



**Prevenção da Saúde Mental na Profissão
Docente - Burnout, Estratégias de Coping e Engagement**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marisa Célia Fernandes Xavier Perestrelo

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

Fevereiro | 2011

UMa
9
R Pre

**Prevenção da Saúde Mental na Profissão Docente: Burnout,
Estratégias de Coping e Engagement**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marisa Célia Fernandes Xavier Perestrelo

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Orientadora da Dissertação

Professora Doutora Margarida Dias Pocinho

Agradecimentos

Findo este trabalho de investigação, quero agradecer publicamente a um conjunto de pessoas cujo apoio, cooperação e disponibilidade tornaram possível a sua execução.

À Professora Doutora Margarida Dias Pocinho o meu mais profundo agradecimento por ter orientado esta dissertação. Foi um ano de muito trabalho e empenho, com algumas desilusões e frustrações pelo meio, contudo, pude sempre contar com o seu optimismo e força de vontade para prosseguir e manter-me focada no trabalho. Quero acima de tudo, agradecer a disponibilidade, o relacionamento fácil com que sempre nos habituou, a sua capacidade de ouvir e o empenho colocado pela professora ao longo do ano.

A todos os professores do curso de Mestrado em Psicologia da Educação, do centro de Competências de Artes e Humanidades da Universidade da Madeira por todo o empenho, dedicação, orientação e um obrigado em particular à Professora Doutora Glória Franco, directora do curso que sempre mostrou disponibilidade para ouvir e responder às questões colocadas pelos alunos.

Ao Professor Doutor Saul Neves de Jesus pelo apoio e disponibilização da versão portuguesa da Coping Job Scale de Latack.

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, também pelo apoio e disponibilização da adaptação portuguesa das escalas do engagement e do burnout.

Aos colegas do curso de Mestrado que foram um apoio importante no esclarecimento de dúvidas, na partilha de conhecimentos e na motivação para a realização deste projecto. Quero ainda agradecer à Secretaria Regional da Educação e Cultura, e em particular à Direcção Regional de Educação não só por me terem apoiado ao nível burocrático, na prossecução desta investigação, mas também pelo apoio moral efectivado pelos colegas de trabalho.

Aos educadores e professores de todos os níveis de ensino que leccionam na RAM, o meu agradecimento, por terem colaborado nesta investigação, despendendo tempo no preenchimento dos questionários e por terem partilhado a sua visão da realidade profissional em que se encontram. Esta investigação só se tornou possível com a cooperação destes profissionais.

Aos meus amigos, familiares, pais, marido e filhos pela constante presença, pela escuta activa que sempre me disponibilizaram, pelo apoio, pelo carinho e amor que sempre me dedicam e pela importância significativa que têm na minha vida.

A todos: MUITO OBRIGADA!

Prevenção da Saúde Mental na Profissão Docente: Burnout, Estratégias de Coping e Engagement

Resumo: O presente estudo tem como objectivo compreender a relação entre as estratégias de coping, e os sintomas de burnout, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional. Pretende-se ainda perceber de que forma o engagement, representado por uma atitude de vigor, dedicação e absorção face ao trabalho, é vivenciado pelos professores e de que forma estes três construtos – burnout, coping e engagement - se relacionam entre si e perante as variáveis sócio-demográficas e profissionais.

Este estudo contou com a participação de 432 professores dos diferentes níveis de ensino, pertencentes à Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira (RAM). Os resultados sugerem que, o engagement está negativamente relacionado com a exaustão emocional e despersonalização e positivamente relacionado com a dimensão realização profissional do burnout. Os professores tendem a utilizar mais estratégias de coping de controlo, seguidas de estratégias de evitamento e por último de gestão de sintomas. Concluimos ainda, que os professores que utilizam mais estratégias de coping de controlo, obtêm pontuações mais elevadas na realização profissional e nas três dimensões do engagement. Quanto às variáveis sócio-demográficas, nomeadamente o género, observámos que as mulheres apresentaram valores mais significativos na dimensão absorção do engagement e na dimensão exaustão emocional do burnout, enquanto os homens manifestam mais sentimentos de despersonalização. Relativamente à idade, os professores mais novos manifestam mais burnout na dimensão exaustão emocional do que os professores mais velhos. Também constatamos que os professores com mais tempo de serviço experimentam mais vigor e adoptam mais estratégias de coping de controlo ou confronto que os colegas que estão no fim da carreira. Já os professores com menos tempo de serviço revelam mais exaustão emocional e menos realização profissional do que os colegas com mais tempo de serviço.

