suas capacidades. Surge a auto desvalorização, a culpabilidade e a desmotivação. Como consequências pode surgir o absentismo com ou sem justificação, fuga ao trabalho, projeto de mudar de profissão (Delbrouck, 2006).

1.1.4. Mecanismos de *Coping*

O termo *coping* designa os esforços adaptativos dos indivíduos, ou seja, as estratégias para lidar com fatores indutores de stress ou stressores. Essa análise depende do sentido que o sujeito dá à situação em que se encontra, a reação ao stress vai depender essencialmente das vivências do sujeito, do contexto e particularmente da percepção da situação (Lazarus & Folkman, 1984).

Este conceito sofreu alterações ao longo dos anos, e segundo Suls, David e Harvey (1996; Ribeiro, 2005) podem ser consideradas três perspetivas. A primeira perspetiva é a psicanalítica, que considera o *coping* como mecanismo de defesa, ou seja, resultante de formas inconscientes de lidar com os conflitos internos de natureza sexual e agressiva. A segunda perspetiva é a transacional e resulta dos trabalhos de Lazarus, sendo o *coping* conceptualizado como um processo transacional entre a pessoa e o meio, com ênfase no processo, considerando a existência de dois grandes tipos de *coping* (um focado nas emoções e outro focado no problema). Para Lazarus (1993; Ribeiro, 2005) não há formas de *coping* melhores que outras, podendo ser mais ou menos favoráveis para o indivíduo dependendo de quem as usa, quando as usa, em que circunstância e a que situação se pretende adaptar. A terceira e última perspetiva, é integrativa e resulta da consciência de que os fatores situacionais não explicam todas as variações no *coping*, havendo estudos que demonstram que os comportamentos de *coping* são fortemente influenciados pelas características do indivíduo, especialmente pelos traços de personalidade (Sommerfield & McRae, 2000). Holahan e Moos (1987, as cited in Ribeiro, 2005) defendem ainda que para além de características da personalidade, outros fatores sociodemográficos, tais como educação, nível socioeconómico e fatores contextuais, influenciam o *coping*. O *coping* pode ser conceptualizado do ponto de vista dos recursos intrapessoais ou externos de que o indivíduo dispõe quando se confronta com uma situação geradora de stress, por exemplo, as suas características de personalidade ou as redes de suporte social em que se enquadra (Lazarus & Folkman, 1984; Stroebe & Stroebe, 1995). Ou seja, o *coping* é concebido como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas, isto é, os esforços despendidos, pelos indivíduos, para lidar com situações stressantes crónicas ou agudas (Suls, David & Harvey, 1996).

Existem estratégias de *coping* (Controlo e Suporte Social) que o sujeito utiliza para lidar com o stress de forma positiva. Na estratégia do Controlo o indivíduo pode desejar

controlar a situação, procurar tempo para refletir sobre ela e agir depois (regulação das atividades), ou elaborar cognitivamente a situação tentando criar um plano (controlo cognitivo e planificação), ou ainda controlando as suas emoções (controlo emocional). O Suporte Social implica um pedido de ajuda em termos cognitivos ou afetivos através de conselhos, reconhecimento, junto de familiares, amigos ou colegas (Alves & Oliveira, 2008).

O modelo de stress e *coping* de Lazarus & Folkman (1984) é uma referência neste domínio. Para estes autores, o *coping* define-se pelos esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa para gerir, reduzir, minimizar, dominar, as exigências internas e externas das transações pessoa-meio que são avaliadas como excedendo os recursos da pessoa. A utilização de estratégias de *coping* centradas na resolução do problema associa-se tendencialmente a um melhor estatuto em termos de saúde-doença física e psicológica. Este modelo refere ainda que sem capacidades de usar estratégias de *coping* adequadas, os níveis elevados de stress podem levar ao aumento dos sintomas de burnout. Vários são os autores que têm descrito que estratégias de *coping* orientadas para o problema têm um impacto positivo na realização pessoal enquanto estratégias orientadas para a emoção parecem ter um impacto negativo em todas as dimensões do burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal).

Na realidade, apesar dos inúmeros atos de *coping* que se podem considerar, a generalidade dos investigadores combina-os de forma consensual em dois estilos: confrontação ou evitamento. O estilo de *coping* de confrontação define as estratégias que se focalizam no problema causador de stress e que lidam diretamente com ele, intentando a sua resolução. Este estilo permite a plena expressão do afeto, tendo como custos o aumento da tensão e da angústia enquanto se lida com o stress. O estilo de *coping* de evitamento designa as estratégias de negação e de fuga das situações de stress, tendo como objetivo evitar lidar diretamente com o problema. O evitamento é motivado pela necessidade de proteção em relação ao stressor e caracteriza-se pelo afastamento em relação à ameaça. Este estilo permite reduzir o stress e a ansiedade provocando, contudo, entorpecimento emocional e comportamentos disfuncionais de evitamento (Ramos, 2001). É com base nestes dois estilos de *coping* que podemos conceber as preferências das pessoas. Enquanto umas preferem mais a confrontação, outras preferem mais o evitamento. No entanto, podemos afirmar que todas acabam por utilizar os dois estilos. Apesar do evitamento a longo prazo poder agravar as consequências negativas do stress, e de a confrontação garantir um funcionamento saudável e prevenir essas consequências negativas, isto não significa que o evitamento seja um

mau estilo de *coping* e que não possa ser mais eficaz do que a confrontação em determinadas situações, nomeadamente, após acontecimentos traumáticos (Ribeiro, 2005).

Podemos concluir que é através das estratégias de *coping* que as pessoas intervêm, de forma decisiva, nas suas próprias vivências de stress, tanto ao nível profissional, como em qualquer outro acontecimento do dia-a-dia. Apesar de haver estilos mais eficazes do que outros, cada pessoa deve adequar a si aquele com que se sinta melhor, e também aquele que acabe por se revelar mais eficaz, a curto e a longo prazo (Ramos, 2001).

1.2. Qualidade de Vida

Na pesquisa de artigos constata-se que a temática “Qualidade de Vida” apresenta uma multiplicidade de sentidos e abordagens de investigação diferenciadas. Daí a dificuldade para definir este conceito, até porque a qualidade de vida muda de pessoa para pessoa, depende do tipo de vida e de expectativa de cada um (Minayo, Hartz & Buss, 2000). É compreendida por diversos autores como decorrente de uma construção subjetiva, multidimensional, composta por elementos positivos e negativos (Penteado & Pereira, 2007). Este conceito vem sofrendo modificações que acompanham a dinâmica dos diferentes contextos sociais com as suas diferenças culturais, as suas prioridades e crenças (Smith, 2000).

Qualidade de vida e padrão de vida foram os objetos de estudo, inicialmente, de cientistas sociais, filósofos e políticos que enfatizavam os aspetos materiais. O conceito foi ampliado, englobando o desenvolvimento socioeconómico e humano (aspeto objetivo) e a perceção individual (aspeto subjetivo) das pessoas a respeito das suas vidas, valorizando, assim, a opinião do indivíduo (Arnold, Ranchor, Sanderman, Kempen, Ormel & Suurmeijer, 2004).

Nussbaum e Sen (1995) definiram qualidade de vida a partir de dois conceitos: capacitação (que representa as possíveis combinações de coisas que uma pessoa está apta a fazer ou ser) e funcionalidade (que representa partes do estado de uma pessoa, as várias coisas que ela faz ou é). A qualidade de vida pode ser avaliada em termos da capacitação para alcançar funcionalidades - elementares (nutrir-se, ter saúde, entre outras) e as que envolvem autorrespeito e integração social. A capacitação de uma pessoa dependerá de um conjunto de fatores, incluindo as características da personalidade.

A qualidade de vida pode ser definida como a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (Rogerson, 1995).

A definição de qualidade de vida foi a primeira preocupação do *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL) (1995). Logo nos primeiros documentos do Grupo, qualidade de vida surge definida como a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de "cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações" (WHOQOL, 1995, p. 28). Esta definição explicita uma concepção abrangente de qualidade de vida, influenciada de forma complexa pela saúde física, estado psicológico, nível de independência, relações sociais, crenças pessoais e suas relações com aspectos do meio envolvente em que o indivíduo está inserido (WHOQOL, 1995).

Num outro modelo, proposto por Spilker (1996), a qualidade de vida pode ser vista em três níveis, sendo a percepção geral da qualidade de vida o primeiro nível, o segundo nível seria cada domínio da qualidade de vida e os componentes específicos de cada domínio o terceiro nível.

A qualidade de vida tem sido apontada como uma categoria analítica central para promover abordagens integradoras e interdisciplinares. É compreendida por diversos autores como decorrente de uma construção subjetiva, multidimensional, composta por elementos positivos e negativos. Desse modo, amplia o espectro de análise dos processos envolvidos na perspectiva da ecologia humana e da investigação das conexões entre as múltiplas dimensões da relação entre saúde e trabalho (Penteado & Pereira, 2007).

1.3. Relação entre Qualidade de Vida, Stress e Burnout

A qualidade de vida tem sido uma preocupação constante do ser humano, desde o início da existência. Atualmente, a busca contínua de uma vida saudável constitui um compromisso pessoal. A boa ou excelente qualidade de vida é aquela que oferece um mínimo de condições para que os indivíduos possam desenvolver o máximo de suas potencialidades, vivendo, sentindo ou amando, trabalhando, apenas enfeitando ou simplesmente existindo (Penteado & Pereira, 2007).

O burnout acarreta implicações graves tanto para as pessoas que dele sofrem, como para as organizações onde eles trabalham, sendo o seu tratamento difícil e demorado (Mota-

Cardoso *et al.*, 2002). As formas para enfrentar as situações stressantes podem ser fatores protetores de burnout (Gil-Monte, 2005).

O principal modo de prevenção do burnout é a capacidade de ser identificado e diagnosticado, quer por parte daqueles que dele podem vir a sofrer, quer por parte dos profissionais de saúde, que muitas vezes fazem diagnósticos de tipo orgânico ou psiquiátrico, com a consequente proposta de estratégias terapêuticas inadequadas e como tal ineficazes. A intervenção sobre fatores que por ele podem ser responsáveis, quer de natureza individual, quer de natureza organizacional constitui outro modo de intervenção. No que confere aos fatores individuais a organização de encontros no sentido de ensinar a diagnosticar situações de burnout e aprender sobre as suas causas adequando competências e capacidades para lidar com situações stressantes podem ser e têm sido em muitos países, excelentes métodos de prevenção. Estas devem dirigir-se a causas conhecidas, como a diminuição da pressão do trabalho, melhor organização e perspetiva das carreiras profissionais, formação no sentido de capacitar o profissional a enfrentar, de modo mais eficaz, as exigências do trabalho, não só no que se refere aos aspetos meramente técnicos, mas também às competências sociais e relacionais, a melhoria dos processos de comunicação da escola, a participação na tomada de decisões, o apoio social e a medicina do trabalho e ainda a possibilidade de apoio e aconselhamento individual. Tais medidas podem prevenir o burnout e melhorar o bem-estar dos profissionais e funcionamento institucional (Freitas, 1999). Sem dúvida que os recursos internos e o auxílio de recursos familiares, sociais e financeiros são de grande importância para os professores, porém nem todos eles dispõem de todos estes recursos (Lipp, 2002).

