



**Vulnerabilidade ao Stress, Coping e Burnout  
em Educadores de Infância da Ilha da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cristina Maria Cordeiro Ferreira Simões Santos**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

dezembro | 2013

UMa

Vul

# **Vulnerabilidade ao Stress, Coping e Burnout em Educadores de Infância da Ilha da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Cristina Maria Cordeiro Ferreira Simões Santos**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR

Maria Regina Freitas Teixeira Capelo

## **Agradecimentos**

Os meus agradecimentos especiais à Professora Doutora Regina Capelo cuja sapiência, gosto e dedicação foram decisivos no desenvolvimento de todo este trabalho. O seu interesse por esta área de investigação permitiram uma orientação e uma referência que espero conseguir revelar ao longo desta dissertação, não a desiludindo, uma vez que me ajudou a percorrer este caminho, nada fácil, com grande dedicação e empenho. Obrigada por acreditar em mim.

À Professora Doutora Margarida Pocinho por me ter ajudado a regressar, após a desistência deste meu projeto de vida; por me incentivar e acreditar que os obstáculos existem para serem superados.

Gostaria de mostrar ainda o meu grande apreço pelas entidades que se prontificaram a colaborar neste estudo: Direção Regional de Educação da Madeira, respetivos Delegados Escolares, Diretores e Educadoras dos estabelecimentos de Infância.

Ao Mário que sempre me apoiou, apesar das minhas incertezas e inseguranças, não me deixando esmorecer e levando-me a acreditar nas minhas capacidades de alcançar este grande objetivo. Sei que não foi nada fácil ter de se sacrificar em prol desta minha caminhada, mas só com muito amor se consegue apoiar desta maneira.

Aos meus filhos, Ana e Francisco pelas longas horas que ficaram privados da atenção e acompanhamento de mãe nos dias que tive de ausência e dedicação a este trabalho de corpo e alma.

Ao meu pai que me deu todo o seu apoio e me tem ajudado sempre nas piores fases da minha vida um grande agradecimento por me acompanhar também nesta minha caminhada.

A todos: MUITO OBRIGADA!

## Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar a vulnerabilidade ao *stress* bem como as estratégias de *coping* mais utilizadas e o nível de *burnout* dos educadores de infância em exercício de funções nas escolas da ilha da Madeira. Pretende-se ainda determinar a vulnerabilidade ao *stress* e os níveis de *burnout* dos educadores de infância bem como identificar as estratégias de *coping* utilizadas pelos mesmos.

A metodologia utilizada foi por amostragem, de cariz quantitativo, correlacional e inferencial e teve como procedimento a aplicação de instrumentos validados para a população portuguesa. Os instrumentos utilizados foram: questionário de dados sócio-demográficos e profissionais, questionário de vulnerabilidade ao *stress* (23 QVS), *Coping Job Scale* (CJS) e *Maslach Burnout Inventory* (MBI).

Este estudo contou com a participação de 119 educadores de infância, do sexo feminino em exercício de funções nos estabelecimentos de infância da ilha, pertencentes à Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira. Os resultados sugerem que a vulnerabilidade ao *stress* está negativamente relacionada com as estratégias de gestão de sintomas. As educadoras de infância tendem a utilizar mais estratégias de *coping* de confronto, seguidas de estratégias de evitamento ou fuga e finalmente as de gestão de sintomas.

Concluimos que a maioria das educadoras apresenta baixos níveis de exaustão emocional e de despersonalização e uma boa realização pessoal. Os resultados da regressão múltipla indicam também que, nesta amostra, o nível de vulnerabilidade ao *stress* é um melhor preditor dos sintomas de *burnout* do que as estratégias de *coping* utilizadas.

**Palavras-chave:** *stress*, *coping*, *burnout*, educadores de infância

## **Abstact**

The main aim of the present study is to analyze the exposure to *stress* as well as the most used *coping* strategies and the *burnout* level of childhood educators that teach in Madeira Island's schools. It is also intended to determine the vulnerability to stress and the levels of burnout of childhood educators and identify the coping strategies used by them.

Sampling was the methodology used and it had quantitative, correlational and inferential features and the procedure was the application of validated instruments for the Portuguese population. The instruments used were: professional and socio-demographic data survey, exposure to stress survey (23 QVS), *Coping Job Scale* (CJS) and *Maslach Burnout Inventory* (MBI).

This study included the participation of 119 childhood educators, all female, teaching in preschool establishments that belong to the regional board of education of Autonomous Region of Madeira. The results of this study imply that the exposure to stress is negatively connected with symptoms management strategies. Childhood educators tend to use more confrontation coping strategies followed by escaping or avoidable strategies and finally symptoms management strategies.

The outcome of this study shows that most of the childhood educators reveal low levels of emotional and depersonalization exhaustion and a good personal fulfillment. The results of the multiple regression shows also that, in this sample, the level of exposure to stress is a better predictor of burnout symptoms than the coping strategies used.

**Key-words:** *stress*, *coping*, *burnout*, childhood educators

## Índice

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>II</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>III</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>IV</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b><i>Stress</i> e Vulnerabilidade ao <i>stress</i>.....</b>	<b>3</b>
<b>Conceito e perspetivas de <i>stress</i> e vulnerabilidade ao <i>stress</i>.....</b>	<b>3</b>
<b>Fontes de <i>stress</i>.....</b>	<b>7</b>
<b><i>Coping</i>.....</b>	<b>12</b>
<b>Conceito e evolução de <i>coping</i> .....</b>	<b>12</b>
<b><i>Coping</i> na profissão docente.....</b>	<b>14</b>
<b><i>Coping</i> em educadores de infância.....</b>	<b>15</b>
<b><i>Burnout</i>.....</b>	<b>17</b>
<b>Conceito e perspetivas de <i>burnout</i>.....</b>	<b>17</b>
<b>Causas de <i>burnout</i>.....</b>	<b>21</b>
<b>Objetivos e Hipóteses.....</b>	<b>23</b>
<b>Objetivos do estudo.....</b>	<b>23</b>
<b>Hipóteses do estudo.....</b>	<b>24</b>
<b>Metodologia.....</b>	<b>25</b>
<b>Fases do estudo.....</b>	<b>25</b>
<b>Procedimento.....</b>	<b>25</b>
<b>Caraterização geral da amostra.....</b>	<b>26</b>
<b>Instrumentos.....</b>	<b>27</b>
Questionário de dados sócio-demográficos e profissionais.....	28
Questionário de Vulnerabilidade ao <i>stress</i> (23 QVS).....	29
<i>Coping</i> Job Scale de Latack (CJB).....	30
<i>Maslach Burnout Inventory</i> (MBI).....	31
<b>Análise dos dados.....</b>	<b>33</b>
<b>Resultados.....</b>	<b>34</b>
<b>Relações entre medidas.....</b>	<b>35</b>
<b>Representação dos factores que variam em função das variáveis sócio-</b>	

<b>demográficas e profissionais.....</b>	<b>38</b>
<b>Regressão linear múltipla.....</b>	<b>48</b>
<b>Discussão dos resultados.....</b>	<b>52</b>
<b>Limitações e investigações futuras.....</b>	<b>58</b>
<b>Conclusões.....</b>	<b>60</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>62</b>
<b>Anexos</b>	<b>69</b>

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> <i>Caraterização geral da amostra</i> .....	<b>27</b>
<b>Tabela 2:</b> <i>Consistência interna do 23 QVS</i> .....	<b>29</b>
<b>Tabela 3:</b> <i>Consistência interna do CJS</i> .....	<b>30</b>
<b>Tabela 4:</b> <i>Consistência interna do MBI</i> .....	<b>32</b>
<b>Tabela 5:</b> <i>Estatística descritiva dos resultados obtidos nas diversas medidas aplicadas na amostra</i> .....	<b>34</b>
<b>Tabela 6:</b> <i>Percentagem de educadoras que apresentam sintomas de burnout</i> .....	<b>35</b>
<b>Tabela 7:</b> <i>Correlação de Pearson</i> .....	<b>37</b>
<b>Tabela 8:</b> <i>ANOVA - Diferenças entre idades ao nível da vulnerabilidade ao stress</i> .....	<b>39</b>
<b>Tabela 9:</b> <i>ANOVA - Diferenças entre idades ao nível das estratégias de coping</i> .....	<b>40</b>
<b>Tabela 10:</b> <i>ANOVA - Diferenças entre idades ao nível do burnout</i> .....	<b>41</b>
<b>Tabela 11:</b> <i>ANOVA - Diferenças entre antiguidade na carreira e o nível da vulnerabilidade ao stress</i> .....	<b>42</b>
<b>Tabela 12:</b> <i>ANOVA - Diferenças entre antiguidade na carreira e o nível da vulnerabilidade ao stress</i> .....	<b>43</b>
<b>Tabela 13:</b> <i>Diferenças entre antiguidade ao nível das estratégias de coping</i> .....	<b>44</b>
<b>Tabela 14:</b> <i>ANOVA - Diferenças entre antiguidade ao nível do burnout</i> .....	<b>45</b>
<b>Tabela 15:</b> <i>ANOVA – Diferenças entre tipo de vínculo ao nível da vulnerabilidade ao stress</i> .....	<b>46</b>
<b>Tabela 16:</b> <i>ANOVA – Diferenças entre tipo de vínculo ao nível das estratégias de coping</i> .....	<b>47</b>
<b>Tabela 17:</b> <i>ANOVA – Diferenças entre tipo de vínculo ao nível do burnout</i> .....	<b>47</b>
<b>Tabela 18:</b> <i>Síntese da Regressão linear múltipla</i> .....	<b>49</b>
<b>Tabela 19:</b> <i>Modelo 1 – Coeficiente de Regressão linear para a variável dependente Realização</i> .....	<b>50</b>
<b>Tabela 20:</b> <i>Modelo 2 - Coeficiente de Regressão linear para a variável dependente Despersonalização</i> .....	<b>50</b>
<b>Tabela 21:</b> <i>Modelo 3 – Coeficiente de Regressão linear para a variável dependente Exaustão Emocional</i> .....	<b>51</b>

## Introdução

Augusto Cury (2004) afirma que a tarefa de um educador é acreditar na vida e ter esperança no futuro. Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, é semear com sabedoria e colher com paciência.

Tornar-se educador de infância é um grande passo para quem sai do ensino secundário e ingressa num curso que avista o seu futuro profissional, cada vez mais incerto agravado pelo facto de continuar a ser considerada uma profissão de baixo estatuto; não tendo ainda o reconhecimento merecido. Em Portugal, a diminuição do prestígio desta classe docente é mais acentuada (Vasconcelos, 1997), o que provoca insatisfação e *stress* profissional; no entanto diferentes estudos efetuados comprovam que existe uma desvalorização generalizada de toda a classe docente, mesmo nas restantes áreas de ensino, (Prick, 1989 e Cruz, 1989 citados por Jesus, 2000).

Sarmiento em 2002, faz uma análise pormenorizada de cinco histórias de vida de educadoras de infância, onde esclarece que gostar de crianças faz parte integral da construção da identidade das educadoras. Considera que as educadoras são atores sociais ativos na construção das suas próprias identidades, e reconhece a importância que as interações têm, nos diversos papéis sociais que desempenham. Apesar de se confrontarem constantemente com grandes desafios provocados pela mobilidade e instabilidade profissional, definem a sua identidade docente como um processo de construção partilhado mas claramente diferenciado dos professores do 1º ciclo uma vez que a ação pedagógica é claramente distinta (Sarmiento, 2002).

Se para a grande maioria dos docentes o *stress* e o *burnout* contribuem para um mal estar pessoal e profissional, para outros poderá estar associado a um desafio constante numa busca incessante pelo perfeccionismo, empenho e segurança.

Assim, tendo em conta estes pressupostos, o objetivo desta investigação é analisar a vulnerabilidade ao *stress* bem como as estratégias de *coping* mais utilizadas e o nível de *burnout* dos educadores de infância em exercício de funções nas escolas da ilha da Madeira.

Com vista à operacionalização do nosso objetivo geral, organizámos o presente estudo em torno de duas grandes partes constituídas em primeiro lugar por uma componente concetual e outra empírica. Assim, os três primeiros capítulos são

enriquecidos pelo contributo de vários autores que nos ajudaram no aprofundamento dos conceitos de *stress* e vulnerabilidade ao *stress*, *coping* e *burnout*. Posteriormente, apresentamos um estudo empírico que contou com a colaboração de 119 educadoras de infância a exercer funções na ilha da Madeira.

Da segunda parte constam os objetivos e hipóteses do estudo que, no 5º capítulo pretendemos clarificar através da descrição da metodologia adotada, da caracterização da amostra, dos instrumentos e procedimentos utilizados para a realização do mesmo. Após o tratamento dos dados estatísticos, o capítulo 7 terá presente a discussão dos resultados obtidos, conjugando sempre que possível, com a bibliografia consultada e utilizada na elaboração do trabalho.

Na parte final do trabalho colocamos em destaque as conclusões emergentes do estudo, bem como algumas limitações e sugestões que se poderão traduzir em pistas que consideramos importantes para futuras investigações.

## ***Stress* e Vulnerabilidade ao *Stress***

### **Conceito e perspectivas de *Stress* e vulnerabilidade ao *Stress***

O ser humano vive de acordo com as aprendizagens que são feitas ao longo da vida e que lhe permitem dar respostas a diversas situações. Estas respostas, passado algum tempo de treino transformam-se em automatismos rápidos, que permitem uma sobrevivência adaptada (Vaz Serra, 2000 a). No entanto, segundo Vaz Serra (2000 a), quando existe algo novo que necessite de uma nova estratégia, nem sempre o indivíduo dá a resposta adequada e aí surge o *stress*.

O conceito de *stress* tem vindo a ser estudado ao longo de várias décadas por diversos autores mas, só no século XX é que passa a fazer parte de uma preocupação mais relevante na área da saúde, sendo considerado pela OMS e pelas Nações Unidas como um símbolo da cultura onde se verifica uma “verdadeira epidemia mundial”, uma vez que o comportamento humano é fortemente condicionado pelos fatores de *stress* a que está sujeito (Vaz Serra, 2005).

Selye (1956) utilizou o termo *stress* desde a década de 30, para descrever uma síndrome identificada no ser humano onde surgiam profundas correlações com o estado de saúde física e mental e também com o adoecimento dos sujeitos. Esta síndrome - Síndrome Geral de Adaptação – “consiste no conjunto de alterações não específicas que ocorrem quando um sistema biológico é exposto a estímulos adversos”. É composta por três fases: “alarme”, “resistência” e “exaustão” que conferem ao indivíduo a capacidade de fazer uma boa “*eustress*” ou má “*distress*” adaptação aos fatores *stressores*, através de impulsos positivos ou negativos respetivamente. Perante tal facto, Selye (1956), resolve identificar o “não *stress*” e afirma que *stress* nada tem de tensão nervosa nem tampouco de descarga hormonal das supra-renais, pois não é estimulante dessas glândulas. Afirma, ainda, que *stress* não é resultado de lesões corporais nem é uma quebra do estado de equilíbrio do organismo, mas sim a resposta do organismo a um “ataque”.

Reforçando a ideia descrita anteriormente, salientamos que o conceito de *stress* pode confundir-se por vezes com fatores de *stress*, o que não justifica que a sua interpretação seja abordada de uma forma negativa, uma vez que segundo Martinez (1989) citado por Jesus (1996) faz-se a distinção entre o *distress* e *eustress* consoante a

adaptação que o organismo do indivíduo faça a esses mesmos fatores. Jesus (2002) afirma que perante situações difíceis e exigentes, que poderão influenciar o bem estar docente, o indivíduo poderá ou não tornar-se mais resistente conforme a utilização de estratégias de coping adequadas.

Segundo Vaz Serra (2000 b), o *stress* surge sempre que um indivíduo considera que não tem capacidades pessoais ou sociais para superar o grau de exigência de situações importantes com as quais é confrontado. Perante esta evidência “ desenvolve a perceção de não ter controlo sobre essa circunstância” e passa a sentir-se vulnerável perante a mesma.

Segundo Vargas (2010), o *stress* a que o indivíduo está sujeito no seu ambiente de trabalho afeta em grande parte, quer o seu bem estar, quer a produtividade, quer a satisfação pessoal do mesmo.

A OMS (1946) define saúde como “um estado de bem estar físico, mental e social”. Estudos mais recentes, realizados já no século XXI continuam a manifestar grande preocupação com os níveis de *stress* muito elevados. Neste âmbito, em 2002, a Comissão Europeia aponta o problema do *stress* como uma preocupação da OMS considerando-o uma das doenças mais preocupantes do século (Vargas, 2010).

Tendo em conta que o *stress* faz parte da vida de qualquer ser humano, sendo-nos impossível controlar o aparecimento de acontecimentos reais na vida quotidiana que afetam a nossa forma de estar e de lidar com os mesmos, chegamos ao conceito de vulnerabilidade ao *stress*, que nos ajuda a identificar se um indivíduo é capaz de lidar com as ameaças indutoras de *stress*, tornando-se vulnerável ou não. De acordo com Vaz Serra (2011), a diferença entre um indivíduo vulnerável e o não vulnerável é a tendência que o vulnerável desenvolve para manifestações psicopatológicas.

Vaz Serra em 2011 refere-se á vulnerabilidade ao *stress* como resultado da relação estabelecida entre o indivíduo e determinada circunstância, tendo em conta o impacto que essa circunstância assume perante a vida do indivíduo. O mesmo autor reforça esta noção quando refere Dohrenwend (1998), salientando que as predisposições e recursos pessoais do indivíduo são fundamentais perante situações que originam alterações significativas na vida do mesmo. Estas predisposições segundo Dohrenwend (1998) citado por Vaz Serra (2011) estão relacionadas “com a vulnerabilidade genética; doenças anteriores; aptidões; quociente de Inteligência; caraterísticas da personalidade

relacionadas com *coping*; crenças e valores relacionados com objetivos; história das experiências passadas em que ocorrem acontecimentos positivos e negativos importantes que se podem refletir na personalidade, crenças e valores” (Vaz Serra, 2011, p. 503). O autor referido define o perfil de uma pessoa vulnerável ao *stress* tendo em conta características como “pouca capacidade auto-afirmativa, fraca tolerância à frustração, dificuldade em controlar e resolver os problemas, preocupação excessiva pelos acontecimentos do dia a dia e marcada emocionabilidade” (Vaz Serra, 2011, p.513-514).

Um estudo, realizado por Amaral e Vaz Serra em 2010, apresenta resultados que nos indicam que a vulnerabilidade ao *stress* influencia o estado de saúde mental dos indivíduos. Neste estudo, os autores concluem que os indivíduos que são mais resistentes ao *stress* são os que apresentam melhores índices de saúde física e mental.

Diversos autores têm vindo a estudar este conceito ao longo dos anos, mas foi com Vaz Serra (2005) que surgiu um modelo de vulnerabilidade ao *stress* no qual se sintetiza este processo bem como o processo de *coping* a ele associado (Pocinho & Capelo, 2009).

De entre uma vasta gama de estudos realizados, quer nacionais quer internacionais, em que o *stress* é abordado, considera-se que está diretamente relacionado com o aparecimento de doenças não só físicas como também do foro psíquico, muitas vezes associado a hábitos nocivos para a saúde, provocando algumas doenças, bem com acidentes e suicídios e até mesmo o aumento do risco de doença cardiovascular, de cancro e de outras doenças do foro músculo-esquelético, uma vez que afeta o bem estar, a auto-estima e o valor pessoal do indivíduo (Gomes et al 2006; Tavares et al, 2007).