Palavras-chave: burnout, coping, engagement, professores, mal-estar, bem-estar

Prevention of Mental Health in the Teaching Profession: Burnout, Coping Strategies and Engagement

Abstract: This study aims to understand the relationship between coping strategies and symptoms of burnout, characterized by emotional exhaustion, depersonalization and lack of professional accomplishment. The aim is also to understand how the engagement, represented by an attitude of strength, dedication and absorption towards work, is experienced by teachers and how these three constructs - burnout, coping and engagement - relate to each other and with the socio-demographic and professional variables.

This study had the participation of 432 teachers at different levels of education, belonging to the Regional Secretariat for Education and Culture of the Autonomous Region of Madeira (RAM). The results suggest that the engagement is negatively related to emotional exhaustion and depersonalization and positively related to personal accomplishment dimension of burnout. Teachers tend to use more coping strategies of control, followed by strategies of avoidance and ultimately management of symptoms. We also concluded that teachers who use more coping strategies of control, score higher on job satisfaction and the three dimensions of engagement. Regarding socio-demographic variables, namely gender, we found that women showed more significant in the dimension of engagement and absorption in the emotional exhaustion dimension of burnout, while men express more feelings of depersonalization. With regard to age, the younger teachers expressed more in the burnout dimension emotional exhaustion than older teachers. We also found that teachers with more years of service experience more force and adopt more coping strategies of control or confront than colleagues who are at the end of his career. Regarding the teachers with less service time reveal more emotional exhaustion and less job satisfaction than their colleagues with more service time.

Keywords: burnout, coping, engagement, teachers, malaise, welfare

Índice

Introdução	8
Capítulo 1 – Burnout	10
Conceito e perspectivas do burnout	10
Burnout na profissão docente	12
Variáveis associadas ao burnout	14
Causas de burnout	15
Capítulo 2 – Coping	18
Conceito e perspectivas do coping	18
Estratégias de coping utilizadas pelos professores	21
Estratégias de coping face ao burnout	23
Capítulo 3 – Engagement	25
Conceito e perspectivas do engagement	25
Características dos trabalhadores engaged	27
Estudos realizados sobre o engagement com professores	27
Engagement no trabalho e burnout	30
Capítulo 4 – Metodologia do Estudo Empírico	31
Hipóteses	31
Metodologia	32
Procedimento	32
Amostra	33
Instrumentos	35
<i>Questionário de dados sócio-demográficos e profissionais.</i>	35
<i>Inventário de Burnout de Maslach (MBI).</i>	36
<i>Coping Job Scale (CJS).</i>	38
<i>Escala de Engagement de Utrecht (UWES).</i>	39
Tratamento dos dados estatísticos	40
Capítulo 5 – Resultados	41
O burnout nos professores	42
Estratégias de coping adoptadas pelos professores	45
O engagement nos professores	47
Relações entre as medidas	48

Representações dos factores que variam em função das variáveis	
sócio-demográficas	50
Discussão dos resultados	56
Limitações e investigações futuras	61
Referências bibliográficas	64
Notas de Rodapé	71

Lista de Tabelas

Tabela 1: *Caracterização geral da amostra*

Tabela 2: *Sistema de classificação dos níveis de burnout segundo Marques Pinto (2000)*

Tabela 3: *Consistência interna do MBI*

Tabela 4: *Consistência interna do CJS*

Tabela 5: *Consistência interna da UWES*

Tabela 6: *Estatística descritiva dos resultados na amostra obtidos nas diversas medidas aplicadas*

Tabela 7: *Ranking dos sentimentos geradores de burnout vivenciados pelos professores por dimensão*

Tabela 8: *Ranking das estratégias de coping adoptadas pelos professores por sub-escala*