1.3.1 Stress, burnout e qualidade de vida em contexto educativo

1.3.1.1. Principais riscos e causas de stress e burnout em docentes

O ensino em Portugal tem sido alvo de grandes desafios devido às transformações rápidas e acentuadas quer a nível social, político e económico. Atualmente, o papel do professor extrapolou a mediação do processo de conhecimento do aluno, ampliando-se a sua missão para além da sala de aula, com o objetivo de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005). A categoria docente é uma das mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência de trabalho, pois sofre diferentes domínios de pressão, que são originados pelos alunos (baixa motivação, comportamentos de indisciplina); pela natureza do trabalho realizado (excesso de tarefas, pressão de tempo); e

pelas relações estabelecidas com os colegas e organização escolar (conflitos profissionais, baixo apoio social) (Correia, Gomes & Moreira, 2010).

Sendo que a escola e o professor cumprem um papel relevante na socialização do indivíduo, o bom desempenho das atividades de educador depende das suas condições emocionais favoráveis. O professor, no seu papel de ensinar, é para seus alunos uma referência (Capellini, Tonelotto & Ciasca, 2004).

Na literatura consultada, observam-se estudos que reportam manifestações de elevado nível de stress no ambiente de trabalho, as quais ocasionam o afastamento do profissional do contexto laboral (Alvarez, Blanco, Aguado, Ruíz, Cabaco, Sánchez, Alonso, & Bernabe, 1993).

Os professores vêm-se cada vez mais envolvidos nas profundas transformações da natureza do seu trabalho. Tais transformações decorrem das novas realidades que afetam a sociedade (Esteve, 2001).

As reações disfuncionais por parte do professor, relativamente à sua ocupação, tendem a ocorrer sempre que este se sente incapaz de controlar as condições de trabalho (Gomes, *et al.*, 2006).

As relações sociais no trabalho e a vida particular do professor envolvem competências de relacionamento, responsabilidades, compromissos, conflitos e tensões contribuindo desta maneira que este profissional seja mais suscetível ao stress (Capellini, *et. al* 2004).

Existem fatores que ocasionam a degradação da qualidade de vida do indivíduo no ambiente laboral como o desrespeito profissional, a falta de condições ambientais, a falta de recursos didáticos. A nível individual a desmotivação financeira e a impossibilidade de capacitação, acarretam sintomas psicológicos e até doenças psicossomáticas ou cardiovasculares, como por exemplo stress ou depressão, os quais levam à diminuição da produtividade do profissional e consequentemente a qualidade do ensino magistrado (Rogerson, 1995).

Ser professor requer transmissão de conhecimentos ou de competências através da instrução (Colangelo, 2004). Boyle, Borg, Falzon e Baglioni (1995), referiram que o professor é visto como um conselheiro para os estudantes e os pais, às vezes também um enfermeiro, um assistente social e até certo ponto um pai ou uma mãe para os alunos que estão sob a sua tutela. Este número de papéis que os professores têm que assumir, vai induzir a que estes sintam níveis muito superiores de stress e possam, aos poucos ir perdendo o envolvimento com o seu trabalho.

No atual modelo educativo muitas são as atribuições, impostas ao professor, que o colocam numa carga horária excessiva. Além das turmas, deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar os alunos, atender os pais, organizar atividades extracurriculares, participar em reuniões, efetuar processos de recuperação. Entretanto é excluído das decisões institucionais, das reestruturações curriculares (Carlotto & Palazzo, 2006).

Pinto (2000), constatou que 54% dos professores inquiridos percebem a profissão como muito geradora de stress. É referido pelos docentes portugueses que a sua insatisfação está relacionada com a crescente desvalorização da imagem do professor, os baixos níveis de remuneração, o facto de ser uma profissão cuja ação é muito limitada pelo Ministério da Educação, e também pela pressão colocada pelos pais e encarregados de educação, que exigem o cumprimento de excessivas normas regulamentares.

A atividade docente só é possível num ambiente de convivência acolhedora e ordenada. Gerir a turma é uma tarefa mais difícil do que os pais dos alunos pensam: muitos professores acham difícil ou muito difícil exercê-la (Nieto, 2009).

Os problemas relacionados com a educação são complexos e numerosos, o professor está sob constante pressão, o que o leva, muitas vezes, a apresentar uma série de comprometimentos biopsicossociais que podem resultar em baixo nível de motivação, autoestima e uma sensação de insegurança (Lipp, 2002).

O professor acaba por ser o gerenciador de situações que, muitas vezes, fogem ao seu controle por não estar preparado (Lipp, 2002). Neste processo o professor depara-se com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Exige-se que seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione o seu desenvolvimento pessoal, mas ao final do ano que adote um papel de juiz, contraditório ao anterior. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pedir que se acomode às regras do grupo e da instituição (Merazzi, 1983; Carlotto, 2002).

Dentro da sala podem constituir fontes de stress: temperaturas elevadas/baixas; iluminação inadequada; barulho interno; ruído externo; número elevado de alunos; reuniões com os pais de alunos; consumos de substâncias por parte dos alunos; perturbações psicológicas; ameaças; sensação de perda de controle; responsabilização por fraco resultado dos alunos; turmas heterogêneas (Lipp, 2002).

É possível, segundo Nieto (2009), agrupar as principais fontes de stress do docente em categorias mais gerais, nomeadamente: comportamento perturbador de alunos, o que engloba aqui: alunos barulhentos, aulas difíceis, problemas de comportamento,

comportamentos inadequados dos alunos, condições de trabalho pouco satisfatórias; estrutura pobre de carreira; poucas oportunidades de promoção; remuneração insuficiente e/ou desadequada; escassez de equipamento; conhecimento nulo dos bons professores; e participação nula na tomada de decisões.

Ensinar é uma atividade, em geral, altamente stressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores. O stress ocupacional pode ser constatado entre os docentes pelos seus problemas de saúde e pela redução na frequência do trabalho. Fatores psicológicos ligados ao stress docente, incluindo ansiedade, depressão, irritabilidade, hostilidade e exaustão emocional (Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho & Silva, 2006).

Os docentes formam uma categoria especialmente exposta aos riscos psicossociais. Estes defrontam-se com agentes propiciadores de stress próprios da organização escolar e com situações nas quais se desequilibram as expetativas individuais do profissional e a realidade do trabalho diário. Esta situação é devida a recursos não adaptativos que vão esgotando os seus recursos emocionais, levando ao deterioramento pessoal e profissional (Moreno, Garrosa & González, 1999).

Na origem do mal-estar docente, fonte remota do stress dos professores, aparecem as fontes próximas, as causas imediatas, do stress dos professores. O professor relaciona-se com os alunos na sala de aula; fora dela, com diretores, colegas e pais dos alunos, tais relações implicam muitas vezes ocasiões stressantes (Nieto, 2009).

Segundo Perrenoud (1993) a profissão de docente é uma profissão “impossível” na medida em que está sempre entre aquelas que trabalham com pessoas. A atualização contínua e por vezes a renúncia de um saber que dominou durante anos; o facto de, os professores deverem incorporar conteúdos que nem sempre foram mencionados quando começaram a exercer e a resistência à mudança, podem vir a desenvolver sentimentos de mal-estar (Carlotto, 2002).

Os professores são comprometidos com o trabalho e envolvem-se intensamente com as suas atividades, sentindo-se desapontados quando não são recompensados pelos seus esforços. Idealizações frustradas em relação ao trabalho são componentes que proporcionam o surgimento do burnout (Maslach & Jackson, 1984). A classe não é apenas constituída por uma criança, e o somatório de situações pode levar a desgaste tanto físico como emocional diminuindo o prazer com o trabalho (Lipp, 2002).

Os professores possuem expetativas de atingir metas um tanto ou quanto irrealistas, pois pretendem não somente ensinar os seus alunos, mas também ajudá-los a resolverem os

seus problemas pessoais. Quando as expectativas são elevadas e não realizáveis, pode surgir a síndrome. Uma das maiores causas do burnout é o mau relacionamento professor-aluno (Carlotto, 2002). O Mau comportamento dos alunos e a pouca participação nas decisões institucionais são fatores que se associam ao índice de burnout (Carlotto & Palazzo, 2006).

1.3.1.2. Consequências para o trabalho dos docentes e para a escola das situações de stress e burnout

Kyriacou (1987) afirma que a experiência de stress no professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação, o que na prática, se manifesta pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula. O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores refletem-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes.

O burnout nos professores não aparece de forma brusca, mas constitui a fase final de um processo contínuo que se identifica com sinais tais como sensação de falta de recursos, sentimentos de carecer de formação necessária, diminuição da capacidade para a resolução dos problemas, carências de tempo. O burnout no docente caracteriza-se pela depauperação de recursos emocionais próprios, em que são comuns atitudes negativas e de distanciamento para com os alunos e a valorização negativa do seu papel profissional. Objetivamente manifestam: estafa emocional (os professores, depois de uma interação intensiva com os alunos, denotam desgaste das suas energias emocionais e advertem que não podem trabalhar com a mesma dedicação e energia que apresentavam no início das suas carreiras), esgotamento de recursos emocionais próprios (o docente sente que não pode dar mais de si mesmo ao nível emocional); despersonalização (manifesta-se através de atitudes negativas como o tratamento depreciativo, atitudes frias e distantes e/ou desconexão dos problemas dos estudantes. Esta dimensão pode entender-se como um modo de enfrentamento ao desgaste emocional que o professor experimenta); falta de realização pessoal no trabalho (produz-se uma valoração negativa do próprio papel profissional. Os professores, desgastados profissionalmente, sentem-se insatisfeitos com o seu trabalho de ineficácia no desenvolvimento do seu trabalho) (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Segundo Farber (1991, as cited in Carlotto, 2002) as manifestações do burnout dividem-se em sintomas individuais - frustrações emocionais peculiares que podem levar a sintomas psicossomáticos como: insónias, úlceras, dores de cabeça e ainda abuso de álcool e medicamentos incrementando problemas familiares e conflitos sociais e profissionais - o professor pode apresentar prejuízos na sua planificação da aula, tornando-se menos cuidadoso, apresentando menos entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos, podendo também sentir-se frustrado pelos problemas ocorridos na sala de aula, falta de progresso dos seus alunos.

O exercício da profissão docente tem os seus próprios antecedentes oriundos do próprio contexto ocupacional e da organização escolar, entre eles: a relação com os alunos e o seu baixo nível de motivação, sobrecarga de trabalho, o sistema de horários e o nível de envolvimento com os alunos (Jimenez, Hernandez, Gálvez, González & Pereira, 2002). O burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação desumanização e apatia ocasionando problemas de saúde e absentismo e intenção de abandonar a profissão (Guglielmi & Tatrow, 1998).

1.4. *Coping* e qualidade de vida no contexto educativo

A classe docente percebe o seu mal-estar laboral através da falta de valorização social no seu trabalho (apoio social) e falta de meios, tempo e recursos (apoio material) para o desempenho das tarefas, e dureza do próprio (alunos conflituosos, excesso de responsabilidade) e incerteza antes da reforma na educação, ao que unem o reconhecimento e as suas próprias carências sobre a sua formação profissional atual. Reconhecem também que a relação com os seus superiores tem um carácter burocrático, muito ligada ao controlo/sanção e pouco vinculada ao trabalho docente. Acusam a excessiva burocracia à escassa participação na resolução dos seus problemas laborais e profissionais, assim como as relações conflituosas com os pais e companheiros (Cordeiro, *et. al*, 2003).

Na tentativa de melhor compreender a saúde do trabalhador docente, considerou-se a qualidade de vida no trabalho ligada ao parâmetro sócio ambiental e o estilo de vida vinculado ao parâmetro individual, especialmente na busca de subsídios que possam esclarecer como ocorre o processo de adoecimento e/ou de descontentamento da profissão docente. Tal decisão justifica-se pelo facto de que, atualmente, a esfera profissional é um dos pontos mais importantes do ser humano (Conte, 2003).