Diversas abordagens sobre este conceito tendem a encontrar um olhar mais positivo sobre o mesmo, nomeadamente no que diz respeito ao *stress* como impulsionador dos indivíduos, de forma a conseguirem atingir os seus objetivos; no entanto quando o *stress* é demasiado intenso e prolongado, aí sim torna-se prejudicial para a saúde (Kyriacou, 2001; Vaz Serra, 2005; Lipp, 2002).

Morais (2007) refere-se ao *stress* tendo em conta a relação que existe entre a motivação e a ansiedade e afirma que, “ uma gestão equilibrada do *stress* depende de um grau de motivação ótimo, ou aproximado, e de um efetivo controlo dos níveis de

ansiedade" (Morais, 2007). Do mesmo modo, Vaz Serra (2000) afirma que o *stress* não deve ser considerado sempre de uma forma prejudicial uma vez que pode ajudar os indivíduos a alcançar os seus objetivos pessoais servindo de incentivo e motivação.

Também para outros autores, o *stress* não surge por acaso e está ligado a um desafio que conseqüentemente, também pode ser uma oportunidade para vencer. Latack (1989) afirma que "*stress can be positive because it motivates and excites*" o que vai de encontro a Morais (2007) quando diz que o *stress* deve ser visto como um "medidor de oportunidades" e para isso é importante, conseguir controlá-lo, reconhecendo as pressões a que os indivíduos estão sujeitos, geri-las e fazer com que os ajudem a alcançar os seus objetivos. Jesus (1996) concorda com Latack (1989) e Esteve (1992) quando afirma que, a existência de algum *stress* ou tensão pode ser positiva, pois dinamiza o sujeito para a ação, constituindo assim um desafio para o mesmo perante as adversidades.

Creemos que uma grande parte das pressões a que os indivíduos se expõem, está relacionada com o trabalho que desempenham (Cooper, 1986; Gomes, 2006; Vaz Serra, 2011). O trabalho pode ter como característica o enriquecimento do indivíduo como ser humano, repleto de bem estar e realização pessoal e profissional ou pelo contrário, pode levar o indivíduo ao desgaste físico e emocional, sempre que seja caracterizado como uma fonte de *stress* (Gil Monte & Peiró, 1999; Gomes & Cruz, 2004; Gomes et al, 2006). O trabalho dos educadores de infância pode ser caracterizado segundo esta perspectiva uma vez que não foge à regra de outras profissões onde existe um grau de exigência, que poderá condicionar o bom desempenho profissional e pessoal (Gomes 2006).

Concordamos com Paula e Campos (2011) quando afirmam que, as diversas fases do ciclo de vida profissional dos educadores de infância lhes provoca, aquando da entrada na carreira, alguns receios perante o primeiro contacto com uma nova realidade, mas que, dependendo das características, contextos e condições de trabalho, pode ser uma mais-valia que lhes traga um entusiasmo e vontade de lidar positivamente com as diversas adversidades.

Ainda sobre este assunto Vaz Serra (2011) acrescenta que, o indivíduo "não vive compartimentado" uma vez que atravessa três ambientes distintos que se traduzem nas suas interações sociais, familiares e profissionais. O referido autor diz-nos que, sempre

que exista algum factor negativo num destes ambientes, este pode ser atenuado ou agravado conforme aquilo que o indivíduo vivencia nos restantes ambientes. No entanto, a importância dada ao *stress* no trabalho é evidenciada pelo autor como uma das causas mais determinantes para o mau humor no indivíduo, podendo ter implicações negativas quer na vida familiar quer com terceiras pessoas; acabando também por ser prejudicial dentro do ambiente ocupacional, prejudicando o bom funcionamento e produtividade das instituições.

### **Fontes de *stress***

Falamos em fontes de *stress* sempre que nos referimos a circunstâncias perturbadoras que induzem *stress* no indivíduo. Estas podem ser de carácter externo ou interno em relação ao indivíduo, assumindo características de natureza física, psicológica e social (Vaz Serra, 2011). Uma vez que o presente estudo incide sobre a atividade profissional dos educadores de infância, importa referir alguns aspetos sobre este grupo de profissionais. Pouca investigação tem sido realizada, e quase sempre o que investigamos está direcionado aos professores de outros níveis de ensino; no entanto, após alguma pesquisa pudemos constatar que já começa a haver alguma preocupação neste sentido (Sarmiento, 2002; Gomes, 2006; Gomes & Pereira, 2008).

Davis e colaboradores (1996) apresentam-nos a ideia de que o “*stress* não é apenas desejável como essencial à vida”. As fontes de *stress* para estes autores, são apresentadas em três categorias: o meio ambiente, o corpo e os pensamentos.

Vaz Serra (2011) enuncia uma série de “circunstâncias indutoras de *stress*”, considerando primeiramente “acontecimentos traumáticos” referindo que, a classificação de uma ocorrência como traumática é feita não em função do tipo de acontecimento mas sim da reação que o indivíduo tem sobre esse acontecimento.

De seguida Vaz Serra (2011) fala-nos de “acontecimentos significativos da vida” que surgem de repente e com os quais o indivíduo se depara sem contar, trazendo consigo grandes doses de danos e ameaças que podem alterar o estilo de vida do indivíduo.

Existem, ainda, as “situações crónicas indutoras de *stress*” que segundo Wheaton (1994) citado por Vaz Serra (2011, p. 48) “dizem respeito a problemas e assuntos perturbadores que são tão regulares no desempenho dos papéis e das atividades

diárias de um indivíduo que se comportam como se fossem contínuos”. Estas situações vão massacrando lentamente o indivíduo uma vez que não as consegue solucionar facilmente e se vão arrastando, tornando o indivíduo frágil perante a “complexidade, incerteza, conflito, restrição de escolha, falta de recompensa ou ameaça pessoal”.

Vaz Serra (2011) fala-nos ainda de duas circunstâncias indutoras de *stress*, que denomina de “micro e macro indutores de *stress*”. Os micro indutores, referem-se às situações da vida quotidiana que incomodam o indivíduo nas suas relações interpessoais, os macro indutores não atingem o ser humano na sua individualidade mas o sistema social e económico onde o indivíduo se insere.

Por fim, Vaz Serra (2011) relata mais duas situações indutoras de *stress*: a primeira diz respeito aos acontecimentos desejados que não ocorrem, traduzindo-se em sonhos não concretizados, que são um dos maiores problemas da sociedade atual e a segunda refere-se a traumas ocorridos durante a infância cujas situações afetam o indivíduo na sua integridade física e emocional e que se transformam em traumas intemporais.

Como referem Melo e colaboradores (1997), as pessoas que vivem na sociedade atual deparam-se com situações de *stress* diretamente relacionadas com a ocupação que os indivíduos têm. Assim, vários autores têm procurado estudar o conceito de *stress* ocupacional, uma vez que este provoca no indivíduo efeitos negativos, quer na sua saúde física e mental quer na sua satisfação e rendimento profissional (Melo, Gomes & Cruz, 1997; Lipp, 2001).

De acordo com Griffith, Steptoe e Cropley (1999) num estudo realizado no Sul de Londres, com professores de 1º e 2º ciclo, os elevados níveis de *stress* no trabalho estão associados à falta de apoio social e a pressões no ambiente de trabalho, o que origina uma maior utilização de enfrentamento, relacionada com o desinteresse e a supressão de atividades concorrentes, consideradas como respostas adaptativas do organismo face ao *stress*.

Os autores referidos anteriormente, concordam com Lazarus e Folkman (1984) quando se referem ao enfrentamento psicológico, como um processo de avaliação tendo em conta a ameaça e a mobilização de estratégias cognitivas e comportamentais para gerir o problema e suas correlações emocionais.

McGrath (1976) referido por Melo, Gomes e Cruz (1997), sugere seis fontes de situações “*stressantes*”: 1) “o *stress* baseado na tarefa”; 2) “o *stress* baseado no papel”; 3) “*stress* intrínseco ao contexto do comportamento”; 4) “*stress* proveniente do próprio meio-ambiente físico”; 5) *stress* proveniente do ambiente social; e 6) *stress* pessoal.

Cooper (1986) formulou um modelo de *stress* ocupacional assente em 6 fontes de *stress* relacionadas com o trabalho: 1) fontes intrínsecas relacionadas com as condições de trabalho; 2) o papel assumido na organização salientando-se o conflito de papéis; 3) as relações interpessoais vividas no trabalho; 4) o desenvolvimento que o indivíduo vai tendo na sua carreira profissional; 5) o clima e a estrutura da própria organização; e 6) a “interface” existente entre casa-trabalho/ trabalho-casa.

Melo, Gomes e Cruz (1997) associam o *stress* ocupacional a doença física, e afirmam que os sintomas surgem sob a forma de estados de instabilidade e irritabilidade comportamental, bem como de elevados níveis de absentismo, dificuldades de relacionamento, acentuados pela desmotivação, insatisfação e diminuição de rendimento e produtividade.

Esteve (1992) e Melo, Gomes e Cruz (1997), aludem a um modelo apresentado por Kyriacou em 1988, onde o autor a que se referem relata que o *stress* do professor surge sempre que o mesmo se apercebe que o seu bem estar, auto estima e valor pessoal estão sob ameaça. Baseados neste modelo, os autores definiram o *stress* do professor como uma experiência de emoções desagradáveis, em que se acentuam estados de tensão, frustração, ansiedade, irritação e depressão, decorrentes do trabalho como professor. Nesta sequência, Kyriacou (2001) volta a reforçar a definição de *stress* dos professores afirmando que o mesmo surge associado a uma experiência desagradável, com emoções negativas tais como raiva, ansiedade, tensão, frustração ou depressão pela qual os mesmos passam, resultado de alguns aspetos relacionados com o seu trabalho (Kyriacou, 2001, p. 28).

Cruz (1990) enuncia algumas fontes de *stress* que caracterizam o *stress* dos professores: “demasiado trabalho, turmas difíceis, barulho elevado, desmotivação dos alunos, salário inadequado, pouca vontade dos alunos para trabalhar, período letivo diário com ritmo acelerado, responsabilidade pelos alunos e mau comportamento dos alunos”.

Numa publicação realizada por Paula e Campos (2011), é referido um plano de pesquisa onde se aborda a relação existente entre a vida pessoal e a vida profissional dos educadores de infância, tendo em conta especificamente, a formação dos mesmos face às questões da multiculturalidade, que acaba por ser também uma fonte de *stress* com que se deparam, visto que não existe durante o percurso de formação qualquer abordagem teórica sobre este tipo de situação. Contudo, ficou demonstrado que as conceções existentes na vida pessoal dos educadores influenciam as suas práticas, uma vez que as autoras afirmam que “as experiências vividas ao longo da vida pessoal e profissional, permitiram o desenvolvimento de atitudes de respeito, tolerância e empatia com as diversas culturas” (Paula & Campos, 2011, p. 52).

Referimos ainda uma experiência, destacando dois projetos de reforma, quer a nível da educação básica quer da educação pré-escolar, iniciados no ano letivo 2004/2005, na República Democrática de São Tomé e Príncipe. Neste trabalho, Cardona (2011) afirma que a formação contínua é desvalorizada em prol da formação inicial, o que faz com que poucos docentes tenham formação adequada. A autora refere também, que a falta de condições de trabalho, tais como falta de manuais e guias pedagógicos, impossibilitam a qualidade do mesmo. Com base nesta afirmação de Cardona (2011) não é difícil constatar que, estas condições provocam nos educadores e professores estados de mal estar que condicionam o seu desempenho e que, em nosso entender, são também fontes de *stress*. Apesar do estudo anterior nos dar indicações de que a falta de condições poderá originar situações de *stress*, Beck (2013) afirma que as experiências profissionais dos educadores de infância lhes permitem desenvolver capacidades importantes acerca do desenvolvimento, da construção de um currículo e envolvimento com as famílias bem como a construção da relação com as crianças. A mesma autora atribui aos educadores a capacidade de desenvolver capacidades de crítica através da observação, colaboração com as famílias, cuidados individualizados e construção de novas relações entre a teoria e a prática (Beck, 2013, p. 7).

Nóvoa (1995) reforça e intensifica a identidade profissional numa construção a partir da relação inseparável entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Huberman (1995) considera que o desenvolvimento de uma carreira é um processo onde existem patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque,

descontinuidades. Durante todo este processo existem várias etapas que a acompanham e sobre as quais alguns autores já se debateram (Gil-Monte & Peiró, 1999).

Katz (1993) desenvolveu nos anos 70, um estudo com educadores de infância que contribuiu para perceber que as várias etapas desta profissão, podem afetar o bem estar destes profissionais.

Cardona (2006) reforça a ideia anterior, afirmando que os educadores necessitam da experiência e do apoio de colegas mais experientes para fazer face às inseguranças sentidas nos primeiros anos de docência. A consolidação continua a ter como base, o apoio da equipa em que os educadores se inserem, pois apesar de se sentirem aptos a consolidar os seus conhecimentos, ainda se deparam com adversidades de difícil resolução. Outro dos estádios que Cardona nos apresenta, assenta na renovação, onde começa a existir por parte dos educadores uma certa saturação, o cair na rotina que poderá coincidir com situações de *stress* e que se situa frequentemente durante o terceiro ou quarto ano de serviço, levando muitos educadores a procurar atualizações e novas estratégias de intervenção. Finalmente, surge a fase da maturidade em que os educadores se sentem mais confiantes mas continuam a procurar atualizar a sua formação.

Segundo Rodrigues Magalhães e Vieira Marques (2012) foi realizado um estudo sobre a perceção dos educadores de infância acerca das suas práticas ficando comprovado, que a falta de recursos materiais e de formação mais específica contribuem em grande escala para o grau de dificuldades perante a execução das suas atividades. Concordamos com os autores, considerando que a educação de infância deverá ser vista segundo uma nova perspetiva, que valorize a formação contínua, que se traduza numa mudança das práticas didático-pedagógicas, tendo como factor relevante o desenvolvimento de competências científicas. Só assim, conseguiremos em parte diminuir as fontes de *stress* dos educadores valorizando-os e dando-lhes as condições necessárias para o êxito das suas funções pedagógicas.

Visto que a sociedade atual está em constante mudança, é exigido ao ser humano uma adaptação contínua às várias situações com que se depara. Assim, uma vez que o nosso estudo é sobre profissionais da educação de infância tentaremos de seguida perceber as diversas estratégias ou mecanismos de *coping* que estes profissionais terão de utilizar para lidar com as mesmas.

## *Coping*

### **Conceito e evolução de *coping***

Vaz Serra (2011) esclarece-nos acerca do conceito de *coping*, uma vez que não existe uma tradução exata em português para o mesmo. O termo *coping* é um galicismo que teve a sua origem na língua francesa “*couper*”, cujo significado é bater ou atingir. Foi introduzido pela língua inglesa, desde a idade média onde assumiu um “significado mais preciso referindo-se a estratégias que são utilizadas pelo ser humano para lidar com as ocorrências indutoras de *stress*”.

No século XIX o termo *coping* aparece associado ao conceito de “defesa” desenvolvido pela psicanálise. Este conceito, tem vindo a ser alvo de estudo por diversos investigadores, sendo definido de uma forma mais abrangente; centrando-se nas diferentes formas que os indivíduos encontram para se adaptarem a circunstâncias adversas, lidando assim com os fatores de *stress* (Mota & Matos, 2006), no sentido de se utilizarem “esforços comportamentais constantes e mudanças cognitivas para lidar com exigências internas ou externas que excedem os recursos adaptativos dos sujeitos” (Lazarus & Folkman, 1984; Latack, 1989; Pestonje, 1992 citados por Jesus, 1996; Lipp, 2001).

Pocinho e Capelo (2009) referem alguns autores que apontam para o século XX, mais concretamente a partir da década de 60, como um marco de viragem relativamente à definição deste conceito, entendido até então, pela psicanálise como um ato de “defesa”, em que eram avaliados os processos inconscientes do indivíduo. O termo *coping* passa então, a estar relacionado com fatores externos a que o indivíduo está sujeito e aos quais se tem de adaptar, de forma a conseguir gerir o *stress*.

Com o intuito de esclarecer o conceito de *coping*, surgem alguns autores de referência que resolvem debruçar-se sobre o mesmo, associando-o a comportamentos e pensamentos a que o indivíduo recorre, quando tem de lidar com situações indutoras de *stress* (Folkman, 1984), que segundo Folkman e Lazarus (1985) podem ser focadas no problema ou nas emoções. Assim para estes autores, se uma situação não apresenta qualquer hipótese de ser alterada, é utilizado o *coping* centrado nas emoções; se a situação pode ser alterada recorre-se ao *coping* centrado no problema.

Para Lazarus e Folkman (1984) as estratégias de *coping* estão relacionadas com o controlo das emoções e com a resolução de problemas. Para os referidos autores, o *coping* está diretamente ligado à parte emotiva, quando surge imediatamente após situações adversas e é de imediato substituído por estratégias que podem ou não solucionar os problemas. De acordo com estes autores, o indivíduo além de se esforçar para resolver a situação que induziu o *stress*, também tenta diminuir o seu estado interior de tensão emocional.

Este conceito surge, devido à necessidade de lidar com as situações de *stress* a que o indivíduo está sujeito. Assim, o indivíduo vai procurando não só adaptar-se às várias circunstâncias adversas, mas também encará-las e lidar com elas; reagindo ao *stress* e dando resposta às mesmas (Pocinho & Capelo, 2009).

Quando falamos em estratégias para lidar com o *stress*, associamos esta expressão a estratégias de *coping*, que surgem de acordo com determinado acontecimento, alterando e desafiando drasticamente o comportamento habitual dos indivíduos (White, 1985 citado por Vaz Serra, 2011). Estas alterações surgem da necessidade de adaptação que os indivíduos sentem perante emoções desagradáveis.

Vaz Serra (1988) considera que, *stress* e *coping* estão intimamente relacionados e apresenta o seu estudo sobre *coping* com base em três tipos de situações, (“ameaça”, “dano” e “desafio”), com as quais os indivíduos têm de lidar. Para este autor, tendo em conta estas situações, verifica-se que o *coping* não só surge no momento presente perante uma situação de dano, mas também no momento futuro. A ameaça é propensa a levar o indivíduo a pensar no que poderá vir a acontecer, prevendo como lidará com determinada situação; já o desafio pode provocar uma “distorção da realidade ou uma forma de auto-engano” pois, o indivíduo tem a sensação que consegue ultrapassar determinada situação mas pode não ser capaz de o fazer.

Vaz Serra (2011) afirma que o indivíduo tenta resolver os problemas sempre que o *stress* é sentido com pouca intensidade, utilizando assim estratégias de resolução de problemas para controlar a situação; mas quando o *stress* é mais intenso o indivíduo tem tendência a direcionar os seus esforços no sentido de reduzir a sua tensão emocional.

Latack (1986) enumera três categorias de *coping*: a primeira é a “ação” que está diretamente relacionada com a situação de *stress*, a segunda é designada por “reavaliação cognitiva” e diz respeito às cognições que o indivíduo tem sobre a situação

e a terceira é a “gestão de sintomas”, em que o foco está nos sintomas de *stress* que o indivíduo apresenta a nível psicológico. Mais tarde, o referido autor., distingue as categorias anteriores designando-as de estratégias de confronto ou de controlo e estratégias de evitamento ou fuga (Latack, 1986).

Relativamente às estratégias de *coping* focadas no problema, Vaz Serra (2011) afirma que se o indivíduo seguir um plano de ação, consegue evitar que o seu estado de mal estar se prolongue e se torne prejudicial para a saúde. Esta ideia vem de encontro a DeLongis e Newth (1998) citados por Vaz Serra (2011), que apresentam o envolvimento através do trabalho como um meio para ajudar o indivíduo a empenhar-se em planos de ação, uma vez que assim consegue melhorar quer a sua imagem social quer as interações com terceiros.

As estratégias de *coping* focadas na emoção têm a função de ajudar o indivíduo, a evitar que a emoção se torne prejudicial para o bem estar e para a saúde do mesmo. Latack (1986) salienta que, algumas vezes, os mecanismos que o indivíduo utiliza para reduzir os estados de tensão são importantes, pois ajudam ao afastamento das situações, originando uma análise mais pormenorizada das mesmas.

### ***Coping* na profissão docente**

Face à preocupação com o estado de saúde dos professores alguns autores têm vindo a explorar a eficácia das estratégias de *coping* utilizadas na profissão docente (Pinto & Silva, 2005; Capelo & Pocinho, 2009; Pocinho & Perestrelo, 2011). Pocinho e Perestrelo (2011) afirmam que, segundo (Burke et al., 1996; Greenglass et al., 1995; Greenglass et al., 1996; Needle, Griffen; Svendsen, 1981; Schonfeld, 1990, referidos por Pinto et al., 2003), as estratégias de gestão de *stress* tais como a procura de conselhos e o ignorar alguns aspetos mais negativos face às situações geradoras de *stress* contribuem de forma eficaz para aliviar a relação entre o *stress* profissional dos professores e os seus indicativos psicossomáticos.

Jesus (1992) elaborou um estudo com base no qual procedeu à construção de uma escala - E.R.P- (expectativas de realização na profissão docente) onde avaliou a intensidade das mesmas e concluiu que, em Psicologia de educação não devemos centrar-nos apenas no conhecimento do aluno para clarificar o processo educativo mas também no conhecimento do professor, uma vez que as investigações deverão ter em

conta a avaliação das condições necessárias que contribuam para os docentes obterem satisfação, realização e aprendizagem profissional. Com base nos resultados obtidos nesta investigação, mais tarde, o referido autor elabora um novo estudo sobre o bem estar dos professores, e afirma que o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal é um fator essencial na busca da resolução de problemas e do bem estar docente; no entanto acentua que as estratégias de *coping* devem ser geridas tendo em conta a personalidade de cada sujeito bem como da situação com a qual se depara.

Esta perspetiva é partilhada por outros autores, dos quais destacamos Vaz Serra (2002), Gomes (2006) e Gomes & Pereira (2008), quando afirmam que não é possível apresentar um modelo de estratégias para o *coping*; pois a forma como os indivíduos lidam com as situações depende não só dos recursos que apresentam, mas também do tipo de problemas com que se deparam. Para os referidos autores, o desenvolvimento do processo de *coping* é influenciado pelas características da personalidade, pela influência cultural e pelos fatores situacionais.

### ***Coping* em Educadores de infância**

Apesar dos estudos na área da educação de infância, acerca da identificação de estratégias de *coping* nos educadores de infância serem escassos, constatamos que Gomes e Pereira (2008) se preocuparam em investigar esta classe profissional em Portugal. Estas autoras centram-se, quer nos mecanismos utilizados sempre que os educadores estão sob situações de *stress* quer nas características do instrumento validado para a população portuguesa. O estudo realizado pelas autoras utilizou o questionário *Estratégias de Coping (EC)*, adaptado para a população portuguesa por Gomes, Pereira e Gil (2006), e permitiu avaliar os mecanismos de *coping* utilizados pelos educadores de infância licenciados e em estágio. Os resultados deste estudo comprovaram que os educadores de infância, confrontados com situações de *stress* na sua prática educativa, utilizavam estratégias de *coping* mais focadas na emoção do que propriamente no problema, tendo em conta que a sua adaptação se destaca levando em consideração as diferentes faixas etárias das crianças, bem como as várias fases de desenvolvimento das mesmas (Gomes, 2006).

Os autores referidos no parágrafo anterior, defendem que a criação de equipas de trabalho é uma mais valia, uma vez que grande parte da tomada de decisões bem como a resolução de problemas é conseguida graças a permutas entre os educadores, que ajudam a combater o *stress*. Referem também o facto dos educadores aprenderem a lidar com as diversas situações consoante a evolução da sua carreira, o que não invalida que se deve continuar a investir na formação quer inicial quer contínua, nomeadamente ao nível da valorização do desenvolvimento pessoal e social dos mesmos.

Tratando-se de um estudo realizado na ilha da Madeira, feito pela primeira vez com educadores de infância, baseámo-nos em certa medida nos resultados obtidos noutros estudos realizados na ilha com professores de outros grupos de docência (Capelo, 2010; Perestrelo, 2011; Pocinho & Capelo, 2009). Face ao resultado desses estudos, Pocinho e Perestrelo (2011) verificaram que as estratégias de *coping*, onde se verificam níveis mais baixos de *stress* nos professores são as de controlo ou confronto, logo de seguida as estratégias de evitamento ou fuga seguindo-se as de gestão de sintomas.

A utilização de estratégias de *coping* idênticas, não significa que os problemas se resolvam de igual forma pois a eficácia das mesmas depende das circunstâncias e dos indivíduos (Vaz Serra, 2011).

Estamos cientes que a satisfação e realização dos indivíduos depende da eficácia das suas próprias estratégias que, em caso de sucesso transmitem o bem estar pessoal e profissional e em caso contrário traduzem-se no mal estar e conseqüentemente no *burnout* a ele associado. Salientamos ainda, que a falta de recursos, as condições de vida e o clima de trabalho poderão tornar o indivíduo mais ou menos vulnerável ao *stress*, dependendo das suas estratégias e da adaptação às circunstâncias podendo assim entrar mais facilmente em estado de *burnout*.

O capítulo seguinte irá esclarecer com maior rigor o conceito de *burnout* bem como as conseqüências que o mesmo representa para a saúde dos indivíduos e para o seu desempenho profissional.

## ***Burnout***

### **Conceito e perspetivas de *burnout***

*Burnout* pode ser definido como um estado de exaustão físico, emocional e mental resultado do envolvimento prolongado em situações problemáticas no trabalho e emocionalmente exigentes para o indivíduo (Schaufeli & Greenglass, 2001, p.501).

O termo *burnout* tem como autores Maslach e Jackson (1986); no entanto a sua definição como conceito científico foi fundada por Freudenberger (1974). Segundo um estudo apresentado por Pereira em 2004, sobre a síndrome de *burnout*, o autor esclarece que o termo inicial foi denominado por Freudenberger, como “*Staff burnout*” para explicar o sofrimento pelo qual os trabalhadores passavam, sempre que sentiam um estado elevado de exaustão e fadiga ou frustração relativamente às expetativas falhadas perante a dedicação que tinham com o seu trabalho. Esta explicação ajuda-nos a perceber quando ouvimos expressões como “queimadura”, “queimar até à exaustão” relacionadas com o termo *burnout* (Freudenberger, 1974; Gil-Monte & Peiró, 1999).

No estudo de Pereira (2008) verifica-se que o termo *burnout* poderá ser confundido por vezes com o termo *stress*; no entanto ele é entendido como um prolongamento do *stress* profissional que se vai arrastando de tal forma, que o indivíduo não consegue gerir os seus recursos de forma a lidar com a sua situação profissional.

Apoiados em McGrath e colaboradores (1989) que afirmam, que *stress* e *burnout* contribuem de igual forma quer para o desenvolvimento da doença física como da psicológica, Schaufeli e Greenglass (2001) elaboram um estudo onde comprovam que o *burnout* se correlaciona com alguns auto relatos acerca das medidas de sofrimento pessoal (Belcastro & Gold, 1983; Greenglass, 1991; Schaufeli & Enzmann, 1988; referidos por Schaufeli & Greenglass, 2001). Um dos resultados mais evidentes do estudo citado, tem grande importância para o nosso estudo, uma vez que se refere ao *burnout* dos professores; comprovando que o *burnout* dos mesmos se correlaciona positivamente com a depressão e a ansiedade (Greenglass et al., 1990 e Bakker et al., 2000 referidos por Schaufeli & Greenglass, 2001

A síndrome de *burnout* foi estudada de forma mais aprofundada por Maslach e Jackson (1986) e apresentada como uma “síndrome multidimensional” que pode levar o indivíduo até à exaustão emocional de forma a prejudicar a sua saúde e bem estar, o que

muitas vezes se traduz em esgotamentos, depressões, tentativas de suicídio, uso de drogas entre outras.

O termo *burnout* refere-se sempre a uma fase final de um processo prolongado, que o indivíduo atravessa, quando está exposto a tensões e pressões quer a nível profissional quer pessoal. Estas tensões são consideradas como um “*stress* crónico” e deram origem a um modelo desenvolvido por Maslach tendo por base três dimensões: “exaustão emocional”, “despersonalização” e “diminuição da realização pessoal”, que podem acontecer a qualquer indivíduo (Maslach & Jackson, 1986; Schaufeli & Greenglass, 2001; Carlotto, 2011; Pocinho & Perestrelo, 2011).

Ainda segundo Maslach (1993), verificamos que em relação à “despersonalização” existe uma relação sequencial com a “exaustão” dado que, de acordo com a autora é salientado que esta relação surge entre as duas dimensões. Quanto à “diminuição da realização profissional”, a relação estabelecida com as dimensões anteriores é considerada um pouco mais complexa; uma vez que sempre que existe uma adversidade no trabalho, que origine um elevado nível de exigência, a mesma conduz o indivíduo à exaustão emocional e posteriormente à despersonalização, o que acarreta a diminuição do sentido de eficácia e de realização pessoal (Maslach, 1993).

Quando o indivíduo se depara com situações de tal maneira penosas com as quais não consegue lidar, apercebendo-se da sua impotência psicológica e física passa a viver de forma penosa o seu dia-a-dia e vai-se distanciando emocionalmente, quer dos que o rodeiam no local de trabalho quer mesmo dos seus contactos mais pessoais, o que nos leva a concordar com a ideia de que o *burnout* começa a tornar-se um enorme problema de ordem social (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Capelo & Pocinho, 2009; Benevides-Pereira & Yaegashi, 2009; Rita, Patrão & Sampaio, 2010).

A importância dada ao aparecimento da exaustão emocional é bastante relevante; no entanto não é suficiente para esclarecer o distanciamento afetivo e cognitivo que se manifesta ao nível do trabalho, estabelecendo assim uma correlação entre a exaustão emocional e a despersonalização (Maslach & Jackson 1986).

Gomes e colaboradores apresentam em 2006, um estudo realizado com professores, onde foram revelados valores significativos de *stress* e *burnout* na profissão docente, que interferiam com a saúde e o bem estar. Constataram neste estudo

que os professores com mais antiguidade na carreira tinham mais dificuldade em lidar com as adversidades no exercício das suas funções.

Na perspetiva de Benevides-Pereira & Yaegashi em 2009, quando surgem estas alterações nos indivíduos, o local de trabalho passa a ser afetado em grande parte pelas atitudes dos mesmos, uma vez que prejudicam o funcionamento de toda a equipa. O indivíduo começa a apresentar comportamentos defensivos “ríspidos, cínicos, irónicos” que afetam os colegas e provocam nele a insatisfação e o mal estar.

Tendo em consideração todos os estudos efetuados nesta área, não existem dúvidas de que a profissão docente tem sido associada às profissões de maior desgaste psicológico. Neste sentido, Jesus (2002), citado por Quirino (2007), refere que existe uma série de conceitos, associados ao mal estar docente que se relacionam com a insatisfação, desinvestimento, despersonalização, esgotamento, entre outros, fruto das “consequências negativas das condições psicológicas e sociais da profissão docente”.

Marôco e Tecedeiro (2009) referem-se ao *burnout* como um grave sofrimento pelo qual o ser humano passa, levando-o a adquirir comportamentos que ele próprio condena.

Para compreendermos as causas do *burnout*, tendo em conta que estas são multifatoriais, uma vez que convergem com as características pessoais, com o tipo de atividade, bem como com as condições de trabalho da instituição em que os indivíduos se encontram (Leiter, 1993; Gomes et al. 2012).

Gomes e colaboradores divulgaram, em 2012, um estudo realizado com professores, que nos dá indicações sobre a situação emocional dos mesmos em 2004/2005 e 2008/2009, em consequência da alteração do estatuto da carreira docente. Este estudo prova que a maior parte dos professores se sente mais pressionado pela realização de tarefas burocráticas e administrativas dentro da escola, bem como pressões relacionadas com o tempo e excesso de trabalho. Estas pressões acabam por desencadear o mal estar docente e consequentemente o *burnout*. Neste âmbito, cremos que o acréscimo de funções além da componente pedagógica também afeta o grupo profissional dos educadores de infância, sobretudo neste período em que se deparam com grandes mudanças devido ao novo regime de avaliação do desempenho docente. Comprovou-se, com o estudo anterior, que o grau de exigência no trabalho pode

provocar *stress*, embora esse *stress* não esteja diretamente relacionado com a alteração da carreira docente.

Autores como Gil-Monte e Peiró (1999), Pinto (2000) e Pocinho e Perestrelo (2011) partilham da mesma perspetiva acerca do *burnout* na profissão docente, constatando que os professores, quando se deparam com situações que afetam o ambiente educativo e a obtenção dos objetivos pedagógicos, atravessam um processo de desprendimento face às circunstâncias, desumanização, inatividade, ocasionando problemas de saúde, absentismo e intenção de abandonar a profissão em consequência do seu mal estar.

Esta afirmação vem de encontro à abordagem feita por Truch (1980), referido por Gomes e colaboradores (2006), quando acentuam que a profissão docente é uma atividade cujo grau de exigência é excessivo, gerando níveis de *stress* superiores a outras profissões.

As autoras, Pocinho e Perestrelo (2011) referidas anteriormente, consideram que o facto de não existirem interrupções letivas suficientes para “recarregar baterias” é um dos problemas com que a classe docente se depara. Mas, no caso dos educadores de infância cremos que este problema é ainda mais marcante, uma vez que não têm direito às mesmas interrupções letivas que a restante classe docente. Visto que uma das vertentes da educação pré-escolar é o apoio à família, os educadores vêm-se obrigados a respeitar todas as burocracias do sistema a par das suas atividades pedagógicas com as crianças.

Deparamo-nos com situações de *burnout* na profissão docente, sempre que os professores e educadores não conseguem enfrentar os problemas, face às exigências do trabalho, com estratégias de confronto adequadas e apoio social, agravando assim o seu mal estar físico e/ou mental (Kyriacou, 1987 referido por Maslach, Shaufeli & Leiter, 2001).

De seguida iremos esclarecer algumas das causas que poderão estar associadas ao aparecimento do *burnout*.

## **Causas de *burnout***

Pocinho e Perestrelo (2011) fazem referência às afirmações de Maslach e Jackson sobre este fenómeno psicológico onde o *burnout* é concebido como uma resposta ao *stress* ocupacional a partir do momento em que o mesmo assume características crónicas. Do vasto leque de características referidas pelas autoras, destacam-se o esgotamento emocional bem como o aparecimento de comportamentos negativos que afetam outras pessoas, nomeadamente os colegas de trabalho, influenciando desta forma o desempenho profissional do indivíduo.

Uma das principais causas do *burnout* está na falta de entusiasmo, na vontade de evitar as pessoas e o trabalho que acaba por se transformar em situações degradantes para o indivíduo (Gil-Monte & Peiró, 1999).

Maslach, Schaufeli & Leiter, (2001) reforçam estas afirmações, ao referir que o *burnout* está diretamente relacionado com as situações de trabalho, ao contrário da depressão que é considerada uma doença mais abrangente, afetando todos os domínios da vida dos indivíduos no entanto, consideram que as pessoas mais depressivas são mais vulneráveis ao *burnout*.

Os autores Hu, Schaufeli e Taris (2011), alertam os leitores para o facto da saúde e bem estar dos trabalhadores dependerem, na maioria das vezes, das dificuldades e características do trabalho. Os resultados efetuados por estes autores na China vêm confirmar que qualquer trabalhador poderá ser vítima de *burnout*, independentemente do trabalho que desempenha, uma vez que o estudo incidiu em duas amostras distintas, uma de trabalhadores fabris e a outra de médicos; no entanto acentuam a ideia que as dificuldades e a falta de recursos estão associados negativamente ao *burnout*, uma vez que provocam a falta de ânimo para lidar com as adversidades (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Em suma, existem pelo menos cinco elementos comuns nas várias definições associadas às causas do *burnout*, embora apresentem alguns aspetos divergentes. Quando existe predominância de sintomas relacionados com a exaustão mental e emocional, fadiga e depressão, com ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos; quando os sintomas do *burnout* estão relacionados com o trabalho; quando os mesmos se manifestam em pessoas ditas "normais", isto é, que não

sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento da síndrome; ou quando existe diminuição da efetividade e do desempenho no trabalho face a atitudes e comportamentos negativos, poderemos afirmar que estamos perante casos de *burnout* (Maslach, Shaufeli & Leiter, 2001).

## Objetivos e Hipóteses

### Objetivos do estudo

Através da análise teórica exposta anteriormente, e tendo em consideração as metodologias utilizadas em estudos similares ao nosso, consideramos de extrema relevância fazer uma pequena contextualização acerca da educação de infância.

Deparamo-nos com o facto de, apesar de todo o processo de evolução da educação de infância em Portugal, não se tem dado o devido valor ao trabalho dos educadores de infância aos quais é exigido que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar de 1997 façam observação, de modo a planear e avaliar.

Tendo que fazer diferenciação pedagógica, refletir sobre a intencionalidade educativa, articular as diferentes áreas de conteúdo com as metas de aprendizagem, os educadores de infância tomam consciência da concretização da sua ação, fazendo avaliação constante da sua prática educativa, procedendo ainda, à despistagem de inaptações ou deficiências a fim de promover o encaminhamento apropriado de cada situação.

Acabámos de verificar que, os educadores de infância não se limitam a pôr em prática apenas as estratégias de intervenção, pois têm a seu cargo a formação e proteção de seres humanos frágeis a quem têm de dar afeto, carinho, compreensão, proteção, cumprimento de regras, juntamente com todo o trabalho burocrático das escolas, com as exigências dos pais e encarregados de educação e com as novas exigências do Ministério da Educação, que recentemente alterou o regime geral de avaliação de desempenho docente.

Uma vez que os estudos realizados têm sido direcionados a professores de diferentes níveis de ensino, julgamos ser pertinente realizar esta investigação com este grupo de profissionais, pois o *stress* profissional poderá condicionar o bem estar dos educadores de infância, provocando a diminuição da sua produtividade, prejudicando o seu desempenho junto das crianças, da comunidade escolar e da sua vida pessoal; podendo conduzir ainda à síndrome de *burnout*, tal como acontece com outros profissionais a lecionar noutros níveis de ensino (Jesus & Pereira, 1994).