Sendo o trabalho parte integrante da vida da maioria dos indivíduos, interessará que dele se retire o máximo de satisfação e de bem-estar geral (Mendes, 2005).

Considerando que a docência é uma atividade profissional que aumenta a suscetibilidade para aquisição de doenças relacionadas às condições do ambiente de trabalho, torna-se importante investigar a relação existente entre a qualidade de vida do trabalhador docente e a pré-disposição para a Síndrome de Burnout (Alvarez, *et. al*, 1993).

Estudos realizados permitiram caraterizar os docentes mais sujeitos ao burnout (Burke & Greenglass, 2001; Mota-Cardoso *et al.*, 2002) : (a) apresentam níveis elevados de stress ocupacional; (b) avaliam a sobrecarga de trabalho de forma mais negativa; (c) utilizam preferencialmente estratégias de evitamento e fuga para lidar com o stress ou outras estratégias regressivas (como negação ou minimização), habitualmente ineficazes na resolução do stress; (d) têm menos (ou recorrem menos) ao suporte social; (e) têm o traço característico de comprometimento, controlo e desafio pouco desenvolvido; (f) São menos autoconfiantes; (g) São mais idealistas; (h) vêem a profissão como uma possibilidade de mudança social; (i) acreditam que os alunos podem ser controlados na escola; (j) têm uma amplitude limitada de contactos interpessoais; (l) o seu trabalho não o estimula suficientemente; (m) foram mal orientados na perceção para o seu trabalho.

Embora o *coping* possa ser concetualizado do ponto de vista dos recursos intrapessoais ou externos de que o indivíduo dispõe quando se confronta com uma situação geradora de stress, por exemplo as suas características de personalidade ou as redes de suporte social em que se enquadra (Lazarus & Folkman, 1984; Stroebe & Stroebe, 1995). Ou seja, o *coping* é concebido como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas, os esforços despendidos pelos indivíduos para lidar com situações stressantes, crónicas ou agudas (Suls, David & Harvey, 1996). Quando o professor está em situações vulneráveis a stress, este adota estratégias de *coping* negativas como o retraimento (social ou emocional) em que o indivíduo utiliza uma estratégia de retraimento comportamental afastando-se dos outros, tentando esquecer e não pensar no problema ou então ingerir medicamentos, alimentos retraindo-se socialmente para não mostrar a sua vulnerabilidade ao stress (Tap & Vasoncelos, 2004); a recusa como forma de gerir as emoções negativas que a situação provoca; o individuo age como se o problema não existisse, desenvolvendo atividades para se distrair (Alves & Oliveira, 2008). Estas estratégias de *coping* são ditas negativas porque não resolvem o problema de stress, contudo podem considerar-se positivas pois a curto prazo permitem reduzi-lo, gerindo as emoções do sujeito. Porém constituem uma fuga perante a realidade (Alves & Tap, 2004).

O professor deve projetar, pôr em exercício, medir e adequar permanentemente as estratégias adequadas para o desenrolar integral das pessoas (maturação pessoal, moral e cívica), através da promoção da aprendizagem e construção de saberes, habilidades e atitudes dos educandos, mais que uma mera instrução transmissora de conhecimentos normalizados, própria de um sistema de ensino tradicional logocêntrico (centrado na palavra) no qual se tem formado a geração atual de educandos. Este papel requer profissionais comprometidos, social e institucionalmente que são capazes de desenhar linhas de intervenção que surjam da interpretação das realidades, definir problemas, atuar dentro de margens que não são definitivas mas sim circunstâncias específicas únicas e irrepetíveis (Cordeiro, *et al.*, 2003).

As estratégias para enfrentar o stress referem-se às ações cognitivas ou comportamentais executadas em episódios particulares de stress (Ryan-Wenger, 1991).

Pinto, Lima, & Silva (2005), num estudo realizado com professores portugueses, verificaram que o desenvolvimento de estratégias de *coping* adequadas pode ser eficaz na melhoria da atividade docente e que, de uma maneira geral, os professores as utilizavam. Concluíram que as estratégias mais utilizadas eram as centradas na resolução de problemas, que incluíam a planificação, reinterpretação positiva e o *coping* ativo, estratégias globalmente adaptativas e funcionais. Também utilizavam muito outras estratégias de regulação emocional, como a procura de apoio social ou a expressão de emoções, estratégias que podem ser menos funcionais em situações que obrigam a estratégias mais ativas. Os professores utilizavam muito pouco as estratégias de *coping* de negação e de evitamento, que são as mais disfuncionais.

Terminada a apresentação da fundamentação teórica deste trabalho apresentamos, em seguida, o estudo empírico efetuado junto de uma amostra de professores que lecionam o 2º e 3º ciclos, em escolas do ensino público no distrito de Bragança.

CAPÍTULO II – Estudo Empírico

2.1. Procedimentos

A problemática que levou à elaboração deste estudo aportará um contributo importante para conhecer melhor o estado da Síndrome de Burnout e Qualidade de Vida sentida pelos professores do 2º e 3º ciclo das Escolas Públicas do distrito de Bragança.

O distrito de Bragança é composto por 12 concelhos: Bragança, Mirandela, Macedo de Cavaleiros, Miranda do Douro, Torre de Moncorvo, Mogadouro, Freixo de Espada à Cinta, Vimioso; Alfândega da Fé, Vinhais, Carrazeda de Ansiães e Vila Flor. A recolha dos dados para a investigação foi efetuada numa escola de 2º/3º ciclo de cada um dos concelhos mencionados anteriormente.

Ao Diretor do Concelho Executivo das Escolas onde o questionário foi implementado foram inicialmente explicados os objetivos do estudo, garantido o anonimato dos dados recolhidos e o não prejuízo do trabalho de cada participante.

Uma vez apresentados os devidos esclarecimentos foi solicitado, aos professores, o preenchimento do *Questionário de Stress e Qualidade de Vida no Trabalho*. Para a efetivação do preenchimento foi acordado aproximadamente um mês desde a entrega até ao levantamento.

O estudo decorre ao longo do ano letivo em doze escolas, cuja tipologia é EB 2,3 ou EB 2,3/S. Apesar da vasta extensão e diversidade do Distrito, percorrido em busca dos dados necessários para a realização da presente dissertação, apenas 168 dos quase 400 docentes (dados recolhidos nos agrupamentos das escolas inquiridas) responderam ao questionário. Neste capítulo iremos inicialmente contextualizar o problema e apresentar os objetivos do estudo; prosseguiremos com a abordagem metodológica para os alcançar e finalizaremos com a apresentação, análise e discussão dos resultados.

O presente trabalho segue um design de investigação observacional-descriptivo transversal, visto que desenvolve procedimentos de modo a fornecer informação sobre a população em estudo para um dado momento (Ribeiro, 1999).

Neste capítulo, pretendemos apresentar a metodologia utilizada na realização da presente investigação. Começaremos por apresentar os objetivos do estudo, os problemas, as hipóteses a testar, o tipo de amostra e a operacionalização das variáveis. Por fim, seguir-se-á a apresentação dos instrumentos de avaliação utilizados, assim como, os procedimentos de recolha de dados.

2.2 Objetivos gerais e específicos do estudo

O interesse particular por este tema surgiu pelo facto de neste distrito terem sido poucos os trabalhos de investigação feitos a nível da classe docente. Assim, o presente estudo tem como objetivo principal verificar os níveis de stress, *burnout* que advêm do exercício das funções de docente bem como quais as variáveis que mais contribuem para tal e ainda como isso poderá estar associado à Qualidade de Vida dos professores.

Em termos de objetivos específicos esta investigação pretende:

- a) Avaliar se existe Síndrome de Burnout e seus componentes (despersonalização, exaustão emocional e realização pessoal), nos docentes questionados;
- b) Verificar o índice de Qualidade de Vida dos docentes questionados;

Delineou-se como propósito fundamental, nesta investigação em campo, uma recolha de dados que permitisse interpretar opiniões dos professores de 2º e 3º ciclo, sobre a Síndrome de Burnout e Qualidade de Vida. Para tal, foi solicitada autorização para a utilização de uma bateria de questionários já elaborada e testada no contexto de professores.

2.3. Problemas de investigação

Ainda que o apuramento de um problema seja, muitas vezes, uma das fases mais difíceis no processo de investigação, constitui-se como uma fase que permite nortear o primeiro passo de todo o processo.

Feita a pesquisa bibliográfica foi levantado o seguinte problema de investigação sobre o qual recaiu o interesse de estudo:

Será que os professores, do distrito de Bragança, são vítimas de burnout?

Os docentes têm sido alvo de diversas investigações, pois no exercício profissional da atividade de docente encontram-se presentes diversos stressores psicossociais - alguns relacionados com a natureza das suas funções, outros relacionados com o contexto institucional e social onde são exercidas. Se estes stressores forem persistentes, podem levar à Síndrome de Burnout (Harrison, 1999).

Numa revisão de literatura verificou-se uma grande proporção de professores expostos ao burnout (Jaoul & Kovess, 2004).

Conferindo sentido e força a esta formulação, foram levantadas algumas questões, que contemplam o problema enunciado:

- a) Como é percecionada a Qualidade de vida nos professores?

- b) Será que existe relação entre idades, burnout e qualidade de vida nos professores?
- c) Será que existem diferenças entre as distâncias ao local de trabalho, burnout e qualidade de vida nos professores?

2.4. Hipóteses de investigação

Segundo Fortin (1999, p. 102), uma hipótese “é um enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis. É uma predição baseada na teoria ou numa porção desta (preposição)”. Para a autora, a hipótese diferencia-se da questão de investigação pela sua capacidade de predizer os resultados do estudo. Assim, as hipóteses que foram formuladas são resultado de um levantamento de conjecturas lógicas que, em conjugação com o problema delineado e os objetivos propostos, permitem orientar a investigação, a pesquisa e o pensamento de ação.

Uma vez formulados os problemas de investigação, foram identificadas formalmente as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Existe burnout nos professores do distrito de Bragança.

Dos estudos realizados com professores portugueses conclui-se que 6,3% a 34,8% sofrem de uma forma moderada a grave da Síndrome de Burnout (Mota-Cardoso *et al.*, 2002). De um modo geral, a classe docente tem um elevado nível de burnout (Carlotto & Palazzo, 2006; Ferenhof & Ferenhof, 2002; Santini & Molina, 2005).

Hipótese 2: Os professores evidenciam níveis baixos de Qualidade de Vida.

A qualidade de vida não é avaliada de forma positiva em professores (Rocha & Fernandes, 2008). A insegurança, incerteza, instabilidade propícia a uma negativa perceção de qualidade de vida nos professores (Chadha, Sood & Malhotra, 2012).

Hipótese 3: Os professores com mais idade apresentam níveis de burnout mais elevados e uma menor qualidade de vida em relação aos professores mais novos.

Sujeitos com idades superiores manifestam índices elevados de burnout, manifestando pouco entusiasmo perante a vida (Cordeiro, *et al.*, 2003). Os professores mais jovens apresentam níveis mais elevados de realização pessoal (Schwab, 2001).

Hipótese 4: Prevê-se que os professores que residem a uma distância maior do local de trabalho tenham níveis de burnout maiores e uma menor qualidade de vida em relação aqueles que se encontram mais próximos.

O facto de um professor ter que se deslocar do seu lar para percorrer alguns quilómetros até chegar ao seu local de trabalho provoca nele um descontentamento e

propensão ao desenvolvimento de burnout (Kyriacou, 2003). O distanciamento, desmotivação e sentimentos de frustração conduzem ao burnout e a uma menor satisfação com a vida nos professores (Farber, 1991).

Hipótese 5: Existem diferenças a nível de Cansaço Emocional e Despersonalização em função dos domínios e faceta geral da qualidade de vida.

As dimensões de cansaço emocional e despersonalização que compõem a Síndrome de Burnout, obtiveram fraca correlação com as dimensões da qualidade de vida (Moreira, Farias, Both & Nascimento, 2009). O sentimento de frustração e exaustão emocional relacionadas com o trabalho que caracteriza o burnout pode a pouco e pouco estender-se para as demais áreas da vida de uma pessoa afetando consequentemente a sua qualidade de vida (Lipp, 2002; Azevedo & Kitamura, 2006).

Hipótese 6: Existem diferenças relativas ao Cansaço Emocional e Despersonalização em função do BSI.

Existe uma correlação positiva entre o burnout e o desenvolvimento de sintomas psicopatológicos (Gil-Monte, 2005). Os professores com maior exaustão emocional, maior despersonalização e menor realização pessoal apresentavam mais depressão (Gomes & Quintão, 2011).

Admitindo que as hipóteses constituem o motor da investigação, tendo como referência os dados conseguidos e sempre cientes da importância da orientação que elas produzem no decurso da pesquisa traçada, procurou-se averiguar se as mesmas se verificaram ou não.

2.5. Amostra

A amostra do presente estudo é uma amostra representativa, mas não significativa da população. O método de amostragem será acidental, ou seja, formada por sujeitos que estão presentes num local determinado e num momento preciso e que são incluídos no estudo à medida que se apresentam. Este tipo de amostragem é considerado amostra simples (Ribeiro, 1999). Trata-se de um estudo não probabilístico. Neste tipo de procedimento cada participante não tem igual probabilidade de ser escolhido para formar a amostra, ou seja, a probabilidade relativa de qualquer elemento ser incluído na amostra é desconhecido.

Optou-se pelos 2º e 3º ciclos pois é nesta etapa escolar que os alunos se encontram na fase de adolescência, considerada a mais “exigente” para os adultos que lidam com eles.

A amostra é constituída por 168 professores de 12 escolas do Distrito de Bragança, cujas características sociodemográficas estão representadas nas tabelas seguintes.

Tabela 1: Descrição das Variáveis Pessoais (N=168)

Variável	Frequência	Porcentagem
Sexo		
Feminino	103	61,3 %
Masculino	65	38,7%
Idade		
20 – 30	13	7,7%
31 – 40	65	38,7%
41 – 50	54	32,2%
51 – 60	35	20,8%
61 – 70	1	0,6%
Situação familiar		
Com companheiro estável	140	83,3 %
Sem companheiro estável	28	16,7 %
Habilitações Literárias		
Escolaridade obrigatória	0	0 %
Ensino Secundário	0	0 %
Curso técnico/profissional	0	0 %
Licenciatura	153	91,1 %
Mestrado	14	8,3%
Doutoramento	1	0,6%

Verifica-se que 61,3% dos professores são do sexo feminino e 38,7% do sexo masculino e têm idades compreendidas entre os 25 e os 69 anos, sendo a média de idades cerca de 43 anos. A maioria da amostra do estudo tem companheiro estável (83,3%) e possui licenciatura (91,1%).

Tabela 2: Descrição das Variáveis Profissionais (N=168)

Variável	Frequência	Porcentagem
Área científico/pedagógica		
Ciências/Matemática	48	28,6%
Português/Línguas	53	31,5%
Ciências sociais	31	18,5%
Artes	10	6,0%
Desporto	11	6,5%
Tecnológicas	15	8,9%

Tempo de serviço		
<1ano	4	2,4%
≥ 1 e 3 anos	9	5,4%
≥ 3 e 6 anos	11	6,5%
≥ 6 e 12 anos	35	20,8%
> 12 anos	109	64,9%
Posição face ao trabalho		
A recibo	0	0%
A contrato a termo certo	23	13,7%
Efetivo	145	86,3%
Distância entre residência e local de trabalho		
<1km	40	23,8%
≥ 1 e 10km	35	20,8%
≥11 e 20km	12	7,1%
≥21 e 30Km	12	7,1%
>31km	69	41,1%
Horário de trabalho semanal		
35 horas	133	79,2%
40 horas	8	4,8%
42 horas	4	2,4%
Outras	23	13,7%

No que concerne à área científico/pedagógica, o Questionário não tinha opções de resposta. Para a descrição da amostra elaboraram-se 6 grupos, o de Ciências/Matemática que abrange as áreas de: Ciências, Matemática, Biologia e Físico-química; o de Português e Línguas abarca: Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa e Literatura; o de Ciências Sociais que engloba: Psicologia, História, Geografia, Filosofia; o de Artes que abrange as áreas de: música e artes; o de Desporto onde está a Educação Física; o Tecnológico que abrange as áreas de expressões, TIC, economia e artes do espetáculo. Tal como podemos observar na tabela 2, a área científico/pedagógica da amostra que possui maior número de participantes a de Português e Línguas (31,5%), seguindo-se Ciências/Matemática (28,6%).

Relativamente aos anos de serviço, podemos verificar uma maior percentagem (64,9%) da amostra com mais de 12 anos de serviço.

No que diz respeito à posição face ao trabalho, a maioria (86,3%) é efetivo.

No parâmetro da distância entre o trabalho e o local de residência, verifica-se que maioritariamente (41,1%) os participantes tem que se deslocar mais de 31km.

Os professores na sua maioria (79,2%) trabalham 35 horas semanais.

2.6 Instrumentos

Os dados sociodemográficos, a variável da qualidade de vida, as variáveis da exaustão emocional, a reduzida realização pessoal e despersonalização foram recolhidas através da bateria de teste intitulada Questionário de Stress e Qualidade de Vida no Trabalho.

2.6.1 Questionário de Stress e Qualidade de Vida no Trabalho

Este Questionário foi desenvolvido pela linha de Investigação em Psicologia da Saúde e Saúde Ocupacional do ISMAI, sob a responsabilidade do Prof. Doutor João Paulo Soares Pereira e inclui vários instrumentos. Em função dos objetivos deste estudo optou-se pela utilização dos seguintes instrumentos de medida:

2.6.2. Maslach Burnout Inventory - MBI (Maslach & Jackson, 1997)

O *Maslach Burnout Inventory* (MBI) que 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), “falta de realização pessoal” (8 itens) e “despersonalização” (5 itens), sendo que os valores de alpha de Cronbach encontrados por Mota-Cardoso e colaboradores (2002) na análise da consistência interna, variam entre 0,831 e 0,849. Neste estudo os alphas encontrados variam entre 0,823 e 0,889, podemos assim afirmar que a consistência é boa.

A dimensão “exaustão emocional” analisa os sentimentos de sobrecarga emocional e a incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho. A dimensão “falta de realização pessoal” permite avaliar os sentimentos de competência 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.*, 2000).

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”) nas três dimensões inerentes ao teste, ou seja valores iguais ou superiores a 27 no fator “exaustão emocional”, valores iguais ou superiores a 24 no fator “falta de realização pessoal” e valores iguais ou superiores a 15 no fator “despersonalização”. Uma vez obtido as pontuações para cada um dos fatores, faz-se a dicotomização, utilizando os valores para o ponto de corte: cansaço emocional superior a 20,86; despersonalização superior a 7,62 e realização pessoal superior a 35,71.

2.6.3. Escala de avaliação da Qualidade de Vida - WhoQol-Bref (Canavarro, Simões, Vaz Serra, Quartilho & Corona, 2007)

Esta escala de avaliação da qualidade de vida foi criada por um grupo de investigadores da Organização Mundial de Saúde e adaptada para Portugal por Canavarro e colaboradores (2007). Trata-se de uma medida genérica, multidimensional e multicultural usada para uma avaliação subjetiva da qualidade de vida, podendo ser utilizada num largo espectro de distúrbios psicológicos e físicos, bem como com indivíduos saudáveis. É uma versão abreviada que possui um total de 26 itens, e a estrutura do instrumento integra quatro domínios de qualidade de vida: Físico, Psicológico, Relações Sociais e Ambiente. Cada um destes domínios é constituído por facetas da qualidade de vida que sumarizam o domínio particular de qualidade de vida em que se inserem e cada item é composto por uma escala de cinco pontos com diferentes gradações. Esta medida possibilita ainda o cálculo de um indicador global, nomeadamente a faceta geral de qualidade de vida (Canavarro, *et al.*, 2007).

Os fatores que a seguir se apresentam são calculados a partir do somatório das respostas aos itens que os compõem, sendo depois transformados em dados percentuais: Domínio Físico: dor e desconforto, energia e fadiga, sono e repouso, mobilidade, atividades da vida quotidiana, dependência de medicação ou de tratamentos e capacidade de trabalho; Domínio Psicológico: sentimentos positivos (pensar, aprender, memória e concentração, autoestima, imagem corporal e aparência) sentimentos negativos, (espiritualidade, religião e crenças pessoais); Relações Sociais: relações pessoais, (suporte/ apoio, social, atividade sexual); Meio Ambiente: segurança física e proteção, ambiente no lar, recursos financeiros,

cuidados de saúde e sociais (disponibilidade e qualidade, oportunidade de adquirir novas informações e habilidades, participação em, e oportunidades de recreação/lazer), ambiente físico: poluição, ruído, trânsito, clima e transporte.

Para estas escalas os alphas de Cronbach encontrados variaram entre 0,743 e 0,837 o que indica que a consistência interna do instrumento é boa.

2.6.4. Inventário de Sintomas Psicopatológicos - Brief Symptom Inventory – BSI (Canavarro, 1999)

O Inventário de Sintomas Psicopatológicos é uma adaptação portuguesa realizada por Cristina Canavarro em 1999 do instrumento *Brief Symptom Inventory* – BSI criado por L. Derogatis (1982, as cited in Canavarro, 1999).

O *Brief Symptom Inventory* – BSI (1982, as cited in Canavarro, 1999) foi desenvolvido numa tentativa de resposta à desvantagem (tempo de preenchimento 12 a 20 minutos) apontada ao SCL-90-R. A análise das correlações dos itens com as escalas a que pertencem, no SCL-90-R (Derogatis & Cleary, 1977, as cited in Canavarro, 1999) sugeriu que cinco ou seis itens de cada escala teriam suficiente peso, para suportar sozinhos a definição operacional de cada dimensão psicopatológica (Derogatis, 1993, as cited in Canavarro, 1999). Os itens com maior peso em cada dimensão foram selecionados para formar o BSI.

Este instrumento pode assim, ser administrado a doentes do foro psiquiátrico, indivíduos perturbados emocionalmente, a quaisquer outros doentes e a pessoas da população em geral. Pode também, ser utilizado com adolescentes (a idade mínima recomendada é de 13 anos), com a condição de um técnico se encontrar disponível para esclarecer possíveis dúvidas em relação a alguns itens.