Segundo Hill e Hill (2002), qualquer investigação deve assentar num objetivo principal tendo por finalidade testar a hipótese geral do estudo. O objetivo principal tem

obrigatoriamente que indicar quais as principais variáveis da investigação. Só a partir deste primeiro procedimento se consegue avançar para a criação de objetivos específicos que incluem as características dos inquiridos sobre os quais irão incidir os questionários. A cada um dos objetivos deve estar associada uma ou mais hipóteses gerais, que no nosso caso, tratando-se de questionários, foram criadas hipóteses operacionais uma vez que nos permitem testá-las estatisticamente.

Com a finalidade de colocarmos em prática esta investigação, definimos como objetivo geral: analisar a vulnerabilidade ao *stress* bem como as estratégias de *coping* mais utilizadas e o nível de *burnout* dos educadores de infância em exercício de funções nas escolas da ilha da Madeira.

Para compreendermos melhor a problemática em questão propusemo-nos de seguida a estabelecer os seguintes objetivos específicos:

1. Determinar a vulnerabilidade ao *stress* dos educadores de infância,
2. Determinar os níveis de *burnout* dos educadores de infância,
3. Identificar as estratégias de *coping* utilizadas pelos educadores de infância,
4. Identificar a relação entre vulnerabilidade ao *stress*, estratégias de *coping* e os níveis de *burnout* nos educadores de infância.

### **Hipóteses do estudo**

Tendo em conta a revisão da literatura e a realidade vivenciada diariamente pelos educadores de infância que trabalham na ilha da Madeira, tivemos em consideração algumas hipóteses que nos ajudaram a concretizar os objetivos a que nos propusemos.

**H1:** Os educadores de infância que recorrem a estratégias de *coping* ativo (confronto) apresentam menor vulnerabilidade ao *stress*.

**H2:** Os educadores de infância que recorrem a estratégias de *coping* ativo (confronto) apresentam níveis de *burnout* mais baixos.

**H3:** Os educadores de infância que apresentam menor vulnerabilidade ao *stress* também apresentam níveis mais baixos de *burnout*.

Além das hipóteses supra apresentadas procurámos articular as variáveis do nosso estudo com as variáveis sócio demográficas e profissionais.

## **Metodologia**

### **Fases do estudo**

Quando falamos de metodologia, temos de considerar o rigor acerca de todos os procedimentos utilizados pelos investigadores, tendo como objetivo principal a obtenção de respostas para o problema formulado de forma a alcançar os objetivos e dar resposta às hipóteses formuladas.

O primeiro passo a ter em consideração no nosso estudo foi a escolha do modelo de investigação pois, tendo em conta a natureza do estudo que se adequa ao problema e objetivos que pretendemos alcançar, utilizámos uma investigação por amostragem de cariz quantitativo, correlacional, inferencial, de forma a testarmos com o máximo rigor todas as hipóteses levantadas. Procurámos explorar até que ponto as variáveis sociodemográficas e profissionais se relacionavam com a vulnerabilidade ao *stress*, *coping* e *burnout* nos educadores de infância colocados nas escolas da ilha da Madeira.

### **Procedimento**

O procedimento que utilizámos para a obtenção dos resultados desta amostra teve em conta a aplicação de alguns instrumentos. Para que a seleção dos instrumentos deste estudo fosse pertinente, houve a preocupação, desde a elaboração do projeto de tese até à redação da mesma, de realizar uma pesquisa bibliográfica cuidada sobre a temática do *Stress*, *Coping* e *burnout*, incidindo a mesma sempre que possível, na área dos profissionais de educação. Após esta recolha bibliográfica, compilámos uma série de instrumentos num questionário final para posterior administração aos educadores de infância colocados nas Eb1/pe, creches e infantários, a exercer funções na ilha da Madeira.

Os referidos instrumentos, encontram-se validados para a população portuguesa e foram distribuídos primeiramente a todas as Delegações escolares da ilha da Madeira, sendo precedidos de um pedido de autorização ao Senhor Diretor Regional de Educação, cuja anuência do mesmo foi enviada juntamente com os questionários. Posteriormente, foram enviados novamente para os emails das escolas da ilha, havendo o cuidado de preceder o envio dos mesmos por um telefonema personalizado aos diretores, fazendo a sensibilização para a importância do estudo. Os referidos

instrumentos foram introduzidos no programa informático do Google drive, onde se incluía uma pequena apresentação do estudo dirigida aos educadores de infância, fazendo uma sensibilização à sua participação, destacando a garantia do anonimato.

### **Caraterização geral da amostra**

Através da leitura dos dados pessoais apresentados na Tabela 1 percebemos que participaram neste estudo 119 educadores de infância em exercício de funções na ilha da Madeira, sendo 100% da amostra do sexo feminino.

Através da distribuição das educadoras por escalões etários verifica-se que mais de metade das inquiridas encontra-se no escalão etário 31- 40 anos (56,3%), as educadoras mais novas, (20-30 anos) representam 10,1% e as educadoras com mais de 50 anos representam 10,9%.

No que se refere ao estado civil, decidimos agrupar os dados em dois grupos e verificamos que a amostra é composta por 62,2% de educadoras com par, quer sejam casadas ou a viver em comunhão de facto e 37,8% de educadoras sem par, caso sejam solteiras, separadas ou viúvas.

Relativamente aos dados profissionais das participantes, tomámos como princípio a constituição de três grupos: educadores de infância a exercer funções em creches, em infantários e em escolas de 1º ciclo com a vertente do pré-escolar.

A maioria das educadoras que colaboraram neste estudo pertence ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP) (38,0%); seguem-se as educadoras de Quadro Escola (QE) (36,0%) e finalmente as educadoras contratadas (26,0%).

Relativamente à antiguidade na carreira, a maioria das participantes tem entre 11-15 anos (32,8%), sendo que as educadoras com menos tempo de serviço representam 4,2% e as com mais tempo (mais de 20 anos) representam 18,5% do total de respostas.

No que concerne ao tipo de valência, os resultados indicam que 53,8% das inquiridas trabalham em estabelecimentos de 1º ciclo com valência de pré-escolar, 30,3% em creches, 13,4% em jardins-de-infância e 2,5% em escolas integradas com creche, jardim de infância e pré escolar.

Quanto ao tempo de serviço 35,3% das educadoras tem entre 5 a 10 anos, 46,2% tem entre 10 a 20 anos e 18,5% tem mais de 20 anos de serviço.

**Tabela 1**

Caraterização geral da amostra - Dados Pessoais e Profissionais

<b>Variáveis sócio demográficas</b>	<b>Categorias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Género</b>	Masculino	0	0,0
	Feminino	119	100,0
<b>Escalão etário</b>	20-30	12	10,1
	31-40	67	56,3
	41-50	27	22,7
	Mais de 50	13	10,9
<b>Estado civil</b>	Com par	74	62,2
	Sem par	45	37,8
<b>Vínculo laboral</b>	Contratado(a)	31	26,0
	QZP	43	38,0
	QE	45	36,0
<b>Componente letiva</b>	Com componente	107	89,9
	Sem componente	12	10,1
<b>Tempo de serviço (anos)</b>	Até 5 anos	5	4,2
	6 a 10	37	31,1
	11 a 15	39	32,8
	16 a 20	16	13,4
	Mais de 20	22	18,5
<b>Valência</b>	Creche	36	30,3
	Jardim de Infância	16	13,4
	Pré-escolar	64	53,8
	Creche, JI, Pré-escolar	3	2,5

## **Instrumentos**

### **Questionário de dados sócio-demográficos e profissionais**

O primeiro bloco que utilizámos foi concebido de acordo com perguntas de âmbito sócio-demográfico e profissional, tendo em atenção a realização de perguntas de âmbito mais geral, relativas aos dados pessoais tais como o género, a idade (20 - 30, 31 - 40, 41 - 50 e mais de 50 anos) e o estado civil: com par e sem par. Ainda neste âmbito, realizámos perguntas relacionadas com o tipo de vínculo (contratado, quadro de zona pedagógica ou quadro escola), componente letiva, tempo de serviço (até 5, 6 - 10, 11 -

15, 16 - 20 ou mais de 20 anos de serviço) e valência (creche, jardim de infância ou pré-escolar).

Passamos de seguida a apresentar o segundo bloco composto por 3 instrumentos cuja descrição se segue:

### **Questionário de Vulnerabilidade ao *Stress* (23 QVS)**

Trata-se de um instrumento de auto-avaliação composto por 23 itens, em que as respostas podem ser feitas com base em 5 classes: “concordo em absoluto”, “concordo bastante”, “nem discordo nem concordo”, “discordo bastante” e “discordo em absoluto”. A todas estas classes, o valor atribuído varia de 0 a 4 sendo que, quanto mais elevada for a pontuação mais negativa será a descrição do indivíduo, uma vez que apresenta menor tendência para tomar atitudes de confronto ativo face aos problemas e maior será a tendência do mesmo para se sentir vulnerável.

A construção dos itens teve em conta as características negativas e positivas da personalidade dos sujeitos, a prática de exercício físico regular, o acesso a um confidente, o apoio social e familiar e as condições de vida adversas (Vaz Serra, 2000b).

Este instrumento é uma escala de tipo Likert, unidimensional que nos indica que quanto maior for a cotação, mais hipóteses existem do indivíduo se mostrar vulnerável ao *stress* (pontuação igual ou acima de 43), demonstrando uma atitude mais pacífica face ao confronto com as adversidades, fraca tolerância à frustração, pouca capacidade auto-afirmativa e ainda um excesso de preocupação face aos problemas diários (Pocinho & Capelo, 2009; Pinto & Silva, 2005). Tendo em conta as dimensões avaliadas, Vaz Serra (2000b, 2011) apresenta-nos 7 fatores ortogonais que nos ajudam a perceber 57,5% da variância total. Segundo Vaz Serra (2000b, p.300), “ O valor relativo a cada factor dá-nos uma ideia de qual aspeto, no perfil do indivíduo, que o torna mais vulnerável”.

Assim, após a análise fatorial seguida de rotação varimax estes fatores traduzem-se da seguinte forma:

1. Perfeccionismo e intolerância à frustração: (itens 5, 10, 16, 18, 19, 23);
2. Inibição e dependência funcional: (itens 1, 2, 9, 12, 22);
3. Carência de apoio social: (itens 3, 6)
4. Condições de vida adversas: (itens 4, 21);

5. Dramatização da existência: (itens 5, 8, 20);
6. Subjugação: (itens 11, 13, 14, 15);
7. Deprivação de afeto e rejeição: (itens 7, 13, 17).

Segundo Vaz Serra (2000 b), a cotação das respostas elaborada de forma a obter aspetos positivos vai da esquerda para a direita de 0 a 4 (itens, 1, 3, 4, 6, 7, 8, 20), enquanto que as respostas representativas de aspetos negativos são cotadas de 4 a 0 (itens 2, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23) desta forma, evitam-se respostas tendenciosas. Os resultados das dimensões serão apresentados numa escala de 0 a 4, onde os valores mais altos indicam maior vulnerabilidade ao *stress*.

## **Tabela 2**

Consistência interna do 23 QVS

<b>Fatores</b>	<b>Estudo Atual</b>	<b>Itens</b>
<b>Perfeccionismo e intolerância à frustração</b>	0.68	6
<b>Inibição e dependência funcional</b>	0.72	5
<b>Carência de apoio social</b>	0.61	2
<b>Condições de vida adversas</b>	0.78	2
<b>Dramatização da existência</b>	0.64	3
<b>Subjugação</b>	0.64	4
<b>Deprivação de afeto e rejeição</b>	0.61	3
<b>Total</b>	0.84	23

Os valores de alfa de Cronbach, obtidos através do nosso estudo para a escala de 23 QVS, podem ser observados na Tabela 2 e variam entre um mínimo de 0.61 (fraco mas aceitável) na subescala deprivação de afeto e rejeição e carência de apoio social e um máximo de 0.78 (bom) nas condições de vida adversas. Segundo Hammond (1995), referido por Vaz Serra (2000b), quando o valor do coeficiente de fiabilidade é superior a 0.70 significa que 30% da sua variância é residual e irrelevante. A categorização dos valores da consistência interna tem como referência os valores indicados em Hill e Hill (2002).

### ***Coping Job Scale (CJS)***

Concebida por Latack (1986) a partir da constatação da falta de instrumentos que avaliassem as estratégias de *coping*, utilizadas pelos indivíduos em situações de *stress* profissional, foram elaborados inicialmente um conjunto de 64 itens onde se avaliava o *coping* relacionado com o *stress* profissional.

No caso do nosso estudo optámos pela adaptação portuguesa de Jesus e Pereira (1994) uma vez que se constatou, não apenas a existência de uma mas sim de três formas distintas de *coping*, uma de controlo ou estratégias proactivas, outra de estratégias de evitamento ou fuga e outra de gestão de sintomas. A nossa escolha foi reforçada também pelo facto da avaliação relativa à gestão de sintomas, se centrar na análise geral relativa à tensão profissional em que, segundo Jesus e Pereira (1994) apresentam correlações elevadas item-total dizendo respeito a situações que abrangem a análise relativa à ambiguidade, ao conflito e à sobrecarga de papéis.

Desta escala *C.J.S.*, constam 52 itens onde se pretende avaliar o grau em que os educadores de infância utilizam as estratégias de *coping*, tendo em conta: 17 itens sobre o controlo (1 a 17), que consistem em ações proativas; 11 sobre o evitamento ou fuga (18 a 28), onde se percebe o evitamento face às ações e 24 sobre a gestão de sintomas (29 a 52), em que o indivíduo utiliza estratégias para gerir os sintomas provocados pelo *stress* ocupacional. Esta escala é respondida tendo em conta 5 pontos: de 1 a 5 - quase nunca faço isso (1), poucas vezes faço isso (2), algumas vezes faço isso (3), muitas vezes faço isso (4) e quase sempre faço isso (5). De referir que esta escala não avalia a eficácia das estratégias de *coping* na resolução de problemas (Jesus & Pereira 1994).

Os valores de consistência interna (alfa de Cronbach), obtidos para a escala de *CJS* no nosso estudo, variam entre um mínimo de 0.68 (fraco mas aceitável) na subescala estratégias de evitamento ou fuga e um máximo de 0.88 (bom) na subescala estratégias de confronto ou controlo.

#### **Tabela 3**

Consistência interna do CJS

<b>Sub-escalas</b>	<b>Estudo Atual</b>	<b>Jesus e Pereira (1994)</b>	<b>Itens</b>
<b>Estratégias de Confronto</b>	0.88	0.80	17
<b>Estratégias de Evitamento</b>	0.68	0.70	11
<b>Est. Gestão de Sintomas</b>	0.71	0.78	24

### ***Maslach Burnout Inventory (MBI)***

Trata-se de uma escala criada por Christina Maslach, traduzida e adaptada por Cruz e Melo em 1996, onde pretendíamos que os educadores de infância fizessem uma auto-avaliação, pedindo-lhes que se expressassem relativamente aos seus sentimentos tendo em conta o seu trabalho.

Diversos estudos têm vindo a comprovar a validade do *MBI*, tendo por base uma boa avaliação em termos conceituais, onde se pode reconhecer uma consistência interna da escala bastante satisfatória (Maslach & Jackson, 1986). Em relação à adaptação e validação desta escala em Portugal, destacaram-se três dimensões originais de *burnout*, uma vez que se trata de um instrumento de auto-registo composto por 22 itens que abordam sentimentos relacionados com o trabalho.

Segundo Gomes e colaboradores (2006) esta escala é apresentada, como uma escala de tipo “Likert” com 7 pontos, variando entre o mínimo: nunca (0) ao máximo: todos os dias (6). Nesta escala são avaliadas três dimensões: 9 itens para a “exaustão emocional” (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20); 5 itens para a “despersonalização” (5, 10, 11, 15 e 22) e 8 para a “realização pessoal” (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) e verifica-se que nesta, a pontuação é invertida, visto tratar-se de uma avaliação da síndrome do *burnout* tendo em conta as dimensões anteriores.

Sendo considerado um dos instrumentos mais utilizados a nível mundial, Maslach e Jackson, em 1986 realizaram um estudo onde os resultados revelaram um coeficiente de alpha de Cronbach de 0.90 para exaustão emocional, 0.79 para a despersonalização e 0.71 para a realização pessoal. Neste sentido, a validade do *MBI* tem sido comprovada em inúmeros estudos (Maslach & Jackson, 1986), onde é garantida uma boa consistência interna da escala.

A adaptação e validação portuguesa do *MBI*, confirmou a existência dos três fatores ou dimensões originais do *burnout*. No entanto, implicou a retirada de 4 itens da versão original. A análise da estrutura fatorial revelou três fatores originais e principais que, no seu conjunto, permitiram explicar 43,4% da variância total (Gomes & Cruz, 1999).

O *MBI* é um questionário de auto preenchimento e considera-se em *burnout*, uma pessoa que revele elevadas pontuações nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização, associadas a baixos valores na dimensão de realização pessoal.

Neste instrumento pretendemos averiguar se os educadores de infância recorrem a estratégias menos adequadas, quando se deparam com situações de exaustão emocional (Patrão et al., 2012). Pretendemos também avaliar em que medida os valores mais elevados de *burnout* estão relacionados com os “scores” mais elevados de exaustão emocional e despersonalização bem como com os “scores” mais baixos de realização pessoal (Gomes et al. 2006).

Esta escala é composta por 9 itens, onde conseguimos distinguir através de uma pontuação mais elevada até que ponto os indivíduos conseguem suportar a tensão.

Em relação à despersonalização, são analisadas aquelas respostas mais negativas, ou mesmo impessoais e frias relacionadas com os colegas de trabalho onde, caso haja uma pontuação mais elevada significa que existe um distanciamento significativo dos que o rodeiam, chegando mesmo a considerar os outros como objetos.

Finalmente, a realização pessoal pretende avaliar, tal como o nome indica, a falta de realização pessoal que o indivíduo sente, agregada a sentimentos de incompetência quando apresenta baixos valores nesta escala. A adaptação portuguesa do *MBI*, veio comprovar que os indicadores de níveis elevados de *burnout* surgem sempre que os valores de exaustão emocional se encontrem acima de 2.60 e os de despersonalização acima de 1.80 e a dimensão da realização pessoal atinge níveis inferiores a 3.50 (Gomes & Cruz, 1997).

No nosso estudo, os valores de consistência interna obtidos para a escala de *MBI* variam entre um mínimo de 0.64 (minimamente aceitável) na subescala *despersonalização* e um máximo de 0.89 (bom) na subescala *exaustão emocional*.

#### **Tabela 4**

Consistência interna do *MBI*

<b>Sub-escalas</b>	<b>Estudo Atual</b>	<b>Itens</b>	<b>Melo, Gomes e Cruz (1999)</b>
Exaustão Emocional	0.89	9	0.80
Despersonalização	0.64	5	0.71
Realização Pessoal	0.72	8	0.70
Total	0.87	22	0.75

No presente estudo, constatámos que a maioria das medidas utilizadas apresentam valores de consistência interna superiores a 0.70, com exceção das medidas carência de apoio social e de privação de afeto e rejeição (0.61); despersonalização, dramatização e subjugação (0.64) e ainda estratégias de evitamento ou fuga e perfeccionismo (0.68), o que nos permite crer que existem boas medidas das variáveis *stress*, *coping* e *burnout*.