O BSI avalia sintomas psicopatológicos em termos de nove dimensões de sintomatologia e três Índices Globais, sendo estes últimos, avaliações sumárias de perturbação emocional. As nove dimensões primárias foram descritas por Derogatis (1993, as cited in Canavarro, 1999) da seguinte forma:

- Somatização: dimensão que reflete o mal-estar resultante da perceção do funcionamento somático, isto é, queixas centradas nos sistemas cardiovasculares, gastrointestinal, respiratório ou outros - qualquer sistema com clara mediação autonómica. Dores localizadas na musculatura e outros equivalentes somáticos da ansiedade são igualmente componentes de somatização;

- Obsessões-Compulsões: inclui sintomas clínicos, identificados com a síndrome, do mesmo nome. Esta dimensão inclui as cognições, impulsos e comportamentos que são percebidos como persistentes e aos quais o indivíduo não consegue resistir, embora sejam ego-distónicos e de natureza indesejada. Estão também incluídos nesta dimensão comportamentos que indicam uma dificuldade cognitiva mais geral;

- Sensibilidade Interpessoal: esta dimensão centra-se nos sentimentos de inadequação pessoal, inferioridade, particularmente na comparação com outras pessoas. A auto depreciação, a hesitação, o desconforto e a timidez, durante as interações sociais são as manifestações características desta dimensão;

- Depressão: os itens que compõem esta dimensão refletem o grande número de indicadores de depressão clínica. Estão representados os sintomas de afeto e humor disfórico, perda de energia vital, falta de motivação e de interesse pela vida;

- Ansiedade: indicadores gerais tais como nervosismo e tensão foram incluídos nesta dimensão. São igualmente contemplados sintomas de ansiedade generalizada e de ataques de pânico;

- Hostilidade: a dimensão hostilidade inclui pensamentos, emoções e comportamentos característicos do estado afetivo negativo, da cólera;

- Ansiedade Fóbica: a ansiedade fóbica é definida como a resposta de medo persistente (em relação a uma pessoa, local ou situação específica) que sendo irracional e desproporcionado em relação ao estímulo, conduz ao comportamento de evitamento. Os itens desta dimensão centram-se nas manifestações do comportamento fóbico mais patognomónicos e disruptivos;

- Ideação Paranoide: esta dimensão representa o comportamento paranoide fundamentalmente como um modo perturbado de funcionamento cognitivo;

- Psicoticismo: esta escala foi desenvolvida de modo a representar este constructo como uma dimensão contínua da experiência humana. Abrange itens indicadores de isolamento e de estilo de vida esquizoide, assim como sintomas de esquizofrenia - alucinações e controlo de pensamento.

- Índice Geral de Sintomas (IGS): este índice representa uma pontuação combinada que pondera a intensidade do mal-estar experienciado com o número de sintomas assinalados;

- Índice de Sintomas Positivos (ISP): o ISP oferece-nos a média da intensidade de todos os sintomas que foram assinalados;

- Total de Sintomas Positivos (TSP): enquanto o ISP é uma medida de intensidade dos sintomas, o TSP representa o número de queixas sintomáticas apresentadas.

Teoricamente, um indivíduo pode apresentar um ISP baixo, indicando que os seus sintomas não são particularmente intensos e perturbadores, mas possuir um TSP elevado, apontando para uma constelação complexa de sintomatologia.

Para este questionário os alphas de Cronbach encontrados variaram entre 0,754 e 0,832 o que indica que a consistência interna do instrumento é boa.

2.6.5. Brief Cope-R (Ribeiro & Rodrigues, 2004)

É um instrumento que permite avaliar estilos e estratégias de *coping*, isto é, fornece uma medida do modo como as pessoas enfrentam situações percebidas como ameaçadoras. Foi desenvolvido por Carver em 1997 e adaptado à população portuguesa por Ribeiro e Rodrigues (2004).

Os itens são redigidos em termos das ações que as pessoas implementam e a resposta é dada numa escala ordinal com 4 alternativas entre “nunca faço isto” até “faço sempre isto”, sendo que esta indicação pode ser alterada de acordo com os objetivos da investigação/medida. O resultado final é apresentado com um perfil - as subescalas não são somadas nem há uma nota total.

Avalia 14 dimensões: CA- *Coping* Ativo: Iniciar uma ação ou fazer esforços para remover ou circunscrever o elemento stressor; P- Planear: Pensar sobre o modo de se confrontar com o stressor e planear os esforços de *coping* ativo; SI- Utilizar Suporte Instrumental: Procurar ajuda, informações ou conselho acerca do que fazer; SE- Utilizar Suporte Social Emocional: Conseguir simpatia ou suporte emocional de alguém; R- Religião: Aumento de participação em atividades religiosas; RP- Reinterpretação Positiva: Fazer o melhor da situação, crescendo a partir dela ou vendo-a de um modo favorável; AC- Auto culpabilização: Culpabilizar-se e criticar-se a si próprio pelo que aconteceu; A- Aceitação: Aceitar o facto de que o evento stressante ocorreu e é real; ES- Expressão de sentimentos: Aumento da consciência do stress emocional pessoal e a tendência concomitante para exprimir ou descarregar esses sentimentos; N- Negação: Tentativa de rejeitar a realidade do acontecimento stressante; AD- Auto Distração: Desinvestimento mental do objetivo com que o stressor está a interferir através do sonho acordado, dormir, ou Auto distração; DC- Desinvestimento Comportamental: Desistir, ou deixar de se esforçar da tentativa para alcançar o objetivo com o qual o stressor está a interferir; US- Uso de Substâncias: Virar-se para o uso do álcool ou outras drogas (medicamentos) como um meio de desinvestir do stressor; H- Humor: Fazer piadas acerca do stressor.

CAPÍTULO III – Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Procedimento de análise de dados

Os dados recolhidos foram inicialmente introduzidos e codificados numa base de dados informática e posteriormente processados pelo software Statistical Package for Social Sciences – SPSS, versão 17.0.

Os dados, relativos à caracterização da amostra, foram obtidos através da estatística descritiva e análise de distribuição de frequências. Para testar as hipóteses anteriormente enunciadas foi utilizado o teste paramétrico ANOVA – Analysis of Variance; Teste-T; Correlação de Person.

Assim, neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados, obtidos através da análise estatística, tendo por base o que foi referido no capítulo da revisão da literatura.

3.2. Análises descritivas

3.2.1. Análise do MBI

A tabela 3 resume as estatísticas descritivas relativamente aos resultados do inventário de burnout da amostra de professores com quem o estudo foi realizado.

Por análise da referida tabela verifica-se que os valores médios observados para cada fator são relativamente elevados quando comparados com os valores de corte do inventário de burnout. Na prática, pode afirmar-se que os professores em estudo assumem sentir algum cansaço emocional - regista-se que 50% dos professores apresenta pontuação superior a 25,5 pontos neste fator. Em termos de Despersonalização são visíveis valores médios e medianos elevados, o que se traduz em sentimentos negativos em relação a este fator. Por fim, em relação ao fator realização pessoal observam-se valores elevados para as estatísticas, embora o valor médio neste fator seja ligeiramente inferior ao valor de corte do inventário de burnout. Na realidade, o fator realização pessoal é o que apresenta melhores resultados.

Tabela 3: Caracterização do Inventário de Burnout para os indivíduos em estudo

Fatores	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Quartil 1	Mediana	Quartil 3
Cansaço emocional	9	52	26,464	8,317	20,25	25,5	32
Despersonalização	5	30	10,268	5,164	6	9	12
Realização Pessoal	8	55	35,351	8,061	30,25	35	40

Tendo por base o critério que define o indivíduo que se encontra com Síndrome de Burnout obtiveram-se, perante os dados anteriormente apresentados e avaliando indivíduo a indivíduo, 22% (37 professores) de resultados positivos e 78% (131 professores) de resultados negativos. Basicamente, considera-se que o indivíduo sofre de Síndrome de Burnout se apresenta cansaço emocional superior a 20,86; despersonalização superior a 7,62 e realização pessoal superior a 35,71.

Na tabela 4 apresentam-se os resultados, sumariados em frequência, dos professores que registam resultados positivos e negativos para cada fator. Observa-se que a maioria dos professores inquiridos apresenta cansaço emocional e despersonalização, em termos de realização pessoal tem-se melhores resultados, como já se tinha referido.

Tabela 4: Resultados para cada fator em função do valor de corte do inventário de Burnout

Frequência	Apresenta Cansaço Emocional	Apresenta Despersonalização	Má realização Pessoal
Sim	75% (126)	67,3% (113)	49,4% (83)
Não	25% (42)	32,7% (55)	50,65% (85)

A tabela 5 apresenta a frequência de incidência do Síndrome de Burnout.

Verifica-se que a maioria, 78% (131) não apresenta síndrome de Burnout e que 22% (37) apresentam Burnout.

Tabela 5: Frequência de Presença do Síndrome de Burnout

Frequência	Apresenta Síndrome de Burnout
Não	78% (131)
Sim	22% (37)

Na tabela 6 apresentam-se os resultados dos fatores do inventário de burnout em função da faixa etária dos professores em estudo, assim como os resultados do teste t para comparação dos valores médios de duas amostras independentes.

Por observação da tabela 6 tem-se que para os fatores despersonalização e realização pessoal os valores médios obtidos são ligeiramente superiores para os professores com mais de 40 anos (este valor foi considerado como referência pelo facto de que segundo os dados apresentados pela OCDE em 2010 o valor médio de idade dos professores em Portugal era de 40 anos), enquanto para o fator cansaço emocional são os professores mais novos que apresentam maior valor médio. Contudo, as diferenças observadas não foram consideradas estatisticamente significativas a um nível de significância de 5%.

Tabela 6: Caracterização do inventário de Burnout para os indivíduos em estudo em função da faixa etária e comparação dos valores médios através do teste t para duas amostras independentes

Fatores	Classe	N	Média	Desvio Padrão	Teste t
Cansaço Emocional	≤ 40 anos	78	27,5256	9,14632	1,524
	>40 anos	90	25,5444	7,45648	
Despersonalização	≤ 40 anos	78	10,0769	5,11369	- 0,445
	>40 anos	90	10,4333	5,22967	
Realização Pessoal	≤ 40 anos	78	34,6282	7,40324	- 1,094
	>40 anos	90	35,9778	8,58137	

* $p \leq 0,05$

Na tabela 7 apresentam-se os resultados comparativos dos fatores do inventário de burnout em função da distância a casa dos professores em estudo, assim como os resultados do teste t para comparação dos valores médios de duas amostras independentes.

Por observação da tabela 7 tem-se que para os fatores despersonalização e realização pessoal são os professores que estão mais próximos de casa que apresentam maiores valores médios, enquanto para o fator cansaço emocional são os professores que se deslocam a mais de 20 Km de distância de casa que apresentam maior valor médio. Contudo, as diferenças observadas apenas foram consideradas estatisticamente significativas para o fator realização pessoal.

Tabela 7: Caracterização do inventário de Burnout para os indivíduos em estudo em função da distância a casa e comparação dos valores médios através do teste t para duas amostras independentes

Fatores	Classe	N	Média	Desvio Padrão	Teste t
Cansaço Emocional	≤ 20 Km	87	25,4483	7,60165	- 1,649
	> 20 Km	81	27,5556	8,94287	
Despersonalização	≤ 20 Km	87	10,3333	5,44244	0,170
	> 20 Km	81	10,1975	4,87960	
Realização Pessoal	≤ 20 Km	87	36,7241	8,14789	2,318*
	> 20 Km	81	33,8765	7,74658	

* $p \leq 0,05$

Na tabela 8 apresentam-se os resultados comparativos dos fatores do inventário de burnout em função da área de ensino e comparação dos valores médios através do teste Anova para mais do que duas amostras independentes.

Por observação da tabela 8, tem-se que para os fatores: cansaço emocional e despersonalização são os professores de Ciências/ Matemática os que apresentam maiores valores médios, enquanto para o fator realização pessoal são os professores de Português/ Línguas aqueles que apresentam maior valor médio. No fator cansaço emocional o menor valor médio observado ocorre nos professores de Artes/ Desporto / Tecnológicas; no fator despersonalização o menor valor médio ocorre para os professores de Português/ Línguas e no fator realização pessoal o menor valor médio pertence aos professores das Ciências Sociais. Contudo as diferenças observadas apenas foram consideradas estatisticamente significativas para o fator realização pessoal.

Tabela 8: Caracterização do inventário de Burnout para os indivíduos em estudo em função da área de ensino e comparação dos valores médios através do teste Anova para mais do que duas amostras independentes

Fatores	Classe	N	Média	Desvio Padrão	Teste Anova Estatística F
Cansaço Emocional	Ciência/ Matemática	48	28,0208	8,90252	0,811
	Português/ Línguas	53	25,9623	8,30885	
	Ciências Sociais	31	26,0323	7,69192	
	Artes/ Desporto/ Tecnológicas	36	25,5000	8,09762	

Despersonalização	Ciência/ Matemática	48	10,6667	5,60901	0,196
	Português/ Línguas	53	9,9434	5,29301	
	Ciências Sociais	31	10,4516	4,28827	
	Artes/ Desporto/ Tecnológicas	36	10,0556	5,20958	
Realização Pessoal	Ciência/ Matemática	48	34,3333	6,30546	3,542*
	Português/ Línguas	53	37,9623	8,84256	
	Ciências Sociais	31	32,5161	8,90270	
	Artes/ Desporto/ Tecnológicas	36	35,3056	7,32440	

* $p \leq 0,05$

3.2.2. Análise do WHOQOL-Bref

A tabela 9 resume as estatísticas descritivas relativamente aos resultados do WHOQOL-Bref da amostra de professores do estudo realizado.

Por análise da referida tabela verifica-se que os valores médios observados para cada dimensão são relativamente elevados, o que se traduz numa satisfação por parte dos indivíduos em estudo relativamente aos referidos domínios. Na prática pode afirmar -se que os professores em estudo assumem, perante os domínios avaliados, ter qualidade de vida. Na realidade o domínio com menor índice de qualidade é o domínio ambiente. Tais constatações são também confirmadas pelos valores medianos obtidos, uma vez que as pontuações obtidas por parte de 50% dos professores em estudo estão acima do valor mediano apresentado para cada dimensão. Novamente é o domínio ambiente que apresenta um resultado menos favorável.

Tabela 9: Caracterização do WHOQOL-Bref para os indivíduos em estudo

Domínios	Mínimo teórico	Máximo teórico	Mínimo obser.	Máximo obser.	Média	Desvio Padrão	Mediana
Físico	7	35	15,00	35,00	27,696	3,9454	28
Psicológico	6	30	13,00	30,00	23,292	3,7438	24
Relações Sociais	3	15	8,00	15,00	11,941	1,6837	12
Ambiente	8	40	19,00	40,00	28,435	3,9452	28
Faceta geral da qualidade de vida	--	--	3,00	10,00	7,494	1,2087	8

Na tabela 10 apresentam-se os resultados comparativos das dimensões e faceta geral da qualidade de vida do inventário WHOQOL-Bref em função da distância a casa dos professores em estudo, assim como os resultados do teste t para comparação dos valores médios de duas amostras independentes.

Por observação da tabela 10 tem-se que para todos os domínios avaliados e também para a faceta geral da qualidade de vida os valores médios obtidos são ligeiramente superiores para os professores que vivem a menos de 20 Km da escola. Contudo, as diferenças observadas apenas foram consideradas estatisticamente significativas para a faceta geral da qualidade de vida.

Tabela 10: Caracterização do WHOQOL-Bref para os indivíduos em estudo em função da distância a casa e comparação dos valores médios através do teste t para duas amostras independentes.

Domínios	Classe	N	Média	Desvio Padrão	Teste t
Físico	≤20 Km	87	28,2069	3,72652	1,749
	>20 Km	81	27,1481	4,12041	
Psicológico	≤20 Km	87	23,5862	4,04208	1,057
	>20 Km	81	22,9753	3,39107	
Relações Sociais	≤20 Km	87	12,1034	1,50220	1,303
	>20 Km	81	11,7654	1,85251	
Ambiente	≤20 Km	87	28,7701	4,12790	1,144
	>20 Km	81	28,0741	3,73088	
Faceta geral da qualidade de vida	≤20 Km	87	7,7126	1,17045	2,466*
	>20 Km	81	7,2593	1,21221	

* $p \leq 0,05$

Na tabela 11 são apresentados os coeficientes de correlação de Pearson dos domínios: Físico, Relações Sociais, Psicológico e Ambiente com a faceta geral da qualidade de vida, de forma a perceber como os domínios se associam à faceta geral.

Por observação da tabela é possível verificar que são significativas as correlações entre os domínios: Físico, Relações Sociais, Psicológico e Ambiente com a faceta geral da qualidade de vida, são também todas positivas. Assim pode afirmar-se que quanto melhores forem os resultados nos domínios: Físico, Relações Sociais, Psicológico e Ambiente melhores

serão os resultados da faceta geral da qualidade de vida, destacando-se o Físico que apresenta valor mais elevado de correlação.

Tabela 11: Coeficientes de correlação entre os domínios do WHOQOL-Bref e a faceta geral da qualidade de vida

Variável	Coeficiente
Domínio Físico	0,651**
Relações Sociais	0,438**
Psicológico	0,453**
Ambiente	0,448**

** $p \leq 0,1$

3.2.3. Análise do BSI

A tabela 12 resume as estatísticas descritivas relativamente aos resultados do BSI da amostra de professores do estudo realizado, incluindo a aplicação do teste t para comparação em cada dimensão e índice com o respetivo valor médio apresentado para a população portuguesa em geral obtidos por Canavarro (1999).

Tabela 12: Caracterização do BSI para os indivíduos em estudo e comparação com os valores médios da população em geral através do teste t

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Estatística Teste t
Somatização	0,00	2,57	0,721	0,606	3,168*
Obsessões-compulsões	0,00	2,67	1,083	0,621	-4,316**
Sensibilidade interpessoal	0,00	2,50	0,926	0,661	-0,636
Depressão	0,00	2,50	0,812	0,601	-1,758
Ansiedade	0,00	2,33	0,802	0,559	-3,255**
Hostilidade	0,00	2,80	0,715	0,580	-3,989**
Ansiedade fóbica	0,00	2,60	0,483	0,564	1,501
Ideação paranoide	0,00	2,80	0,941	0,663	-2,397*
Psicoticismo	0,00	2,40	0,586	0,541	-1,969
IGS	0,00	2,17	0,793	0,520	-1,041
TSP	0,00	53,00	29,065	14,803	1,815
ISP	1,00	3,00	1,383	0,352	-6,429**

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Por análise da tabela 12 observa-se que as dimensões: somatização e ansiedade fóbica, e o índice TSP apresentam para os professores em estudo valores médios superiores, mas em termos estatísticos as diferenças que são significativas ocorrem apenas na dimensão da somatização. Por outro lado, observa-se que as restantes dimensões e índices apresentam para os professores em estudo valores médios inferiores aos obtidos para a população em geral, sendo as diferenças estatisticamente significativas para as dimensões: obsessões-compulsões, ansiedade, hostilidade e ideação paranoide, e para o índice ISP.

Os resultados comparativos das dimensões e índices do inventário BSI em função da faixa etária dos professores em estudo, assim como os resultados do teste t para comparação dos valores médios de duas amostras independentes, demonstraram que apenas para a dimensão somatização o valor médio dos professores com mais de 40 anos é superior ao valor médio obtido pelos professores com idade inferior ou igual a 40 anos. Nas outras dimensões e para os três índices do inventário BSI observa-se que os valores médios são superiores para os professores mais novos em estudo. Contudo as diferenças observadas apenas foram consideradas estatisticamente significativas para a dimensão depressão.

3.2.4. Análise Brief-Cope-R

Na tabela 13 apresenta-se a caracterização das dimensões da escala Brief Cope-R da amostra de professores do estudo realizado.

Tabela 13: Caracterização de cada dimensão da escala Brief Cope – R

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Coping Ativo (CA)	1,00	3,00	2,060	0,533
Planear (P)	0,00	3,00	2,054	0,516
Suporte Instrumental (SI)	0,00	3,00	1,810	0,619
Religião (R)	0,00	3,00	1,863	0,700
Reintegração Positiva (RP)	0,00	3,00	1,232	0,868
Auto Culpabilização (AC)	0,00	5,00	1,964	0,741
Aceitação (A)	0,00	3,00	0,988	0,709
Expressão de Sentimentos (ES)	0,00	5,00	1,702	0,697

Negação (N)	0,00	3,00	1,607	0,657
Auto Distração (AD)	0,00	3,00	1,262	0,703
Desinvestimento Comportamental (DC)	0,00	5,00	1,476	0,773
Uso de Substâncias (US)	0,00	3,00	0,732	0,688
Humor (H)	0,00	2,00	0,292	0,540

3.3. Discussão dos Resultados

No ponto anterior, fizemos a apresentação e análise dos dados obtidos, procurando realçar os resultados mais significativos e com maiores implicações para este estudo.

Após a análise e apresentação dos resultados prosseguiremos agora para a discussão dos mesmos.

Vamos proceder a uma síntese e apreciação crítica desses resultados, confrontando-os entre si e com o quadro teórico de referência.

Nesta fase vamos testar as hipóteses enunciadas anteriormente e compreender a relação entre algumas variáveis.

Relativamente à hipótese 1: Existe desgaste, psicológico, burnout nos professores. No que concerne ao cansaço emocional e despersonalização conclui-se que a maioria dos professores apresenta tais sintomas. Contudo, em relação à realização profissional e ao Síndrome de Burnout verifica-se que a maioria dos professores em estudo não apresentam tais sintomas.

Em comparação com outros estudos é de salientar que a nossa amostra é a que apresenta níveis mais altos de despersonalização (10,3) face aos valores observados por Mota-Cardoso e colaboradores (2002) (5,8), Pinto (2000) (3,6) e Martins (2008) (2,5). O cansaço emocional (26,5) apresenta também níveis superiores comparativamente com outros estudos observados por Mota-Cardoso e colaboradores (2002) (22,8), Pinto (2000) (18,2) e Martins (2008) (21,5). No que concerne à realização pessoal (35,3) o nosso estudo e os estudos observados pelos autores supracitados apresentam valores próximos a Mota-Cardoso e colaboradores (2002) (32,3), Pinto (2000) (33,2) e Martins (2008) (33,8).

A hipótese 2 referia que os professores evidenciavam pouca qualidade de vida. De modo geral esta hipótese não é, com este estudo, validada, pois conclui-se que os professores em estudo apresentam qualidade de vida acima do valor médio. Comparativamente ao estudo apresentado por Penteado e Pereira (2008) também aqui foram apresentados valores médios, considerando que os professores apresentam qualidade de vida.

Os professores com mais idade apresentam um desgaste, psicológico, níveis de burnout mais elevados e uma menor qualidade de vida em relação aos professores mais novos, esta era a nossa hipótese 3 mas neste estudo não foi validada.

De acordo com o observado no estudo de Martins (2008) a faixa etária dos 36 aos 50 anos foi a que revelou valores mais altos nas dimensões de exaustão emocional e

despersonalização. Este resultado também foi coincidente com o encontrado por Van Horn, Schaufeli e Enzmann (1999) e Alexandre (2009).

No que concerne à hipótese 4: Prevê-se que os professores que residem a uma distância maior do local de trabalho tenham um desgaste psicológico, níveis de burnout maiores e uma menor qualidade de vida em relação aqueles que se encontram mais próximos.

Esta hipótese é parcialmente validada, pois os professores que residem a uma distância maior apresentam realização pessoal e qualidade de vida significativamente inferior aos professores que residem mais perto.

De acordo com o observado por Alves (1994), professores que se deslocavam a mais de 30 km da área de residência apresentavam índices de stress elevados e pouca satisfação nas funções desempenhadas.