Realizámos também o teste Kolmogorov-Smirnov para verificar os pressupostos subjacentes à normalidade da amostra. Averiguámos que apesar dos testes apresentarem resultados significativos ( $p < .050$ ), os valores de curtose e assimetria (valores entre -1 e 1) indicam que as escalas apresentam uma distribuição aproximadamente normal. Por este facto decidimos utilizar testes paramétricos, tendo como orientação as questões de investigação do nosso estudo (Martins, 2011).

### **Análise dos dados**

Para a análise dos dados apoiámo-nos em Hill e Hill (2002), Marôco (2010) e Martins (2011). Toda a informação recolhida foi analisada de acordo com os objetivos do estudo.

O processamento dos dados obtidos fez-se mediante a utilização do SPSS – *Statistical Package for Social Science*, versão 20,0 para *Windows*. Os coeficientes de fiabilidade e consistência interna de cada uma das dimensões das escalas utilizadas, foram calculadas através do *alpha de Cronbach*, tal como descrito anteriormente.

Realizámos um estudo de estatísticas descritivas de tendência central, consistindo no cálculo das percentagens, média, mediana e desvio padrão. Utilizámos ainda a análise paramétrica através do teste *t-Student*, a *ANOVA* para 3 ou mais variáveis e as correlações de Pearson.

Finalmente, para testarmos as nossas hipóteses utilizámos a regressão linear múltipla com o objetivo de construirmos o perfil dos educadores de infância participantes.

## Resultados

A estatística descritiva dos valores obtidos pelas educadoras de infância nas escalas de 23 *QVS*, *CJS* e *MBI*, podem ser apreciadas na tabela 5. Nela indicamos os valores mínimos, máximos, médias e respetivos desvios padrão.

Tendo em conta os valores obtidos, percebemos que as educadoras de infância que colaboraram no nosso estudo não apresentam um nível elevado de Vulnerabilidade ao *stress* total (Média ( $M$ ) = 35.00), pois indicam valores médios inferiores a 43, destacando-se a dimensão dramatização ( $M = 2.06$ ) e o perfeccionismo ( $M = 2.02$ ) com os valores mais elevados, e a carência ( $M = 0.94$ ) com os níveis mais baixos.

**Tabela 5**

Estatística descritiva dos resultados obtidos nas diversas medidas aplicadas na amostra

	Medidas	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão (DP)
23 <i>QVS</i>	Perfeccionismo	119	0.33	4	2.02	0.63
	Inibição	119	0	3	1.12	0.61
	Carência	119	0	3	0.94	0.63
	Condições de vida adversas	119	0	4	1.65	0.95
	Dramatização da existência	119	0.33	4	2.06	0.80
	Subjugação	119	0.25	3.25	1.68	0.68
	Deprivação de afeto	119	0	3.33	1.08	0.65
	Vulnerabilidade ao <i>Stress</i> total	119	13.00	62.00	35.00	10.37
<i>Coping</i>	Confronto	119	1.18	4.82	3.55	0.55
	Evitamento ou fuga	119	1.09	4.27	3.04	0.48
	Gestão de Sintomas	119	1.13	3.21	2.25	0.37
<i>Burnout</i>	Exaustão Emocional	119	.00	5.22	1.73	1.19
	Despersonalização	119	.00	2.40	0.45	0.55
	Baixa Realização Pessoal	119	2.13	6	5	0.76

Relativamente às estratégias de *coping* mais utilizadas pelas educadoras, quando confrontadas com situações indutoras de *stress* profissional, surgem em primeiro lugar as estratégias de confronto ( $M = 3.55$ ), seguindo-se as de evitamento ou fuga ( $M = 3.04$ ) e finalmente as de gestão de sintomas, como as menos utilizadas pelas educadoras ( $M = 2.25$ ).

Seguindo os valores de Gomes e Cruz (1997), percebemos que as educadoras de infância colocadas na ilha da Madeira apresentam um nível médio de exaustão emocional ( $M = 1.73$ ) inferior a 2.60, o que se pode considerar adequado. Apesar dos valores médios da amostra parecerem indicar que não existem sintomas de exaustão emocional, observando individualmente cada educadora (ver tabela 6), verificamos que 23,5% das participantes apresentam níveis superiores a 2.60, indicando exaustão emocional. A despersonalização ( $M = 0.45$ ) também apresenta valores médios adequados (inferiores a 1.8); no entanto, 1,7% das educadoras apresentam despersonalização com valores superiores a 1.8. Finalmente, a realização pessoal ( $M = 5$ ) apresenta valores adequados (maiores a 3.5), indicando uma média da amostra alta na realização pessoal. No entanto, 5,9% das educadoras apresentam baixa realização pessoal. Da amostra total, verificámos que nenhuma das educadoras apresenta todos os sintomas de *burnout* (alta despersonalização e exaustão emocional e baixa realização pessoal).

**Tabela 6**

Percentagem de educadoras que apresentam sintomas de *burnout*

	Não apresenta sintomas		Apresenta sintomas	
	N	%	N	%
<b>Exaustão emocional</b>	91	76.5	28	23.5
<b>Despersonalização</b>	117	98.3	2	1.7
<b>Baixa Realização Pessoal</b>	112	94.1	7	5.9

Concluimos então que, na ilha da Madeira, a nossa amostra não apresenta um elevado índice de vulnerabilidade ao *stress*, sendo maior a preocupação com a dramatização e o perfeccionismo; são utilizadas mais estratégias de controlo com o objetivo de confrontar as situações *stressantes* e não se verifica nenhuma situação de *burnout*.

### **Relações entre as medidas**

Após a descrição anterior dos dados da amostra, passaremos de seguida à estatística inferencial que nos permitirá retirar conclusões acerca da nossa população-alvo (Martins, 2011).

Uma vez que tencionamos analisar as relações estabelecidas entre as 3 medidas de avaliação utilizadas no nosso estudo (23 *QVS*, *CJS* e *MBI*), procurámos fazer as correlações entre as sub-escalas dos instrumentos em análise, a fim de podermos testar as 3 hipóteses formuladas. Para tal, utilizámos o cálculo dos coeficientes de Pearson ( $r$ ) apresentados na Tabela 7.

Pela leitura da Tabela 7 verificamos que, a vulnerabilidade ao *stress* está negativamente correlacionada com as estratégias de gestão de sintomas ( $r = -.20, p = .028$ ), não estando correlacionado com estratégias de confronto ou de evitamento ou fuga. Quanto mais se utilizam as estratégias de gestão de sintomas menor vulnerabilidade ao *stress* apresentam as educadoras de infância. Mais especificamente, a dimensão inibição está correlacionada negativamente com as estratégias de confronto ( $r = -.23, p = .010$ ) e com as estratégias de gestão de sintomas ( $r = -.19, p = .035$ ). Quanto menor a utilização de estratégias de confronto e de gestão de sintomas, maior a inibição por parte das educadoras. Verificamos, ainda, que a subjugação também está relacionada negativamente com as estratégias de gestão de sintomas ( $r = -.19, p = .040$ ). Quanto menor a utilização de estratégias de gestão de sintomas maior a subjugação.

No se refere à relação existente entre as estratégias de *coping* e *burnout*, verificamos que quanto maior a utilização de estratégias de gestão de sintomas maior a realização pessoal ( $r = .20, p = .032$ ) e não foram encontradas outras correlações.

Finalmente, quanto à relação entre a vulnerabilidade ao *stress* e o *burnout* verificamos que a vulnerabilidade total está relacionada positivamente com a exaustão emocional e despersonalização e negativamente com a realização pessoal. Quanto maior a vulnerabilidade ao *stress* maior a exaustão emocional ( $r = .55, p < .001$ ), maior a despersonalização ( $r = .45, p < .001$ ) e menor realização pessoal ( $r = -.57, p < .001$ ).

**Tabela 7**

Correlação de *Pearson*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
	V.	P.	I.	C.	C.A.	D.	S.	Af.	C.C.	E.	G.S.	E.E.	Dp.	R.P.
<b>14.Vulnerabilidade total (V)</b>	1	.849**	.786**	.340**	.334**	.519**	.706**	.739**	-.094	.024	-.201*	.547**	.454**	-.57**
<b>13.Perfeccionismo (P)</b>		1	.641**	.106	.149	.545**	.438**	.525**	.068	.038	-.110	.511**	.458**	-.45**
<b>12.Inibição (I)</b>			1	.151	.076	.425**	.356**	.496**	-.234*	.089	-.193*	.446**	.312**	-.57**
<b>11.Carência (C)</b>				1	.089	-.199*	.369**	.415**	-.071	-.155	-.085	.049	.141	-.21*
<b>10.Condições Adversas (C.A)</b>					1	-.159	.217*	.192*	.080	.006	-.003	.214*	.081	.04
<b>9.Dramatização (D)</b>						1	.246**	.204*	-.109	.060	-.147*	.337**	.219*	-.40**
<b>8.Subjugação (S)</b>							1	.661**	-.025	.003	-.189*	.267**	.268**	-.36**
<b>7.Deprivação de Afeto (D.A.)</b>								1	-.096	-.016	-.131	.494**	.448**	-.44**
<b>6.Confronto (C.C.)</b>									1	.397**	.469**	-.052	-.018	.17
<b>5.Evitamento ou fuga (E)</b>										1	.381	.130	.020	-.14
<b>4.Gestão de sintomas (G.S.)</b>											1	-.018	-.058	.20*
<b>3.Exaustão Emocional (E.E.)</b>												1	.500**	-.41**
<b>2.Despersonalização (Dp.)</b>													1	-.34**
<b>1.Realização Pessoal (R.P.)</b>														1

Nota.\*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

Igualmente as dimensões, perfeccionismo, inibição, dramatização, subjugação e privação de afeto, estão relacionadas positivamente com a despersonalização e exaustão emocional e negativamente com a realização pessoal (ver Tabela 7). A dimensão carência de apoio social só está relacionada com a realização pessoal ( $r = -.21, p = .022$ ) e a dimensão condições de vida adversas só está correlacionada com a exaustão emocional ( $r = .21, p = .019$ ). Quanto maior a carência de apoio social mais baixa é a realização pessoal e quanto maiores as condições de vida adversas maior a exaustão emocional (ver tabela 7).

Em relação às dimensões do *burnout*, a realização pessoal apresenta correlações negativas com a exaustão emocional ( $r = -.41, p < .001$ ) e a despersonalização ( $r = .34, p < .001$ ).

Em suma, foram encontradas relações significativas entre a vulnerabilidade ao *stress*, as estratégias de *coping* e o *burnout*.

### **Representação dos fatores que variam em função das variáveis sócio-demográficas e profissionais**

Depois de calculadas as médias e respetivos desvios-padrão obtidos pelo grupo das participantes nas 3 sub-escalas (*23 QVS*, *CJS* e *MBI*), determinámos a influência das variáveis sociodemográficas sobre as variáveis em estudo tendo em conta os seguintes testes.

O teste *T*, onde pretendemos avaliar se as diferenças de médias encontradas são estatisticamente significativas, averiguando se as mesmas surgem por acaso ou se existem realmente, tendo em conta o valor da probabilidade. Assim, se a probabilidade for inferior ao ponto de corte .05, então as diferenças serão consideradas significativas, permitindo-nos rejeitar a hipótese nula e aceitar a hipótese alternativa, concluindo que existem realmente diferenças significativas (Martins, 2011).

Uma vez que pretendemos avaliar três ou mais grupos independentes, realizaremos a análise de variância *ANOVA*, que nos permitirá identificar onde se encontram efetivamente essas diferenças, que constataremos recorrendo ao teste de comparações “*post-hoc*” Bonferroni (Martins, 2011).

**Tabela 8**

ANOVA – Diferenças entre idades ao nível da vulnerabilidade ao stress

	<b>Dimensões</b>	<b>Idades</b>	<b>M (DP)</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Vulnerabilidade ao stress</b>	Perfeccionismo	20-30	2.15 (0.75)	1.232	.301
		31-40	2.04 (0.65)		
		41-50	2.05 (0.55)		
		>50	1.72 (0.51)		
	Inibição	20-30	1.35 (0.74)	1.227	.303
		31-40	1.13 (0.57)		
		41-50	1.09 (0.60)		
		>50	0.89 (0.66)		
	Carência	20-30	1 (0.67)	.533	.660
		31-40	0.88 (0.61)		
		41-50	1.05 (0.68)		
		>50	0.96 (0.63)		
	Condições de vida Adversas	20-30	1.46 (0.94)	1.650	.182
		31-40	1.56 (0.86)		
		41-50	2 (1.08)		
		>50	1.58 (1.02)		
	Dramatização	20-30	2.11 (0.87)	1.604	.192
		31-40	2.17 (0.82)		
		41-50	1.94 (0.73)		
		>50	1.69 (0.75)		
	Subjugação	20-30	1.58 (0.63)	1.081	.360
		31-40	1.65 (0.72)		
		41-50	1.88 (0.56)		
		>50	1.54 (0.76)		
	Afeto	20-30	1.03 (0.46)	2.191	.093
		31-40	1.06 (0.65)		
		41-50	1.31 (0.76)		
		>50	0.77 (0.48)		
Global	20-30	36.58 (11.56)	1.464	.228	
	31-40	34.94 (10.34)			
	41-50	37.04 (10.13)			
	>50	30 (9.25)			

Nota.  $n_{20-30} = 12$ ,  $n_{31-40} = 67$ ,  $n_{41-50} = 27$  e  $n_{>50} = 13$

\*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

Para procedermos à comparação das idades dos sujeitos relativamente às dimensões de vulnerabilidade ao *stress*, estratégias de *coping* e *burnout*, foi utilizada a análise de variância ANOVA (*F*), uma vez que nos deparamos com várias categorias. Os resultados indicam que não existem diferenças significativas.

**Tabela 9**

ANOVA – Diferenças entre idades ao nível das estratégias de *coping*

	Dimensões	Idades	M (DP)	F	P
<i>Estratégias de coping</i>	Confronto	20-30	3.72 (0.38)	.555	.646
		31-40	3.54 (0.60)		
		41-50	3.50 (0.52)		
		>50	3.61 (0.43)		
	Evitamento ou fuga	20-30	3.13 (0.46)	1.785	.154
		31-40	3.10 (0.51)		
		41-50	2.92 (0.47)		
		>50	2.85 (0.25)		
	Gestão de Sintomas	20-30	2.38 (0.19)	1.117	.345
		31-40	2.26 (0.40)		
		41-50	2.16 (0.33)		
		>50	2.23 (0.37)		

Nota.  $n_{20-30} = 12$ ,  $n_{31-40} = 67$ ,  $n_{41-50} = 27$  e  $n_{>50} = 13$

\*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

Os resultados obtidos através da análise das tabelas 8 e 9 indicam que não existem diferenças significativas entre a idade e a vulnerabilidade ao *stress* e estratégias de *coping*. Verificamos que apenas existem diferenças significativas no *burnout* ao nível da despersonalização ( $F(3,115) = 5.10$ ,  $p = 0.02$ ) e da exaustão emocional ( $F(3,115) = 3.46$ ,  $p = 0.019$ ) em função da idade, não sendo encontrados outros valores estatisticamente significativos para as restantes dimensões (tabela 10).

**Tabela 10**

ANOVA – Diferenças entre idades ao nível do *burnout*

	<b>Dimensões</b>	<b>Idades</b>	<b>M (DP)</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Burnout</b>	Exaustão Emocional	20-30	2.40 (1.33)	3.457	.019*
		31-40	1.72 (1.10)		
		41-50	1.83 (1.39)		
		>50	0.94 (0.52)		
	Despersonalização	20-30	0.80 (0.61)	5.099	.002**
		31-40	0.38 (0.50)		
		41-50	0.62 (0.62)		
		>50	0.11 (0.15)		
	Realização Pessoal	20-30	4.82 (1)	1.57	.200
		31-40	4.93 (0.75)		
		41-50	5.09 (0.67)		
		>50	5.36 (0.65)		

Nota.  $n_{20-30} = 12$ ,  $n_{31-40} = 67$ ,  $n_{41-50} = 27$  e  $n_{>50} = 13$

\*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

Procedeu-se então à realização do teste *post-hoc* de Bonferroni para verificar as diferenças estatisticamente mais significativas nas dimensões do *burnout*. Na exaustão emocional, as educadoras mais novas (20 - 30 anos), apresentam níveis significativamente maiores que as educadoras com mais de 50 anos ( $p = .012$ ).

Em relação à despersonalização, as educadoras mais novas ( $p = .007$ ) e as educadoras entre 41 e 50 anos ( $p = .024$ ) também apresentam valores significativamente mais altos que as educadoras com mais idade (> 50 anos).

**Tabela 11**

ANOVA – Diferenças entre antiguidade na carreira e o nível da vulnerabilidade ao *stress*

	Dimensões	Antiguidade	M (DP)	F	P
<i>Vulnerabilidade ao stress</i>	Perfeccionismo	<5anos	1.87 (0.88)	1.46	.220
		6-10 anos	2.18 (0.66)		
		11-15	2.06 (0.57)		
		16-20	1.82 (0.74)		
		>20	1.86 (0.51)		
	Inibição	<5anos	1.12 (0.58)	0.82	.516
		6-10 anos	1.26 (0.67)		
		11-15	1.06 (0.58)		
		16-20	1.07 (0.60)		
		>20	1.01 (0.55)		
	Carência	<5anos	0.60 (0.55)	0.45	.768
		6-10 anos	0.97 (0.67)		
		11-15	0.91 (0.56)		
		16-20	1 (0.77)		
		>20	0.98 (0.63)		
	Condições de vida Adversas	<5anos	1.4 (0.42)	0.66	.620
		6-10 anos	1.49 (1)		
		11-15	1.68 (0.85)		
		16-20	1.84 (0.92)		
		>20	1.79 (1.12)		
Dramatização	<5anos	2 (1.45)	1.72	.149	
	6-10 anos	2.22 (0.65)			
	11-15	2.19 (0.84)			
	16-20	1.77 (0.74)			
	>20	1.80 (0.79)			

Nota. n<sub><5</sub>=5, n<sub>6-10</sub>=37, n<sub>11-15</sub>=39, n<sub>16-20</sub>=16 e n<sub>>20</sub>=22

\*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

Os resultados obtidos não indicam diferenças significativas tendo em conta a antiguidade na carreira e a vulnerabilidade ao *stress* (tabela 11). Assim, verificamos que a antiguidade na carreira não é significativa para determinar a vulnerabilidade ao *stress*, tendo em conta as dimensões perfeccionismo, inibição, carência, condições de vida adversas e dramatização.

**Tabela 12**

ANOVA – Diferenças entre antiguidade na carreira e o nível da vulnerabilidade ao *stress*

	<b>Dimensões</b>	<b>Antiguidade</b>	<b>M (DP)</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Vulnerabilidade ao stress</b>	Subjugação	<5anos	1.2 (0.48)	1.33	.263
		6-10 anos	1.67 (0.75)		
		11-15	1.82 (0.59)		
		16-20	1.5 (0.74)		
		>20	1.7 (0.69)		
	Afeto	<5anos	0.80 (0.30)	0.43	.786
		6-10 anos	1.11 (0.68)		
		11-15	1.12 (0.62)		
		16-20	1.14 (0.76)		
		>20	0.98 (0.67)		
	Global	<5anos	30.40 (11.01)	0.85	.498
		6-10 anos	36.76 (11.08)		
		11-15	35.79 (9.23)		
		16-20	33.12 (11.96)		
		>20	33.27 (9.85)		

Nota.  $n_{<5}=5$ ,  $n_{6-10}=37$ ,  $n_{11-15}=39$ ,  $n_{16-20}=16$  e  $n_{>20}=22$

\*  $p<0.050$ ; \*\* $p<0.010$ .