A hipótese 5: Existem diferenças a nível de Cansaço Emocional e Despersonalização em função dos domínios e faceta geral da Qualidade de Vida, neste estudo foi validada. Tem-se que para todos os índices são os professores com resultados positivos para o cansaço emocional e despersonalização os que apresentam maiores valores médios.

Também nos questionámos sobre se existiam diferenças relativas ao Cansaço Emocional e Despersonalização em função do BSI. Esta hipótese foi validada. Para todos os índices são os professores com resultados positivos para o cansaço emocional e despersonalização os que apresentam maiores valores médios.

Segundo Carlotto (2002), existe predominância de sintomas relacionados com a exaustão mental e emocional, fadiga e depressão. É muito provável que com o burnout se desenvolvam algumas doenças psiquiátricas (Trigo, Teng & Hallak, 2007).

À luz dos problemas de estudo, assim como dos objetivos formulados e considerando o contributo e revisão bibliográfica tentou-se, nestas subseqüentes anotações, salientar os principais aspetos interpretativos dos resultados obtidos. A temática que relaciona a Síndrome de Burnout com a Qualidade de Vida em professores de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico não está muito explorada. Por tal, a discussão dos resultados obtidos foi pouco sustentada. Porém, teve-se em consideração a consulta de outros estudos realizados, no contexto português, referentes à classe docente em geral.

No que diz respeito à Síndrome de Burnout, os resultados deste estudo não vão de encontro aos resultados obtidos por outros autores Carlotto e Palazzo (2006), Santini e Molina (2005), Ferenhof e Ferenhof (2002), Maslach e Leiter (1997), que apontam a classe de docente com índices elevados de burnout. Contudo observa-se que a maioria dos professores inquiridos apresenta cansaço emocional (75%) e despersonalização (67,3%). Estes resultados

vão de encontro ao que já refere Correia, Gomes e Moreira (2010), Gomes, Silva, Mourisco, Silva e Montenegro (2006) no seu estudo.

Os resultados encontrados podem estar relacionados com fatores de tipo social, de natureza organizacional e de cariz pessoal. De notar que estes fatores são indicados por autores como Carlotto (2006), Jesus (2002), Pinto e seus colaboradores (2005) e Farber (1991), como sendo explicativos de burnout em docentes.

A tais resultados podem estar subjacentes explicações encontradas na revisão de literatura que indicam várias características das tarefas desempenhadas pelos professores. Têm-se destacado como favorecendo o aparecimento de stress no exercício da sua profissão: o trabalho excessivo; a pressão do tempo (aulas, preparação de aulas, avaliações, desempenho de outras funções (Pinto et al., 2003); a realização de tarefas que apelam a competências que o professor considera estarem para além da sua formação (trabalhos administrativos, coordenação de equipas), (Wisniewshi & Garginho, 1997; Farber, 1991); o facto de o papel do professor aparecer cada vez menos definido sendo, por vezes, difícil estabelecer onde começa e acaba a função de professor e a função da família ou da sociedade (Jesus, 2002); o conflito que por vezes surge entre o papel de educador e o de transmissor de conhecimentos - por vezes os professores vêm-se confrontados com a necessidade de utilizar um tempo de aula para analisar e discutir situações problemáticas vivenciadas pela turma, mas em simultâneo consideram que esse tempo tem de ser utilizado para expor a matéria, não comprometendo o cumprimento do programa da disciplina que lecionam. O facto da ação do professor ser essencialmente dentro da sala de aula em que o comportamento dos alunos exige uma atenção, flexibilidade e disponibilidade criativa constante, pode provocar uma sobrecarga emocional (Carlotto, 2002).

De acordo com as estatísticas evidenciadas no estudo da variável qualidade de vida no trabalho, referimos que perante os domínios avaliados os professores têm qualidade de vida e observamos que, na generalidade, os docentes da nossa amostra percecionam favoravelmente a sua qualidade de vida profissional. Também Serra (2006) estudou os níveis de qualidade de vida no trabalho dos professores, desta feita no ensino superior, denotando de igual modo que estes apresentavam um nível médio a moderado de satisfação com a sua qualidade de vida laboral.

Os valores médios obtidos nas quatro dimensões da qualidade de vida permitem-nos afirmar que a nossa amostra percebe o domínio físico (dor e desconforto, energia e fadiga, sono e repouso, mobilidade, atividades da vida quotidiana, dependência de medicação ou de tratamentos e capacidade de trabalho); domínio psicológico (sentimentos positivos, pensar,

aprender, memória e concentração, auto-estima, imagem corporal e aparência, sentimentos negativos, espiritualidade, religião e crenças pessoais; relações sociais: relações pessoais, suporte (apoio) social, atividade sexual), como fatores importantes de qualidade de vida. Por conseguinte consideraram o meio ambiente (segurança física e proteção, ambiente no lar, recursos financeiros, cuidados de saúde e sociais: disponibilidade e qualidade, oportunidade de adquirir novas informações e habilidades, participação em, e oportunidades de recreação/lazer, ambiente físico: poluição, ruído, trânsito, clima e transporte) como o menor índice de qualidade de vida. Estes dados, positivos, enfatizam uma visão favorável dos nossos participantes quanto à qualidade de vida laboral por eles percebida.

No que concerne à análise estatística inferencial por nós realizada, verificámos que três das seis hipóteses de investigação que foram formuladas não foram rejeitadas, de acordo com os níveis de significância definidos pelas estatísticas utilizadas, sendo que duas das hipóteses (H1 e H4) foram parcialmente validadas.

Não havendo evidências significativas entre os nossos resultados e os dados presentes na bibliografia apenas podemos referir que na presente investigação não existem grandes evidências quanto à Síndrome de Burnout percebido.

Os estudos de Qualidade de Vida no trabalho em contexto escolar são escassos a nível nacional, existindo uma maior variedade destes estudos em países da América latina, mas geralmente em contextos de ensino superior e instituições privadas o que não nos permitiu um maior leque de comparações entre os nossos resultados e os de outras investigações do mesmo género.

Conclusões

A nossa investigação tinha como principal intuito evidenciar e perceber a relação existente entre o burnout e a qualidade de vida no contexto da profissão de docente. Deste modo, tentámos explicar a relação existente entre estes dois constructos.

O burnout é um grave problema existente em quase todos os contextos laborais. Por sua vez, a qualidade de vida no trabalho assume-se como uma das condições essenciais para que o trabalho e a qualidade de vida geral se harmonizem, possibilitando contextos laborais com cada vez mais e melhores condições de trabalho para os seus colaboradores.

Como evidenciámos, a qualidade de vida profissional irá influenciar a perceção de burnout que por sua vez irá influenciar a qualidade de vida no trabalho pelo que assumem uma relação inversamente proporcional.

Este facto deveria ser tido em conta pelos gestores destes profissionais.

No nosso estudo, algumas das nossas hipóteses de investigação foram refutadas, o que significa que esta investigação se distancia um pouco dos estudos presentes na literatura e aqui abordados ao longo do corpo teórico. No entanto, o que pode parecer uma limitação poderá ser também uma vantagem, na medida em que, seriam necessários mais estudos e trabalhos de investigação nas mesmas condições em que o presente estudo se realizou, de modo a melhor perceber o porquê deste desfasamento. Uma das possíveis causas poderá ser o facto de um grande número de participantes pertencer a um quadro estável. A área geográfica onde foi realizado o estudo é propícia a que os seus habitantes tenham uma vida mais calma, assim como a previsibilidade do tempo de demora na chegada à escola.

O período letivo em que os dados foram recolhidos assim como a extensão do questionário pode ter impossibilitado a obtenção de um maior número de participantes, na medida em que há uma imensidão de tarefas letivas e não letivas a que os docentes têm que dar cumprimento.

Concluindo:

A presente dissertação apresenta dois aspetos fulcrais no mercado de trabalho atual - o stress ocupacional-burnout e a qualidade de vida, ambos proporcionam novas formas de organização e gestão dos contextos escolares e de ensino. Para que tal seja possível é necessário a interação de todos os agentes e atores envolvidos em tais contextos laborais.

Os principais fatores de stress apontados na bibliografia encontram-se relacionados com as questões de mau comportamento e indisciplina dos alunos, pressões temporais, questões burocráticas, preocupações relativas à progressão na carreira. Verificámos, no nosso

estudo, que os docentes afirmam como fatores de stress por exemplo, o distanciamento ao local de trabalho, corroborando com os fatores evidenciados em Gomes, Montenegro, Peixoto e Peixoto (2006) e Correia, Gomes e Moreira (2010).

Seria benéfica a implementação de cursos de formação de gestão de stress para docentes 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. Apostar na promoção de melhores condições de trabalho como por exemplo a redução dos alunos em sala de aula, a limitação da carga de trabalho de modo a cumprir-se o número de horas de serviço por semana, o apoio diferenciado aos professores em função da sua idade e do vínculo que mantém com a escola, a formação e apoio aos professores no sentido de conseguirem adaptar o currículo, os conteúdos as capacidades e nível de aprendizagem dos alunos (Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003).

Em síntese e depois de obtidas e apresentadas as correlações auferidas entre as diversas questões e dimensões, as quais parecem refutar a grande maioria das nossas predições, verificou-se que podem ter surgido algumas limitações neste estudo que por conseguinte podem ser soluções em termos de investigações futuras. A inclusão de variáveis de natureza mais organizacional, como por exemplo autoeficácia, podem constituir um bom caminho na análise deste tema. Esta diversificação nas dimensões estudadas ajudará a melhorar a compreensão deste fenómeno, tendo como benefício associado o fato de “desviar” um pouco a lógica dos estudos mais centrados na análise dos problemas que os professores enfrentam na sua atividade para observarmos mais as suas potencialidades e aspetos positivos da sua profissão, assim como a implementação de estudos de natureza mais qualitativa.

Ao alargarmos o âmbito dos estudos e da intervenção, estaremos certamente a corresponder à natureza multifacetada da atividade docente e a responder melhor aos crescentes desafios que estes profissionais enfrentam.

Terminamos este trabalho com as palavras de Seabra-Santos (2002, p.71), que exprime a interação com os alunos como, “uma experiência rica, que implica imprevistos vários, sendo necessário recorrer à imaginação e conseguir adaptar-se rapidamente às condições. É uma tarefa fisicamente cansativa, docemente ingrata ou arduamente atraente”.

Referências bibliográficas

- Alexandre, M. (2009). *Estudo sobre burnout e atitudes em relação ao uso de novas tecnologias em docentes do 2º e 3º ciclos e ensino secundário de escolas do Concelho da Covilhã*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.
- Alvarez C., Blanco J., Aguado M., Ruíz, A., Cabaco, A., Sánchez, T. Alonso, J., & Bernabe, J. (1993) Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Caesura*, 2 (2), 47-65.
- Alves, F. (1994). *A satisfação/insatisfação docente*. Bragança: Estudos Edição do Instituto Superior Politécnico de Bragança.
- Alves, M., & Oliveira, E. (2008). O efeito do desemprego no stress e *coping* dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saude & Doenças*, 9 (2), 335-347.
- Alves, M., & Tap, P. (2004) Les émigrés de retour au Portugal: Attitudes et conduites d'adaptation. *Migrations, Société*, 16, 33-46.
- Arnold R., Ranchor A., Sanderman R., Kempen G., Ormel J., & Suurmeijer T. (2004). The relative contribution of domains of quality of life to overall quality of life for different chronic diseases. *Qual Life Research*, 13 (5), 883-96.
- Azevedo, V., & Kitamura, S. (2006). *Stress trabalho e Qualidade de vida*. Campinas: IPES Editorial.
- Branco, A. (2002). *A escola na rolança do tempo*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Ben-Ari, R., Roni K., & Har-Even, D. (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers' stress, burnout, and satisfaction. *International Journal of Stress Management* 10(2), 173–195.
- Boyle, G., Borg, M., Falzon, J., & Baglioni, A. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teacher and Teaching Education*, 16, 239-253.
- Burke, R., & Greenglass, E. (2001). Hospital restricting, work-family conflict and psychological burnout among nursing staff. *Psychology & Health*, 16, 583-594.
- 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.