Tal como podemos verificar pela leitura da tabela 12 continua a não haver diferenças significativas nas dimensões de subjugação, afeto e na vulnerabilidade ao *stress* global.

A tabela 13 indica que também não se verificam diferenças significativas ao nível das estratégias de *coping*.

**Tabela 13**

ANOVA – Diferenças entre antiguidade ao nível das estratégias de coping

	<b>Dimensões</b>	<b>Antiguidade</b>	<b>M (DP)</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<i>Estratégias de coping</i>	Confronto	<5anos	3.82 (0.60)	0.89	.473
		6-10 anos	3.55 (0.70)		
		11-15	3.58 (0.43)		
		16-20	3.36 (0.51)		
		>20	3.60 (0.45)		
	Evitamento ou fuga	<5anos	3.25 (0.50)	1.24	.297
		6-10 anos	3.05 (0.57)		
		11-15	3.11 (0.41)		
		16-20	2.99 (0.58)		
		>20	2.87 (0.31)		
	Gestão de Sintomas	<5anos	2.51 (0.23)	1.47	.216
		6-10 anos	2.29 (0.38)		
		11-15	2.27(0.39)		
		16-20	2.17 (0.32)		
		>20	2.14 (0.34)		

Ainda relacionado com a antiguidade na carreira, verificamos através da leitura da tabela 14, com base na ANOVA que existem algumas diferenças estatisticamente significativas relativamente à despersonalização ( $F(4,114) = 3.01, p = .021$ ) e realização pessoal ( $F(4,114) = 2.63, p = .038$ ).

**Tabela 14**

ANOVA – Diferenças entre antiguidade ao nível do *burnout*

	Dimensões	Antiguidade	M (DP)	F	P
<i>Burnout</i>	E. Emocional	<5anos	1.53 (0.79)	1.44	.224
		6-10 anos	2.01 (1.31)		
		11-15	1.81 (1.13)		
		16-20	1.49 (1.27)		
		>20	1.32 (0.98)		
	Despersonalização	<5anos	0.2 (0.28)	3.01	.021*
		6-10 anos	0.62 (0.63)		
		11-15	0.39 (0.51)		
		16-20	0.6 (0.57)		
		>20	0.19 (0.32)		
	Realização Pessoal	<5anos	5.50 (0.42)	2.63	.038*
		6-10 anos	4.82 (0.79)		
		11-15	4.86 (0.82)		
		16-20	5.28 (0.59)		
		>20	5.24 (0.61)		

Nota. n<sub><5</sub> = 5, n<sub>6-10</sub> = 37, n<sub>11-15</sub> = 39, n<sub>16-20</sub> = 16 e n<sub>>20</sub> = 22

\*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

Relativamente ao tipo de vínculo na carreira, verificámos na tabela 15, com base na ANOVA que existem algumas diferenças estatisticamente significativas relativamente à vulnerabilidade ao *stress* global ( $F(2,116) = 3.26, p = .042$ ). Especificamente as dimensões perfeccionismo ( $F(2,116) = 4.50, p = .013$ ) e inibição ( $F(2,116) = 4.15, p = .018$ ) também apresentaram diferenças significativas.

Verificamos através da leitura dos dados que as educadoras contratadas são mais perfeccionistas e inibidas, o que lhes proporciona uma maior vulnerabilidade ao *stress*.

**Tabela 15**

ANOVA – Diferenças entre Tipo de vínculo ao nível da vulnerabilidade ao *stress*

	Dimensão	Vínculo	M (DP)	F	P
Vulnerabilidade ao Stress	Perfeccionismo	Contrato	2.18 (0.76)	4.496	.013*
		QZP	2.12 (0.57)		
		QE	1.80 (0.54)		
	Inibição	Contrato	1.38 (0.75)	4.155	.018*
		QZP	1.05 (0.53)		
		QE	1 (0.51)		
	Carência	Contrato	0.93 (0.51)	.019	.981
		QZP	0.95 (0.70)		
		QE	0.93 (0.65)		
	Condições Adversas	Contrato	1.69 (1.05)	.042	.959
		QZP	1.63 (0.79)		
		QE	1.64 (1.04)		
	Dramatização	Contrato	2.13 (0.70)	1.269	.285
		QZP	2.16 (0.81)		
		QE	1.91 (0.85)		
	Subjugação	Contrato	1.77 (0.68)	1.597	.207
		QZP	1.76 (0.69)		
		QE	1.53 (0.67)		
	Global	Contrato	37.97 (12.21)	3.26	.042*
		QZP	35.87 (9.19)		
		QE	32.07 (9.54)		

Nota.  $n_{\text{contrato}} = 31$ ,  $n_{\text{QZP}} = 45$ ,  $n_{\text{QE}} = 43$

\*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

As diferenças entre o tipo de vínculo ao nível das estratégias de *coping* não são significativas conforme verificamos pela leitura da tabela 16.

**Tabela 16**ANOVA – Diferenças entre Tipo de vínculo ao nível das estratégias de *coping*

	<b>Dimensões</b>	<b>Vínculo</b>	<b>M (DP)</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<i>Estratégias de Coping</i>	Confronto	Contrato	3.53 (0.57)	0.48	.619
		QZP	3.51 (0.55)		
		QE	3.62 (0.53)		
	Evitamento ou fuga	Contrato	3.18 (0.41)	1.89	.155
		QZP	2.98 (0.57)		
		QE	2.99 (0.41)		
	Gestão de Sintomas	Contrato	2.28 (0.26)	0.20	.821
		QZP	2.24 (0.42)		
		QE	2.23 (0.38)		
	Afeto	Contrato	2.20 (1.48)	1.640	.199
		QZP	1.84 (1.07)		
		QE	1.27 (0.88)		

No que se refere ao *burnout* como verificamos na tabela 17, foram encontradas diferenças significativas na exaustão emocional ( $F(2,116) = 6.46, p = .002$ ). Os resultados indicam que existem diferenças significativas entre as educadoras contratadas e as de quadro de escola, sendo que as primeiras apresentam níveis superiores de exaustão emocional com um  $p = .002$ .

**Tabela 17**ANOVA – Diferenças entre Tipo de vínculo ao nível do *burnout*

	<b>Dimensões</b>	<b>Vínculo</b>	<b>M (DP)</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<i>Burnout</i>	Ex. Emocional	Contrato	0.59 (0.69)	6.462	.002**
		QZP	1.84 (1.07)		
		QE	1.27 (0.88)		
	Despersonalização	Contrato	0.59 (0.69)	2.56	.081
		QZP	0.47 (0.51)		
		QE	0.31 (0.44)		
	Realização Pessoal	Contrato	4.82 (0.89)	2.15	.121
		QZP	4.96 (0.71)		
		QE	5.18 (0.69)		

Nota.  $n_{\text{contrato}} = 31, n_{\text{QZP}} = 45, n_{\text{QE}} = 43$

\*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

Através do teste *post-hoc* observamos que as educadoras de quadro de escola (QE) apresentam níveis significativamente inferiores de perfeccionismo que as educadoras contratadas ( $p = .030$ ) e que as de quadro de zona pedagógica (QZP). Tendo em conta os níveis de inibição, verificamos que as educadoras contratadas apresentam níveis superiores às de QE com  $p = .024$ . Em relação à vulnerabilidade total observámos que as educadoras contratadas apresentam maiores níveis que as de QE ( $p = .046$ ).

### **Regressão linear múltipla**

Para testar as nossas hipóteses e prever o perfil das educadoras de infância do nosso estudo, realizámos análises de regressão linear múltipla, e avaliámos o efeito das variáveis independentes sobre as dependentes utilizando a técnica de combinação ponderada de 2 ou mais variáveis independentes, predizendo valores de uma variável dependente (Reis, 1996; Hill & Hill; 2002; Marôco, 2003 e Martins, 2011).

Marôco (2003) define o termo análise de regressão como um conjunto de técnicas que os investigadores utilizam para delinear relações entre variáveis e prever o valor de uma ou mais variáveis dependentes a partir de um conjunto de variáveis independentes.

O termo variável dependente implica geralmente uma relação de tipo causa - efeito (Marôco 2003, p. 375). Como tal, o que pretendemos ao utilizar esta análise é verificar se as variáveis independentes podem ou não influenciar a variável dependente e se todas ou apenas algumas variáveis influenciam a variação da variável dependente (Reis, 1996). Na presente investigação utilizámos o método *Enter*, uma vez que incluímos todas as variáveis em estudo. Importa referir que sempre que se pretendam fazer previsões, necessitamos verificar o coeficiente de determinação ( $R^2$ ), uma vez que se trata de uma medida de qualidade de ajustamento que mede a proporção da variabilidade total. O valor de  $R^2$  funciona como medida de confiança (Reis 1996), sempre que  $R^2$  for igual a 1 significa que o ajustamento é perfeito, mas para garantirmos a qualidade do ajustamento, uma vez que o  $R^2$  aumenta com a introdução de novas variáveis independentes, verificámos o  $R^2$  ajustado, como estimador mais seguro no coeficiente de determinação da população, uma vez que não se altera com a introdução de novas variáveis.

Tomámos como variável dependente cada uma das dimensões do *MBI*: realização, despersonalização, exaustão emocional e aplicámos as equações lineares cuja síntese de resultados apresentamos na Tabela 18.

Os resultados indicam que o primeiro modelo (cuja variável dependente é realização), constituído pelas variáveis independentes das dimensões de vulnerabilidade ao *stress* e estratégias de *coping*, explica significativamente ( $F(10,108) = 8.54, p < .001$ ) 44,2% da variância da realização pessoal. Já o segundo modelo, constituído pelas mesmas variáveis independentes, explica significativamente ( $F(10,108) = 4.17, p < .001$ ) 27,9% da variância da variável dependente despersonalização. O modelo 3, constituído pelas mesmas variáveis independentes, explica 41% da variância da exaustão emocional ( $F(10,108) = 7.50, p < .001$ ).

**Tabela 18**

Síntese da Regressão linear múltipla

Modelo	$R^2$	$R^2a$	$F$	$Sig$
1	.442	.390	8.54	.000
2	.279	.212	4.17	.000
3	.410	.355	7.50	.000

*Nota.*  $R^2$  Coeficiente de determinação ao quadrado;  $R^2a$  coeficiente de determinação ajustado

Através da leitura da tabela 19 verificamos a capacidade preditiva de cada variável observando os respetivos coeficientes de regressão standardizados ( $\beta$ ). Os resultados indicam que, as variáveis que são melhores preditores da realização pessoal são a inibição ( $\beta = -.301, t = -2.80, p = .006$ ), o evitamento ou fuga ( $\beta = -.201, t = -2.35, p = .021$ ) e a dramatização ( $\beta = -.197, t = -2.01, p = .047$ ). Conclui-se pois, que os valores  $\beta$  indicam que quanto maior a inibição e a dramatização e quanto maior a utilização de estratégias de evitamento ou fuga menor o sentimento de realização pessoal.

**Tabela 19**

Modelo 1 – Coeficientes de Regressão linear para a variável dependente Realização

	<b>B</b>	$\beta$	<i>t</i>	<i>Sig</i>
Confronto	.116	.083	0.88	.379
Evitamento ou fuga	-.318	-.201	-2.35	.021*
Gestão de sintomas	.218	.105	1.22	.226
Perfeccionismo	-.051	-.042	-0.36	.722
Inibição	-.376	-.301	-2.80	.006**
Carência	-.183	-.152	-1.75	.083
Condições adversas	.063	.078	1.01	.316
Dramatização	-.187	-.197	-2.01	.047*
Subjugação	-.027	-.024	-0.24	.813
Deprivação de Afeto	-.171	-.147	-1.33	.186

Nota. \*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

A Tabela 20 dá-nos a indicação que as variáveis independentes do 23QVS, perfeccionismo ( $\beta = .373$ ,  $t = 2.755$ ,  $p = .007$ ) e afeto ( $\beta = .357$ ,  $t = 2.844$ ,  $p = 0.05$ ) ocupam os primeiros lugares no que diz respeito à predição da variável despersonalização. Quanto maior o perfeccionismo e a deprivação de afeto e rejeição maior é a despersonalização sentida pelas educadoras de infância.

**Tabela 20**

Modelo 2 - Coeficiente de Regressão linear para a variável dependente Despersonalização

	<b>B</b>	$\beta$	<i>t</i>	<i>Sig</i>
Perfeccionismo	.054	.373	2.755	.007**
Inibição	-.014	-.078	-.637	.525
Carência	.002	.005	.051	.959
Cond. Adversas	-.004	-.013	-.150	.881
Dramatização	-.002	-.007	-.061	.951
Subjugação	-.020	-.102	-.877	.382
Deprivação de Afeto	.099	.357	2.844	.005**
Confronto	-.044	-.044	-.413	.681
Evitamento ou fuga	.042	.037	.379	.706
Gestão de sintomas	.003	.002	.018	.986

Nota. \*  $p < 0.050$ ; \*\*  $p < 0.010$ .

Pela leitura da tabela 21, verificamos que, a variação da variável dependente exaustão emocional é explicada significativamente pelo afeto ( $\beta = .419$ ,  $t = 3.69$ ,  $p < .001$ ), pelo perfeccionismo ( $\beta = .212$ ,  $t = 1.98$ ,  $p = .050$ ) e pelas condições de vida adversas ( $\beta = .167$ ,  $t = 2.09$ ,  $p = .039$ ). Podemos assim concluir, que quanto maior o sentimento de rejeição, de perfeccionismo e de condições de vida adversas maior é a exaustão emocional das educadoras de infância.

**Tabela 21**

Modelo 3 – Coeficiente de Regressão linear para a variável dependente Exaustão Emocional

	<b>B</b>	$\beta$	<i>t</i>	<i>Sig</i>
Perfeccionismo	.076	.242	1.981	.050
Inibição	.023	.060	.542	.589
Carência	-.060	-.064	-.721	.473
Cond. Adversas	.104	.167	2.089	.039*
Dramatização	.070	.142	1.409	.162
Subjugação	-.076	-.176	-1.675	.097
Dep.de Afeto	.253	.419	3.690	.000**
Confronto	-.205	-.095	-.977	.331
Evitamento ou fuga	.293	.119	1.348	.180
Gest. de Sintomas	.184	.057	.637	.525

Nota.\*  $p < 0.050$ ; \*\* $p < 0.010$

Em suma, podemos dizer que os principais preditores das dimensões do *burnout* são as dimensões do questionário de vulnerabilidade ao *stress*: perfeccionismo, inibição, condições de vida adversas, dramatização e afeto. Só a dimensão evitamento ou fuga das estratégias de coping foi preditor de uma dimensão do *burnout*.

## Discussão dos resultados

A elaboração de um estudo que tenha como ambição estudar a classe profissional dos educadores de infância bem como as suas formas de sentir e agir perante as adversidades é muito pertinente, não só pela constatação da escassez de estudos nesta área, mas também pela importância que esta temática tem em estudos anteriormente efetuados quer para docentes de outros níveis de ensino quer para trabalhadores de outras profissões de ajuda tais como enfermeiros, psicólogos, médicos, bombeiros, entre outros.

Desejámos assim, conhecer mais acerca da vulnerabilidade ao *stress* a que os educadores estão sujeitos nos seus locais de trabalho, não deixando de parte as suas vivências pessoais e personalidades. Foi também nossa ambição, explorar de que forma os educadores de infância lidam com as estratégias para combater o *stress* e quais as relações existentes entre os níveis de *burnout* e a vulnerabilidade ao *stress*.

Esta investigação foi estruturada para fazer face ao problema inicial que visa: analisar a vulnerabilidade ao *stress*, bem como as estratégias de *coping* mais utilizadas e o nível de *burnout* dos educadores de infância, em exercício de funções nas escolas da ilha da Madeira, assim como os seus objetivos mais específicos.

Os resultados obtidos ao nível da consistência interna garantiram que estávamos perante boas medidas no que diz respeito às variáveis para a análise deste grupo em particular. Estes resultados foram de encontro a resultados de estudos efetuados por outros autores, tais como Vaz Serra (2000), Jesus e Pereira (1994) e Melo, Gomes e Cruz (1999), onde podemos constatar a existência de uma boa consistência interna das escalas.

Podemos afirmar que, tendo em conta as variáveis sociodemográficas, o nosso estudo verifica que apenas existem diferenças significativas, relativamente à idade das educadoras no *burnout* ao nível da despersonalização e da exaustão emocional. Assim as educadoras com idades compreendidas entre os 20 e 30 anos e os 41 e 50 anos são mais propensas ao *burnout* tendo em conta níveis mais elevados de exaustão emocional e despersonalização ao contrário das educadoras com mais de 50 anos.

Apesar dos estudos realizados com educadores de infância não serem conclusivos a este nível, existem resultados de outros estudos realizados com a classe docente, que

nos dão indicações contrárias às do nosso estudo, atribuindo aos professores mais velhos uma maior tendência para a exaustão emocional e despersonalização, influenciando assim a forma como os mesmos se relacionam com os alunos, distanciando-se afetivamente dos mesmos, tendo que ultrapassar nesta faixa etária uma fase bastante crítica na sua profissão (Burke et al. 1987; Huberman & Schapira, 1985; Prick, 1989 referido por Jesus, 2000).

Relativamente ao género, não podemos constatar qualquer tipo de comparação uma vez que se trata de uma amostra exclusivamente do sexo feminino. Podemos referir que se confirma a predominância feminina em relação à masculina desde a formação inicial dos educadores de infância mas dada a dimensão da amostra não temos dados conclusivos para o nosso estudo.

Verificámos que 23,5% das educadoras apresenta sintomas de exaustão emocional, 1,7% de despersonalização e 5,9% sente uma baixa realização profissional.

No que respeita ao tipo de vínculo e antiguidade na carreira, verificamos algumas correlações significativas relacionadas com a vulnerabilidade ao *stress* e com a incidência de *burnout*, sendo que as educadoras, contratadas e com tempo de serviço inferior a 10 anos são mais inibidas e demonstram uma preocupação maior com o perfeccionismo. Também verificámos que as educadoras de quadro de escola, visto terem uma situação mais estável apresentam menor vulnerabilidade ao *stress*, justificando em parte os níveis mais baixos de perfeccionismo. Estes resultados são semelhantes a outros encontrados por Gomes e colaboradores (2009), que apresentam o início de carreira como propensa ao aparecimento de níveis mais elevados de *stress* profissional. Curiosamente, a nossa amostra indica que as educadoras cujo tempo de serviço se situa entre os 6 e 10 e os 16 e 20 anos apresentam níveis de despersonalização muito próximos. Segundo Gomes e colaboradores (2009) e Correia, Gomes e Moreira (2010), verificamos que os professores com uma situação profissional mais instável, característica dos primeiros anos de docência sentem uma pressão maior comparada com os colegas cuja situação profissional é mais estável, justificando assim o resultado do nosso estudo, que atribui às educadoras contratadas níveis mais elevados de exaustão emocional. Os nossos resultados vão ainda de encontro a outros resultados, nomeadamente de Silva e colaboradores (2008), Correia, Gomes e Moreira (2010) e de Rentzou (2013) que constata que os docentes mais novos são também os que

evidenciam mais *stress*, exaustão emocional e despersonalização relacionados com a carreira docente, evidenciando assim uma baixa realização pessoal.