Capellini A., Tonelotto J., & Ciasca S. (2004). Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estudos Psicologia*, 21 (2), 142-149.

Capelo, M., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2009). Stress, estratégias de *coping* e auto-eficácia em professores. *Atas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.

Canavarro, M. (1999). Inventário de Sintomas Psicopatológicos: BSI. In M. R. Simões, M. Gonçalves, & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (vol. II, pp. 87-109). Braga: SHO/APPORT.

Canavarro, M. C., Simões, M. R., Vaz Serra, A., Pereira, M., Rijo, D., Quartilho, M. J., ... Carona, C. (2007). Instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde: WHOQOL-Bref. In M. Simões, C. Machado, M. Gonçalves, & L. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. III, pp. 77-100). Coimbra: Quarteto Editora

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, S. (2004). Análise factorial do Maslach Burnout Inventory numa amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em estudo*, 9, 499-505.

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.

Chadha, M., Sood, K., & Malhotra, S. (2012). Effects of Organisational Stress on Quality of Life of Primary and Secondary School Teachers. *Delhi psychiatry journal*, 15 (2), 342-346.

Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in the Human Service Organizations*. New York: Praeger.

Conte, A. L. (2003). Qualidade de vida no trabalho: funcionários com qualidade de vida no trabalho são mais felizes e produzem mais. *Revista FAE BUSINESS*, 7, 32-34.

Cordeiro, J., Gestoso, G., Lupiani, G., Benítez, G., & Gomes, S. (2003). *Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros*. Cádiz: Grupo Investigador en Psicologia de la Salud.

- Colangelo, T. (2004). *Teacher stress and burnout*. New Britain: State University.
- Correia, T., Gomes, A., & Moreira, S. (2010). *Stress ocupacional em professores do ensino básico: um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais*. VII Simposi Nacional de Investigação em Psicologia: Universidade do Minho.
- Delbrouck, M. (2006). *Síndrome de Exaustão (Burnout)*. Lisboa: Climepsi.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. New York: Human Sciences Press.
- Esteve, J. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Esteve, J. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In M. Teixeira (Org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: edições ISET.
- Farber B. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, F. (1999). *O esgotamento (burnout) nos professores*. Consultado em 13 de Fevereiro de 2011, de http://www.ipv.pt/millennium/15_spec1.htm.
- 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. *J Soc Issues*, 30, 65-159.
- Freudenberger, H. (1977a). Burnout: Occupational hazard of the child care worker, *Child-Care-Quarterly*, 6 (2), 90-99.
- Freudenberger, H. (1977b). Burnout: The organizational menace, *Training-and-Development-Journal*, 31 (7), 26-27.
- Gasparini, S., Barreto, S., & Assunção, A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 2, 189-199.
- Gil-Monte, P. (2005). *El Syndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout). Una Enfermedad Laboral en la Sociedad del Bienestar*. Madrid: Pirâmide.
- Gomes, A., & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 29 (2), 335-344.
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., & Mota, A. (2006). Problemas e desafios no exercício da atividade docente: Um estudo sobre o stress, burnout, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 67-93.

Greenglass, E., Burke, R., & Konarski, R. (1998). Components of Burnout, resources and gender-related differences. *Journoul of Applied Social Psychology*, 11, 211-215.

Guglielmi, R., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-69.

Harrison, B. (1999). Are you to burn out? *Fund Raising Management* , 30 (3), 25-28.

Jaoul G., Kovess V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques*, 162, 26–35.

Jesus, S. (2005). Bem-estar docente: Perspetivas para superar o mal-estar dos professores. In A. Silva & A. Pinto (Eds.). *Stress e bem-estar* . Lisboa: Climepsi Editores.

Jimenez, B., Hernandez, E., Gálvez, M., González, J., & Pereira, A. (2002). A avaliação do Burnout em professores, comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em estudo*, 7(1), 11-19.

Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Education Research*, 29, 146-152.

Kyriacou, C. (2003). *El estrés en la enseñanza. Revisión histórica y estado actual*. In D. García-Villamizar & T. Freixas-Guinjoan (Eds.). *El estrés del profesorado – una perspectiva internacional*. Valencia, España: Promolibro.

Lazarus, R. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds). *Handbook of Stress- Theorical and Clinical Aspects*. New York: Academic Press.

Lazarus, R. (1999). *Stress and emotional: A new synthesis*. New York: Springer Publishing Company.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Leiter, M. (1990). The impact of family resources, control coping and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43, 1067-1083.

Leventhal, H., & Nerenz, D. (1983). A Model for Stress Research with Some Implications for the Control of Stress Disorders. In D. Meichenbaum, & M. Jaremko (Eds.). *Stress Reduction and Prevention*. New York: Plenum Press.

Lipp, M. (2002). *O stress do professor*. Campinas: Papirus.

Martins, J. (2008). *Burnout na profissão de docente*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, Porto, Portugal.

Maslach, C. (1978). The client role in staff burnout. *Journal of Social Issues*, 34, 111-124.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The costs of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

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. (1999). Take this Job and...love it. *Psychology Today*, 32, 50-57.

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Maslach, C., & Jackson, S. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.

Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1997). *MBI: Inventário 'burnout' de Maslach, síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial, manual*. Madrid: TEA, Publicaciones de Psicología Aplicada.

Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422.

McIntyre, T. (1994). Stress e os profissionais de saúde: os que tratam também sofrem. *Análise Psicológica*, 12, (2/3), 193-200.

Mendes, M. (2005). *Emoções no contexto de policiamento: medo, exaustão emocional e procura de sensações, um estudo comparativo na PSP do Porto*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Direito e Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Meier, S. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36 (10), 899-910.

Merazzi, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), 101-106.

Minayo, M., Hartz, Z. & Buss, P. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 5 (1), 7-18.

Moreira, H., Farias, G., Both, J., & Nascimento, J. (2009). Qualidade de vida no trabalho e Síndrome de Burnout em professores de educação física do estado do rio grande do sul, Brasil. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 14(2), 115-122.

Moreno, J., Garrosa, E., & González, J. (1999). *O desafio do Burnout a partir de uma perspectiva saudável da personalidade*. Lisboa: Simposium Ibérico da Síndrome de Burnout.

Moreno, J., Garrosa, E., Gálvez, M., González, L., & Benevides, A. (2002). A avaliação do burnout em professores: Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 11-19.

Mota-Cardoso, R., Araújo, A. Carreira Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.

Murofuse, N., Abranches, S., & Napoleão, A. (2005). Reflexões sobre stress e Burnout a relação com a enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13, 255-261.

Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente: estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Sintra: K Editora.

Nóvoa, A. (2003). *Cúmplices ou reféns? Com a palavra*. Consultado em 10 de Agosto de 2010, de http://novaescola.abril.com.br/ed/162_mai03/html/com_palavra.htm.

Nussbaum, M., & Sem, A. (1995). *The Quality of Life*. New York: Clariton Paperbacks.

OCDE (2010). *Education at a Glance*. Consultado em 13 de janeiro de 2012, de <http://oecd.org.educationataglance.htm>.

Patrão, I., Rita, J., Lopes, A., Guimarães, M., & Paulo, A. (2010). *Avaliação do burnout, ansiedade e depressão em professores: Diferenças de género*. Atas do 8º Congresso de Psicologia da Saúde, 348-355. Lisboa: ISPA.

Penteado, R., Pereira, I. (2007). Qualidade de Vida e saúde Vocal dos Professores. *Revista Saúde Publica*, 41(2), 236-243.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Don Quixote.

Pines, A. (1993). Burnout: Na existencial perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis.

Pinto, A. (2000). *Burnout Profissional em Professores Portugueses: Representações Sociais, Incidência Preditores*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Pinto, A., Lima, M. & Silva, A. (2005) Fuentes de estres, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 1-2, 125-143.

Ramos, F. (1999). *El Síndrome de Burnout*. Madrid: UNED FUE.

Ramos, M. (2001). *Desafiar o Desafio. Prevenção do Stresse no Trabalho*. Lisboa: RH Editora

Reis, E., Araújo, T., Carvalho, F., Barbalho, L., & Silva, M. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação Sociedade*, 27, 239-253.

Ribeiro, J. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

Ribeiro, J. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto.

Ribeiro, J., & Rodrigues, A. (2004). Questões acerca do Coping: A propósito do Estudo de Adaptação do Brief COPE. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5 (1), 3-15.

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.

Rita, J., Patrão, I., Pereira, A., Pinto, C., & Jesus, F. (2011). *Ansiedade, burnout e auto-eficácia em professores portugueses*. Libro de Atas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, 1373-1386. A Coruña: Universidade da Coruña.

Rita, J., Patrão, I., Pinto, C., Jesus, F., & Pereira, A. (2011). *Eis a questão: Senhora professora ou senhor professor? Ajustamento emocional, stress, satisfação e estratégias de coping em professores portugueses*. Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, 1387-1399. A Coruña: Universidade da Coruña.

Ryan-Wenger, N. (1991). A Taxonomy of Children's Coping Strategies: A step Toward Theory Development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.

Rocha, V., & Fernandes, M. (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57 (1), 23-27.

Rogerson, R. (1995). Environmental and helth-related Quality of life: Conceptual and methodological similares. *Social, Science & Medicine*, 41 (10), 1373-1382.

- Salanova, M., Martínez, M., & Lorente, L. (2005). Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Santini, J., & Molina, N. (2005). A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19 (3), 209-222.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schwab, R.L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond “Psychobabble”. *Theory into Practice*, XXII (1), 21-26.
- Seabra-Santos, M. (2002). 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.
- Serra, A. (2006). *Indicadores de Qualidade de Vida no Trabalho: Um estudo comparativo entre o corpo docente de instituições públicas e privadas de Moçambique*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Politécnico e Universitário da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- 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.
- Smith, A. (2000). Quality of Life: a review. *Education and ageing*, 15, 419-435.
- Somerfield, M., & McCrae, R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55 (6), 620-625.
- Spilker, B. (1996). *Quality of Life and Pharmacoeconomics in Clinical Trials*. New York: Lippincott- Raven.
- Stroebe, W., & Stroebe, M. (1995). *Social psychology and health*. Buckingham: Open University Press.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37-53.
- Suls, J., David, J., & Harvey, J. (1996). Personality and Coping: Three Generations of Research. *Journal of Personality*, 64, 711-735.
- Tap, P., & Vasconcelos, M. (2004). *Precariedade e vulnerabilidade psicológica. Comparações franco-portuguesas*. Coimbra: Fundação Bissaya Barreto.

Trigo, T., Teng, C., & Hallak, J. (2007). Síndrome de Burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. *Revista Psiquiátrica Clínica*, 34 (5), 223-233.

Ursua, M., & Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73.

Valdes, G. (1997). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In M. Colombi & F. Alarcon (Eds.). *La enseñanza del español a hispanohablantes. Praxis y teoría*. Boston: Houghton Mifflin.

Van Horn, J., Schaufeli, W, Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1), 91-108.

World Health Organization (1995). The world health organization quality of life assesement (whoqol): position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41 (10), 1403-1409.

World Health Organization (1998). *Guidelines for the primary prevention of mental, neurological and psychosocial disorders: Staff Burnout*. Genève: Division of Mental Health World Health Organization.