Concordamos com Maslach (1993), quando verificamos que em relação à despersonalização existe uma relação sequencial com a exaustão emocional, uma vez que, apesar de se preocuparem tanto com o perfeccionismo, as educadoras, impõem a si próprias um nível de exigência tal, que as pode conduzir à despersonalização acarretando assim a diminuição da realização profissional, eficácia e realização pessoal.

Conforme alguns autores, tais como Gomes e Cruz (1997), Maslach e Jackson (1986), confirma-se que a exaustão emocional e a despersonalização se relacionam negativamente com a realização pessoal. A nossa amostra apresenta níveis adequados quer de exaustão emocional, quer de despersonalização, indicando também a existência de bons níveis de realização pessoal nesta amostra.

De acordo com afirmações de autores como Latack (1989), Esteve (1992), Jesus (1996), Vaz Serra (2000) e Morais (2007), o nosso estudo também vem comprovar que o *stress* não deve ser considerado sempre de uma forma negativa, uma vez que pode ajudar os indivíduos a alcançar os seus objetivos pessoais servindo de incentivo e motivação, constituindo assim um desafio para o mesmo perante as adversidades.

Podemos afirmar que este facto se deve, conforme a literatura consultada, à escolha de estratégias de confronto como as mais utilizadas para fazer face às adversidades encontradas por esta amostra. Rosi (2003) apresenta-nos um estudo, onde pretende verificar qual o nível e as fontes de *stress* ocupacional mais comuns em educadores de infância do Brasil. Este estudo comprova, que grande parte dos educadores apresenta sintomas físicos resultantes do *stress* ocupacional, proveniente de fatores organizacionais. O grupo estudado não considera *stressante* o trabalho em si, mas sim as mudanças constantes às quais são sujeitas e que lhes provoca estados de exaustão, provocados também pela desvalorização à qual estão sujeitas pela própria sociedade. Este estudo comprova que, é urgente a reestruturação dos aspetos organizacionais, bem como a valorização desta classe profissional.

Concordamos com Vaz Serra (2011) e afirmamos que as educadoras tentam solucionar os problemas sempre que o *stress* é sentido com pouca intensidade, utilizando assim estratégias de resolução de problemas para controlar a situação. No entanto, os nossos resultados sugerem que utilizar estratégias de evitamento ou fuga

prediz negativamente a realização pessoal, indicando que a utilização de estratégias de evitamento ou fuga por parte das educadoras pode ser indício de baixa realização pessoal. Esta afirmação vem de encontro a Schaufeli e Greenglass (2001) quando referem Greenglass e Burke (2000) afirmando que as estratégias de evitamento ou fuga estão associadas a níveis mais elevados de *burnout*.

Os nossos resultados vão de encontro a conclusões de Vaz Serra (2011), num estudo realizado com a população em geral, referindo que os indivíduos com maior resistência ao *stress*, não sendo tão perfeccionistas, são mais tolerantes e resistentes a determinados transtornos emocionais, daí se verificar, que no nosso estudo as educadoras que apresentam mais perfeccionismo e privação de afeto são aquelas que adotam mais comportamentos de despersonalização.

Os resultados concernentes à realização pessoal sugerem que esta diminui sempre que as educadoras apresentam maior tendência para inibição, dramatização e recorrem mais vezes a estratégias de evitamento ou fuga. Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados por Maslach (1993) e Rentzou (2013).

Relativamente à exaustão emocional, o nosso estudo indica que as condições de vida adversas e os sentimentos de rejeição levam as educadoras a sentirem maior exaustão emocional tal como também advertem os autores Maslach & Jackson (1986); Schaufeli & Greenglass (2001); Pocinho & Perestrelo (2011) quando estudam a profissão docente e Rentzou (2013) ao estudar os educadores de infância na Grécia.

Verificámos em estudos realizados com professores, por Jesus e Pereira (1994), Pocinho e Capelo (2009), Capelo (2010) e Perestrelo (2011) que, também no nosso estudo, as educadoras de infância utilizam mais frequentemente as estratégias de confronto ou controlo, para fazer face às adversidades com que se vão deparando. Estas educadoras, estando conscientes da dificuldade das situações com que se deparam, procuram resolver os problemas em vez de os evitar; sendo assim, podemos dizer que as estratégias de evitamento ou fuga e de gestão de sintomas são utilizadas menos vezes, pelas educadoras uma vez que estas estratégias apenas servem para camuflar os problemas e não para os resolver.

Não podemos deixar de mencionar que independentemente das estratégias utilizadas, as mesmas só produzem efeitos tendo em conta a personalidade de cada uma das educadoras uma vez, que tal como Jesus e Pereira (1994), Morais (2007), Capelo

(2010) e Paula e Campos (2011) estamos em condições de afirmar que, as características de cada personalidade, os contextos e as condições de trabalho, podem ser uma motivação para lidar positivamente com as diversas adversidades e que nenhuma estratégia de *coping* é mais eficaz que a outra.

Com o nosso estudo, podemos concordar com Jesus (1996), Latack (1989) e Esteve (1992) quando afirmam que, a presença de situações *stressantes* pode ser considerada positiva, constituindo assim um desafio perante as adversidades, e explicando em parte a preocupação constante com o perfeccionismo e com a diminuição da vulnerabilidade ao *stress*, sempre que se utilizam estratégias de gestão de sintomas.

A nossa investigação averiguou que, tal como Katz (1993) nos indica, as educadoras mais velhas e com mais tempo de serviço são as que apresentam mais estabilidade profissional pois, uma vez que já pertencem aos quadros de escola e devido à sua maturidade e confiança conseguem lidar com as adversidades de uma forma mais segura, tentando resolver as situações de uma forma mais eficaz.

Contrariamente a alguns estudos realizados por Capelo (2010) e Carlotto (2011), os nossos resultados diferem no que diz respeito aos níveis de *stress*, sendo que os níveis mais elevados se manifestam nos professores mais novos e com menos experiência. Não devemos esquecer que no nosso estudo apenas analisamos a vulnerabilidade ao *stress* e não a existência do mesmo; contudo, Capelo (2010) considera que o excesso de trabalho burocrático exigido aos professores mais antigos acarreta situações elevadas de *stress* o que parece não se evidenciar através dos resultados do nosso estudo. Outros estudos realizados com professores de 3º ciclo, por Gomes e colaboradores (2006) também diferem dos nossos resultados, uma vez que consideram que a exaustão emocional bem como a despersonalização são indicadores de um desgaste na profissão, estando associados a profissionais mais velhos e com mais tempo de serviço; no entanto, o nosso estudo contradiz o anterior tendo em conta que a preocupação com o perfeccionismo tende a ser um fator preditor da presença de alguns sintomas de *burnout* em professores mais novos, tal como nos indica o estudo de Silva e colaboradores (2008).

Segundo Melo, Gomes e Cruz (1999) constatamos que estudos realizados com profissionais da área da psicologia também encontram níveis elevados de exaustão emocional e despersonalização indicando uma baixa realização pessoal que se

contrapõem aos níveis mais elevados de satisfação pessoal sempre que conseguem controlar e confrontar as adversidades.

Relativamente à nossa questão de investigação que previa analisar a vulnerabilidade ao *stress*, as estratégias de *coping* mais utilizadas e o nível de *burnout*, podemos referir que, relativamente à vulnerabilidade ao *stress*, operacionalizada pelo 23 *QVS*, verificámos que os resultados do nosso estudo não apresentam um nível elevado de vulnerabilidade ao *stress* por parte das educadoras, vindo por isso de encontro às afirmações feitas por diversos autores que consideram o *stress* de uma forma positiva; no entanto, estes resultados contrapõem-se a um estudo realizado por Rosi (2003) com educadores de infância no Brasil, que constata a existência de uma alta incidência de sintomas de *stress* nas educadoras de infância, apesar de não considerarem que a sua profissão seja *stressante*.

Os dados obtidos através da análise de regressão linear indicam que as variáveis independentes da 23 *QVS*, evitamento ou fuga, inibição e dramatização contribuem para que as educadoras sintam uma baixa realização pessoal. Referem ainda, que os sentimentos de despersonalização e de exaustão emocional surgem na maioria das vezes como resultado de uma excessiva preocupação com o perfeccionismo, com a falta de afeto e com as condições de vida adversas. Rentzou (2013) afirma que os educadores de infância na Grécia parecem deparar-se com elevados níveis de exaustão emocional e realização pessoal e baixos níveis de despersonalização, o que de certa forma coincide apenas em parte com os nossos resultados, pois os educadores de infância do nosso estudo manifestem bons níveis de realização profissional.

Tendo em conta os resultados do nosso estudo atrevemo-nos a construir o perfil das educadoras de infância vulneráveis ao *stress* com maior probabilidade de se depararem com sintomas de *burnout*. Assim, as educadoras de infância vulneráveis, participantes no presente estudo, são aquelas que apresentam níveis mais elevados de perfeccionismo, de deprivação de afeto, com condições de vida adversas mais intensas, sendo também pessoas mais inibidas com uma tendência acentuada para dramatizar as situações. Estas educadoras são propensas ao aparecimento de um número mais elevado de sintomas de *burnout* uma vez que as estratégias de *coping* a que recorrem são as de evitamento como uma forma de fuga às condições adversas com que se deparam.

## Limitações e Investigações Futuras

Tal como a maioria das investigações o nosso estudo apresenta as suas limitações de ordem teórica, metodológica e prática que poderão ser importantes para a realização de estudos futuros nesta área de investigação.

A nossa amostra foi obtida através do preenchimento de questionários online no programa Google drive tendo sido obtida uma amostra de 119 educadoras de infância colocadas nas escolas da ilha da Madeira.

Uma das limitações tem a ver com o facto de estarmos perante uma amostra constituída apenas por pessoas do sexo feminino. Esta realidade é justificada devido ao facto da educação da primeira infância ser uma profissão em que a maioria dos trabalhadores é do sexo feminino.

Consideramos que, o estado civil e a situação familiar e social poderão ser pontos fulcrais a desenvolver em futuras investigações uma vez que, poderão ser fatores determinantes para o agravamento de situações de *burnout*.

Deverá ainda, ser tido em consideração para estudos futuros, uma análise mais exaustiva acerca desta temática na educação de infância, podendo mesmo vir a ser realizado um questionário dirigido e validado apenas a educadores, uma vez que as suas funções são distintas da restante classe docente.

Consideramos ainda que um estudo longitudinal seria o mais adequado, para a identificação e comparação das diferentes variáveis, pois oferece maior rigor e profundidade do estudo em questão, uma vez que se poderiam aprofundar outras variáveis de interesse, contribuindo para uma melhor compreensão das diferenças de comportamentos em contexto de trabalho. Seria pois, um contributo importante para a implementação de estratégias relacionadas com os recursos humanos das instituições de infância, nomeadamente nas relações inter-pessoais.

Não obstante todas as limitações apresentadas, consideramos importante realçar que, em investigações futuras neste tipo de estudos, poderão ser identificados outros fatores de vulnerabilidade ao *stress* e de níveis de *burnout* bem como estratégias de *coping* diferentes, utilizadas pelos educadores de infância.

A nosso ver é, igualmente importante desmistificar a ideia de que o educador de infância desempenha tarefas docentes menos exigentes dos professores do 1º ciclo,

devendo por isso os próprios colegas reconhecerem e valorizarem o trabalho destes profissionais.

O fenómeno do *stress* ocupacional e do *burnout* nos educadores de infância, quer a nível individual quer organizacional, tem de ser enquadrado no contexto real de cada instituição bem como na realidade do sistema educativo aquando a realização das investigações. Tal como Gomes e colaboradores (2006), somos de opinião que estes aspetos ajudarão a prevenir e resolver grande parte das limitações e adversidades, a que os docentes estão sujeitos, contribuindo para uma experiência mais positiva quer ao nível da docência quer da aprendizagem dos alunos. Assim, consideramos que em investigações futuras deverá ser tido em conta não só as características dos docentes mas também da própria instituição e do contexto.

Para finalizar, gostaríamos de referir a importância de se realizarem mais encontros entre educadores de infância, para que possam repartir as suas dificuldades bem como partilhar as suas experiências e conhecimentos, contribuindo assim para a redução de incertezas e para o progresso da sua profissão.

## Conclusões

Tendo como certeza que qualquer profissão pode desencadear nos indivíduos sentimentos desagradáveis indutores de *stress* profissional, independentemente da profissão que exerçam, é irrefutável a existência de fatores de *stress*, não significando contudo a existência de *stress* nos indivíduos, tendo em conta a adaptação que o organismo faça desses mesmos fatores.

Com base na nossa amostra foi nossa intenção analisar a vulnerabilidade ao *stress* dos mesmos, e não a existência ou não de *stress*; analisar as estratégias de *coping* mais utilizadas para fazer face aos problemas e ainda, analisar qual o nível de *burnout* em que esses mesmos indivíduos se encontram.

Os resultados comprovam que, apesar de existirem alguns fatores indutores de *stress*, as educadoras de infância que colaboraram no nosso estudo, não apresentam níveis elevados de vulnerabilidade ao *stress*, explicando em parte o sentimento de realização pessoal e profissional que estas profissionais sentem.

As hipóteses do nosso estudo foram formuladas a partir da componente concetual exposta nos três primeiros capítulos, que após a análise e discussão dos dados obtidos através da estatística descritiva, multivariada e de regressão linear vem concluir que:

**H1:** Os educadores de infância que recorrem a estratégias de *coping* ativo (confronto) apresentam menor vulnerabilidade ao *stress*.

Esta hipótese confirma-se parcialmente uma vez que, a dimensão inibição está correlacionada negativamente com as estratégias de confronto e com as estratégias de gestão de sintomas. Quanto mais se utilizam as estratégias de gestão de sintomas menor vulnerabilidade ao *stress* apresentam as educadoras de infância.

**H2:** Os educadores de infância que recorrem a estratégias de *coping* ativo (confronto) apresentam níveis de *burnout* mais baixos.

Esta hipótese não se confirma, não sendo encontradas relações entre a estratégia de *coping* confronto com os níveis de *burnout*. As regressões múltiplas também indicam que a estratégia de confronto não é preditora dos sintomas de *burnout*. Isto significa que, nesta amostra, usar ou não estratégias de confronto não implica maior ou menor *burnout*. No entanto, ao apresentarem níveis mais baixos de vulnerabilidade ao *stress*

como se confirma na H1 podemos presumir que também terão níveis de *burnout* mais baixos.

Verificamos que quanto maior a utilização de estratégias de gestão de sintomas maior a realização pessoal.

Em resumo, apesar da utilização de estratégias de confronto não estar relacionada com o *burnout*, a utilização de estratégias de gestão de sintomas e de evitamento ou fuga estão relacionadas.

**H3:** Os educadores de infância que apresentam menor vulnerabilidade ao *stress* também apresentam níveis mais baixos de *burnout*.

Quanto a esta hipótese verificamos que se confirma plenamente sendo que uma maior vulnerabilidade prediz maiores níveis de exaustão emocional e despersonalização, contribuindo para que as educadoras se sintam insatisfeitas e com uma menor realização pessoal.

Assim, na sequência das hipóteses anteriores as estratégias de gestão de sintomas e as de evitamento ou fuga, ao ajudarem as educadoras a lidar melhor com o *stress* tornando-as menos vulneráveis, também as ajuda na redução do *burnout*.

Em suma, o trabalho dos educadores de infância requer além do saber estar e do saber ser, o saber fazer, o saber ouvir, o saber ser paciente, o saber ser dedicado, o saber amar a si aos outros e à profissão. Não é um trabalho fácil, mas acompanhado de um grande sentido de responsabilidade, de compromisso, criatividade e da busca de novos saberes temos confiança que estes profissionais serão capazes de ultrapassar obstáculos e encontrar estratégias de auto e entre ajuda no combate ao *stress* e ao *burnout*.

## Referências Bibliográficas

- Amaral, A. P. (2010). Vulnerabilidade ao stress, circunstâncias adversas e Estado de saúde – Estudos transversais. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 31 (1), 5-12.
- Benevides-Pereira, A. M. T. & Yaegashi, S. F. R. (2009). O CBP-R em professores do ensino fundamental. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.
- Beck, L. M. (2013). Fieldwork with infants: what preservice teachers can learn from taking care of babies. *Journal of early childhood teacher education*, 34 (1), 7-22.
- Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil: recursos e técnicas para a formação no século XX*, (1), Setúbal: Marina Editores
- Burke, P. J.; Christensen, J. C.; Fessler, R.; McDonnell, J.H. & Price, J.R. (1987) The Teacher Career Cycle. Model Development and Research Report. In: *Annual Meeting of American Educational Research Association*, Washington – DC.
- Capelo, M. R. (2010). *Estres, coping y autoeficacia en profesores de Madeira*. Tesis de Doctorado. Cadiz: Universidad de Cadiz.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições COSMOS.
- Cardona, M. J. (2011). *Educação e desenvolvimento: um estudo baseado na realidade da educação pré-escolar e do ensino básico em São Tomé e Príncipe*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Carlotto, M. S. (2011). Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 27 (4), 403-410. Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Cooper, C. L. (1986). Job distress: Recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*. 39, 325-331.
- Correia, T., Gomes, A. R. & Moreira, S. (2010). Stresse ocupacional em professores do ensino básico: Um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. *Actas do VII Simposio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, M. L. H. (2011). *Stress Docente e Hábitos de Vida*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

- Cruz, J. F. (1990). *Stress e ansiedade no processo de ensino e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Ed. Pergaminho,
- Davis, M., Eshelman, E. R., Mckay, M. (1996). *Manual de relaxamento e redução do stress*. Brasil: Editorial Summus.
- Dias, F. N. (2004). *Relações grupais e desenvolvimento humano*. (coleção Epistemologia e Sociedade/227). Instituto Piaget, Lisboa.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Folkman, S. (1984). Personal Control and Stress and *Coping* Processes. A Theoretical Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 939-952.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it Changes it Must be Aprocess: A Study of Emotion and Coping During Three Stages of a College Examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Freudberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- Gil-Monte, P. R. & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de psicología*, 15 (2), 261-268. Universidad de Valencia.
- Gomes, A. R. (2006). Stress ocupacional e estratégias de confronto. Desenvolvimento de um guião de entrevista para diferentes profissões. *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Ed. Psiquilíbrios.
- Gomes, A. R. (2006). *O Stresse na Infância e o Impacto das Actividades de Iniciação às Ciências Naturais*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro-Portugal.
- Gomes, A. R. & Cruz, J. F. A. (1997). Stress Ocupacional em Profissionais da Saúde e do Ensino. *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-72.
- Gomes, A. R. & Cruz, J. F. A. (1999). *Estudo do stress e do burnout nos profissionais de psicologia em Portugal*. C. E. E. P., Relatórios de investigação. Braga: Universidade do Minho
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre

- stress, burnout, saúde física e satisfação profissional em professores de 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 67-93.
- Gomes, A. R., Peixoto, A., Pacheco, R. & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38, (2), 357-371.
- Gomes, R. M. S. & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de *Coping* em educadores de infância portugueses. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 12, (2), 319-326.
- Griffith, J., Steptoe, A. & Cropley, M., (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531. Great Britain.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. (2ªed). Lisboa: Ed. Sílabo.
- Hu, Q., Schaufeli, W. B. & Taris, T. W. (2011). The job demands-resources model: an analysis of additive and joint effects of demands and resources. *Journal of vocational behavior*, 79, 181-190.
- Huberman, M. & Schapira, A. (1985). Cycle de vie et enseignement. *Le cycle de vie de l'enseignement secondaire*. Les Sciences de l'Éducation, 3, 3 – 14.
- Huberman, M. (1995). "O Ciclo de Vida dos Professores". In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto. Editora, II, 31-61.
- Jesus, S. N. (1992). Expectativas de realização na profissão docente. Construção da escala E.R.P. de Jesus. *Psychologica* (7), 65-84. Faculdade de Psicologia e de ciências da educação da Universidade de Coimbra.
- Jesus, S. N., & Pereira, A. M. (1994). Estudo das estratégias de coping utilizadas pelos professores. In *Atas do 5º Seminário A Componente da Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. Universidade de Évora, 253-258.
- Jesus, S. N. (1996). A motivação para a profissão docente. *Coleção ciências da educação e desenvolvimento humano*. (14). Aveiro: Estante editora.
- Jesus, S. N. (1997). *Bem estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Coimbra: Edição do autor.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas para o bem estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.

- Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos educadores de infância. *Cadernos de educação de infância*, (27).
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: direction for future research. *Educational Review*, 53, (1), 27-35. University of York.
- Latack, J. (1984). Career transitions within organizations: An exploratory study of work, nonwork and coping strategies. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 34, 296-322.
- Latack, J. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 377-385.
- Latack, J. (1989). Work, stress and careers: A preventive approach to maintaining organizational health. In M. Arthur, & D. Hall (Eds.), *Handbook of Career Theory* (252-274). Cambridge: University Press.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a development process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds) *Professional Burnout* (237-250) Washington: Taylor & Francis.
- Lipp, M. E. N. (2001). Estresse emocional: a contribuição de estressores internos e externos. *Rev. Psiq. Clin.* 28 (6), 347-349.
- Lipp, M. E. N. (2002). *O stress do professor*. São Paulo: Papirus.
- Luis, C. S. N. (2012). *Os determinantes da performance de equipas*. Tese de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir..* Braga: Edições Psiquilibrios.
- Marôco, J. (2003). *Análise estatística. Com utilização do Spss* (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo,.
- Marôco, J. & Tecedero, M. (2009). Inventário de burnout de Maslach para estudantes portugueses. *Psic., Saúde & Doenças*, 10 (2), 227-235.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística. Com o Pasw Statistics (ex-SPSS)*. Report Number. Pêro Pinheiro.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In Schaufeli, W.B. & Maslach, C. & Marek, T. (Eds). (1993). *Professional burnout, Recent developments in Theory and Research*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2<sup>nd</sup> ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Defining the construct: What is burnout? *Rev. Psychol*, 52, p.397-422.
- Melo, B. T., Gomes, A. R. & Cruz, J. F. A. (1997). Stress ocupacional em profissionais de saúde e do ensino. *Psicologia: teoria, investigação e prática*. 2, 53-72. Universidade do Minho.
- Melo, B. T., Gomes, A. R. & Cruz, J. F. A. (1999). Desenvolvimento e adaptação de um instrumento de avaliação psicológica do burnout para profissionais de Psicologia. *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. 6, 596-603. Braga, Ed. APPORT.
- Ministério da Educação.(1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Morais, T. (2007). *Compromisso: Nunca desistir*. (3<sup>a</sup>ed). Lisboa: Booknomics.
- Mota, C. & Matos, P. (2006). Coping across situations questionnaire – CASQ numa amostra de adolescentes portugueses. *Psychologica*. 43, 211-216.
- Nóvoa, A. (1995). “Os professores e as histórias da sua vida”, in Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores*. 11-30. Porto: Porto Editora.
- OMS – Organização Mundial de Saúde (1946). Constituição da OMS, Genebra.
- Paula, E. & Campos, J. (2011). História de vida: Relação entre as vivências pessoais e profissionais na configuração das concepções e práticas em educação de infância. *Interacções*. 18, 24-53.
- Patrão, I. A. M., Pinto, C. & Rita, J. S. (2012). *Bem estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino*. ISPA – Instituto Universitário.
- Perestrelo, M. C. F. X. (2011), *Prevenção da Saúde Mental na Profissão Docente – Burnout, Estratégias de Coping e Engagement*, Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira.
- Pinto, A. M. & Silva, A. L. (2000). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*. 33,181 -194.
- Pinto, A. M. & Silva, A. L. (2005). *Stress e bem estar. Modelos e domínios de aplicação*. Manuais Universitários. 45. Lisboa: Climepsi editores.

- Pocinho, M. & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*. 35, (2), 351-367. São Paulo.
- Pocinho, M. & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre *burnout, engagement* e estratégias de *coping* na profissão docente. *Educação e Pesquisa*. 37, (3), 513-528. São Paulo.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação*. 1, 85-106.
- Quirino, A. (2007). *Stress, Coping e Burnout em Professores de 3º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve, Portugal.
- Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. (3ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rentzou, K. (2013). Prevalence of burnout syndrome of greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13: International journal of primary, elementary and early years education*. Greece.
- Rita, J. S., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores do Ensino Básico e Secundário. *Actas do VII do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1151-1161. Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, A. M. M. & Vieira, M. R. (2012). Percepção dos educadores de infância Portugueses sobre as suas práticas didáctico-pedagógicas em ciências – Sua importância para o desenvolvimento de um programa de formação. *VIII Congresso Internacional sobre investigación en las didáctica de las ciencias (ISSN 0212-4521)*.
- Rosi, K. R. B. S. (2003). *O stress do educador infantil: sintomas e fontes*. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Católica Dom Bosco.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schaufeli, B. W. & Greenglass, E. R. (2001). Introdução à edição especial de burnout e saúde. *Psicologia e Saúde*. 16, 501-510. OPA (Oversas Publishers Association).
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill
- Silva, J. P.; Damásio, B. F.; Melo, S. A. & Avelar de Aquino, T. A. (2008). Estress e burnout em professores. *Revista Forum Identidades*. 3, 75-83.

- Tavares, E. D., Alves, F. A. A., Souza, L., Silvestre, L. C., Pacheco, R.D. (2007). *Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor*. Projeto de intervenção em qualidade de vida. Campinas.
- Vargas, T. I. A. (2010). *Qualidade de vida no trabalho (QVT) e stress profissional: influência da variável sexo estudo das relações entre as dimensões de QVT e o stress profissional*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Portugal.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto editora.
- Vaz Serra, A. (1988). Um estudo sobre coping: o Inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clínica*. 9, (4), 301-316.
- Vaz Serra, A. (2000 a). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*. 21, (4), 261-278.
- Vaz Serra, A. (2000 b). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*. 21, (4), 279-308.
- Vaz Serra, A. (2011). *O stress na vida de todos os dias*. (3ªed, revista e aumentada-reimpressão). Edição do autor. Coimbra.

## **ANEXOS**

1. Pedido de autorização ao Diretor da DRE
2. Autorização do Diretor da DRE
3. Instrumentos

# **ANEXO I**

Exm<sup>o</sup>. Sr. Diretor Regional de Administração  
Educativa e de Recursos Humanos

Eu, Cristina Maria Cordeiro Ferreira Simões Santos, aluna do Mestrado em Psicologia de Educação na Universidade da Madeira, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia da Educação venho por este meio solicitar a V.a Ex.a autorização para proceder à aplicação de três questionários em todas as creches, infantários e unidades de educação pré-escolar integradas em EB1s na ilha da Madeira. O trabalho é orientado pela Sr<sup>a</sup> Professora Doutora Maria Regina Teixeira Ferreira Capelo, docente da UMA.

O tema do trabalho de investigação é “**Vulnerabilidade ao *stress*,  *coping*  e  *burnout*  em educadores de infância da ilha da Madeira**”. Com este estudo procuramos analisar a vulnerabilidade ao *stress* bem como as estratégias de  *coping*  mais utilizadas e o nível de  *burnout*  em educadores de infância em exercício de funções nas escolas da ilha da Madeira.

Sem outro assunto e desde já agradecendo, fico ao dispor para eventuais esclarecimentos.

Com os melhores cumprimentos

## **ANEXO II**



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS  
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/conhecimento  
- DLe Santana

Exma. Senhora  
Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Cordeiro Ferreira Simões  
Santos  
cris.antos@hotmail.com

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
144		0989	2013/04/24

ASSUNTO: Autorização para aplicação de questionários

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Ex. mo Senhor Diretor Regional de Educação, de 19-04-2013, informa-se Vossa Excelência de que foi autorizada a aplicar os questionários aos educadores de infância a exercer funções nos estabelecimentos de ensino e educação da região Autónoma da Madeira, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira.

Mais se informa Vossa Excelência de que, para efeitos da operacionalização dos supracitados inquéritos, deverá obter a anuência prévia dos educadores e diretores dos estabelecimentos selecionados.

Com os melhores cumprimentos.

O Diretor de Serviços de Investigação,  
Formação e Inovação Educacional

  
(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.

## **ANEXO III**



Os seguintes instrumentos de recolha de dados destinam-se à realização de uma dissertação intitulada “Vulnerabilidade ao *Stress*, *Coping* e *Burnout* em educadores de infância da ilha da Madeira”, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação.

A sua colaboração para este estudo é indispensável, pelo que solicitamos que responda a todas as questões com a máxima sinceridade.

Garantimos a total confidencialidade dos dados obtidos e agradecemos desde já a colaboração prestada.

**Idade:** 20-30 / 31-40 / 41-50 / ≥ 50

**Género:**

**Estado Civil:** \_\_\_\_\_

**Anos de Serviço:** 0-5 / 6-10 / 11-15 / 16-20 / ≥ 20

**Tipo de Valência:** Creche / Jardim Infância / Pré-escolar

# 23 QVS

## INSTRUÇÕES

Cada uma das questões que a seguir é apresentada serve para avaliar a sua maneira de ser habitual. Não há respostas certas ou erradas. Há apenas a sua resposta. Responda de forma rápida, honesta espontânea. Assinale com uma cruz (X) no quadrado respectivo  aquela que se aproxima mais do modo como se comporta ou daquilo que realmente lhe acontece.

	Concordo e absoluto	Concordo bastante	Nem Concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo e absoluto
1. Sou uma pessoa determinada resolução dos meus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenho dificuldade em me relacionar com pessoas desconhecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Costumo dispor de dinheiros suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Preocupo-me facilmente com contratempos do dia-a-dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém que me possa ajudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dou e recebo afecto com regularidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Perante as dificuldades do dia-a-dia sou mais para me queixar do que para me esforçar para as resolver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sou um indivíduo que se enerva facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Concordo e absoluto	Concordo bastante	Nem Concordo nem discordo	Discordo bastante	Discordo e Absoluto
11.	Na maior parte dos casos as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Quando me criticam tenho tendência a sentir-me culpabilizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Dedico mais tempo às solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Fico nervoso e aborrecido quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Há em mim aspectos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Nas alturas oportunas custa-me exprimir abertamente aquilo que sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Fico nervoso e aborrecido se não obtenho de forma imediata aquilo que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Sou um tipo de pessoa que, devido ao sentimento de humor, é capaz de se rir dos acontecimentos desagradáveis que lhe ocorrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	O dinheiro de que posso dispor mal me dá para as despesas essenciais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Perante os problemas da minha vida sou mais para fugir do que para lutar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor

Verifique se respondeu a todas as questões.

Não deixe nenhuma por responder!

**C.J.S. de Latack**  
**(adaptação por Jesus e Pereira, 1994)**

As pessoas podem lidar com o mal-estar profissional de diversas formas. Indique, através de uma cruz (x), numa escala de 1 a 5, o grau em que utiliza cada uma das estratégias abaixo referidas quando sente mal-estar por causa de situações do seu trabalho, tendo em conta que cada um dos algarismos significa o seguinte:

1. Quase nunca; 2. Poucas vezes; 3. Algumas vezes; 4. Muitas vezes; 5. Quase sempre.

1. Discutir a situação com o meu supervisor.....	1	2	3	4	5
2. Tentar ser muito organizado para poder gerir as situações.....	1	2	3	4	5
3. Falar com outras pessoas envolvidas.....	1	2	3	4	5
4. Tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências.....	1	2	3	4	5
5. Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros.....	1	2	3	4	5
6. Tentar pensar em mim como um vencedor, como alguém que chega sempre de cabeça erguida.....	1	2	3	4	5
7. Dizer a mim próprio que posso provavelmente trabalhar as coisas à minha maneira.....	1	2	3	4	5
8. Dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho.....	1	2	3	4	5
9. Tentar obter o apoio de mais pessoas envolvidas na situação.....	1	2	3	4	5
10. Pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação.....	1	2	3	4	5
11. Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente.....	1	2	3	4	5
12. Decidir o que deve ser feito e explicar isso às pessoas que se encontram envolvidas.....	1	2	3	4	5
13. Dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim.....	1	2	3	4	5
14. Pedir a ajuda das pessoas que têm o poder de fazer alguma coisa por mim.....	1	2	3	4	5
15. Procurar conselhos de pessoas que se encontram fora da situação, mas que me podem ajudar a pensar como fazer o que é esperado de mim.....	1	2	3	4	5
16. Trabalhar para a mudança de políticas que estão na base da situação.....	1	2	3	4	5
17. Empenhar-me mais no trabalho e trabalhar durante mais horas.....	1	2	3	4	5
18. Evitar encontrar-me na situação se puder.....	1	2	3	4	5
19. Dizer a mim próprio que o tempo toma conta deste tipo de situações.....	1	2	3	4	5
20. Tentar estar fora de situações deste tipo.....	1	2	3	4	5
21. Lembrar-me que o trabalho não é tudo.....	1	2	3	4	5
22. Antecipar as consequências negativas para estar preparado para o pior.....	1	2	3	4	5
23. Delegar o trabalho a outros.....	1	2	3	4	5
24. Separar-me tanto quanto possível das pessoas que criaram esta situação.....	1	2	3	4	5
25. Tentar não ficar interessado sobre a situação.....	1	2	3	4	5
26. Fazer o meu melhor para sair graciosamente da situação.....	1	2	3	4	5
27. Aceitar esta situação porque não há nada que eu possa fazer para a modificar.....	1	2	3	4	5
28. Estabelecer as minhas próprias prioridades com base no que gosto de fazer.....	1	2	3	4	5

29. Dormir.....	1	2	3	4	5
30. Beber um pouco de licor, cerveja ou vinho.....	1	2	3	4	5
31. Beber mais quantidade de bebidas alcoólicas que o devido.....	1	2	3	4	5
32. Tomar tranquilizantes, sedativos ou outros medicamentos.....	1	2	3	4	5
33. Praticar desporto.....	1	2	3	4	5
34. Praticar meditação transcendental.....	1	2	3	4	5
35. Usar o treino de “biofeedback”.....	1	2	3	4	5
36. Fazer relaxamento.....	1	2	3	4	5
37. Procurar a companhia dos amigos.....	1	2	3	4	5
38. Procurar a companhia da família.....	1	2	3	4	5
39. Comer.....	1	2	3	4	5
40. Ver televisão.....	1	2	3	4	5
41. Assistir a acontecimentos desportivos, culturais ou comunitários.....	1	2	3	4	5
42. Afastar os problemas da família ou dos amigos.....	1	2	3	4	5
43. Adoptar passatempos, como sejam actividades de leitura.....	1	2	3	4	5
44. Fazer compras/ Gastar dinheiro.....	1	2	3	4	5
45. Trabalhar menos tempo.....	1	2	3	4	5
46. Mudar o estado físico, arranjando o cabelo, fazendo massagens, sauna ou actividade sexual.....	1	2	3	4	5
47. Fazer uma viagem para outra cidade.....	1	2	3	4	5
48. “Sonhar” durante as horas de trabalho .....	1	2	3	4	5
49. Procurar ajuda profissional ou aconselhamento.....	1	2	3	4	5
50. Rezar.....	1	2	3	4	5
51. Queixar-me a outras pessoas.....	1	2	3	4	5
52. Fumar .....	1	2	3	4	5

## INVENTÁRIO DE “BURNOUT”

(Versão traduzida e adaptada do “Maslach Burnout Inventory”)  
(Maslach & Jackson, 1986; Cruz, 1993; Cruz & Melo, 1996)

A finalidade deste Questionário consiste em analisar a maneira como os educadores de infância encaram o seu emprego, as pessoas com quem trabalham ou lidam diariamente, bem como os seus alunos.

Na página seguinte, indicam-se 22 afirmações relativas a sentimentos relacionados com a actividade profissional. Por favor, leia cada afirmação com atenção e decida se alguma vez se sentiu assim em relação à sua profissão.

Se nunca teve esse sentimento, escreva “0” (zero) no espaço reservado antes da afirmação. Caso contrário, se já experienciou esse sentimento, indique quantas vezes o sente, utilizando para tal a seguinte escala (exemplo):

### EXEMPLOS:

QUANTAS VEZES	0	1	2	3	4	5	6
	NUNCA	ALGUMAS VEZES POR ANO	UMA VEZ POR MÊS	ALGUMAS VEZES POR MÊS	UMA VEZ POR SEMANA	ALGUMAS VEZES POR SEMANA	TODOS OS DIAS

Se nunca se sente deprimido(a) no trabalho deve escrever o número “0” (zero) debaixo do cabeçalho “QUANTAS VEZES”. Se raramente se sente deprimido (a) no trabalho (algumas vezes por ano), deve escrever o número “1”, se os seus sentimentos de depressão são frequentes (algumas vezes por semana, mas não diariamente), deverá escrever “5”.

QUANTAS	0	1	2	3	4	5	6
---------	---	---	---	---	---	---	---

---

VEZES

	NUNCA	ALGUMAS VEZES POR ANO	UMA VEZ POR MÊS	ALGUMAS VEZES POR MÊS	UMA VEZ POR SEMANA	ALGUMAS VEZES POR SEMANA	TODOS OS DIAS
1.							Sinto-me emocionalmente insatisfeito(a) com o meu trabalho.
2.							No final do meu dia de trabalho, sinto-me como se tivesse sido “usado(a)”.
3.							Sinto-me fatigado(a) quando me levanto de manhã e tenho que enfrentar outro dia no emprego.
4.							Posso facilmente compreender como é que os meus alunos se sentem em relação às coisas.
5.							Sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais.
6.							Trabalhar com pessoas todo o dia, constitui realmente uma pressão para mim.
7.							Lido de forma muito eficaz com os problemas dos meus alunos.
8.							Sinto-me esgotado(a) com o meu trabalho.
9.							Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.
10.							Tornei-me mais cruel com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão.
11.							Preocupa-me o facto deste trabalho me estar a tornar mais “duro(a)” ou “rígido(a)” do ponto de vista emocional.
12.							Sinto-me com muitas energias.
13.							Sinto-me frustrado(a) com o meu emprego.
14.							Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu emprego.
15.							Não me interessa realmente o que acontece a alguns dos meus alunos.
16.							Trabalhar directamente com as pessoas gera-me demasiado “stress”.
17.							Sou capaz de criar facilmente um ambiente relaxado com os meus alunos.
18.							Sinto-me contente depois de trabalhar “de perto” com os meus alunos.
19.							Neste emprego consegui muitas coisas que valeram a pena.
20.							Sinto-me como se estivesse no limite das minhas capacidades.
21.							No meu trabalho lido calmamente com os meus problemas emocionais.

Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.