Tabela 9: *Ranking dos sentimentos geradores de Engagement vivenciados pelos professores por dimensão*

Tabela 10: *Correlação de Pearson*

Tabela 11: *Teste t-Student - Diferenças entre médias consoante o género*

Tabela 12: *ANOVA - Diferenças entre Idades*

Tabela 13: *Pos-hoc de Bonferroni – Diferenças entre Idades*

Tabela 14: *ANOVA - Diferenças entre os níveis de ensino*

Tabela 15: *Pos-hoc de Bonferroni – Diferenças entre os níveis de ensino.*

Tabela 16: *ANOVA – Tempo de Serviço*

Tabela 17: *Pos-hoc de Bonferroni– Diferenças entre Médias quanto ao Tempo de Serviço*

Tabela 18: *Médias de resposta por subescala do MBI (Picado, 2007)*

Tabela 19: *Resultados obtidos nas três dimensões do engagement em diferentes estudos*

Introdução

O Ensino em Portugal tem vivido ao longo dos últimos anos um processo rápido de mudanças de paradigma. As reformas sociais, políticas e económicas têm sido aceleradas e marcantes, colocando novas questões às escolas em geral e aos professores em particular, à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais instável, urgente e global. Perante esta conjuntura, muitos professores são confrontados, diariamente, com a premência de se moldarem às novas imposições sociais, tecnológicas e profissionais.

Ser professor nos tempos actuais é uma tarefa árdua. Vivemos numa sociedade exigente, marcada pela necessidade sistemática de mudança, pela falta de tempo, pela pressa e aceleração da vida e das relações humanas. A tecnologia faz parte integrante das nossas vidas e vivemos cada vez mais, para dentro de nós próprios. O professor já não é, exclusivamente, o disseminador de saberes. É-lhe exigido uma complexidade de papéis, para os quais muitas vezes não está preparado. A sociedade, ocupada na sua multiplicidade de tarefas, coloca nas mãos dos professores a tarefa de ensinar, educar, conduzir, responsabilizar, compreender, distrair, enfim, de fazer ser, os cidadãos do futuro. Tal incumbência pode acarretar sentimentos contraditórios de incontrolabilidade, instabilidade e insegurança, podendo afectar a eficiência no trabalho, o equilíbrio e o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, conduzindo-o ao burnout.

Por outro lado, o que para muitos professores é considerado factor de stress, para outros poderá ser um desafio aliciante, e a atenção, o cuidado, o empenho que o professor coloca na resolução desse desafio, poderá ser motivo de engagement, pelo que, a forma como os professores lidam com o seu quotidiano profissional diverge em função das suas características pessoais e das estratégias de coping que adoptam.

Posto isto, o objectivo desta investigação é abordar a relação entre as estratégias de coping e os sintomas de burnout ou manifestações de engagement vivenciadas pelos professores de modo a perceber quais as principais dimensões de burnout e engagement manifestadas pelos professores, quais as estratégias de coping mais utilizadas e qual a relação entre estas variáveis e as características individuais, sociais e profissionais. Pretende-se ainda, perceber de que forma burnout, coping e engagement estão relacionados.

Mais especificamente os objectivos desta investigação são:

1. Analisar a frequência dos sintomas de burnout nos professores que trabalham na ilha da Madeira;
2. Averiguar se os professores manifestam engagement e quais as principais manifestações;

3. Apurar quais as estratégias de coping mais utilizadas pelos professores;
4. Estudar o efeito moderador das estratégias de coping e do engagement em relação aos sintomas de burnout revelados pelos professores;
5. Compreender a relação entre as estratégias de coping, as manifestações de engagement e os sintomas de burnout manifestados pelos professores;
6. Investigar a influências das variáveis sócio-demográficas e profissionais (sexo, idade, estado civil, antiguidade, categoria profissional, habilitações literárias e nível de ensino) na adopção de estratégias de coping e na percepção dos sintomas associados ao burnout e ao engagement.

A operacionalização destes objectivos faz-se, partindo da revisão da literatura acerca do burnout, do coping e do engagement, incidindo a nossa atenção nas questões relacionadas com a profissão docente. Posteriormente é apresentado o estudo empírico que contou com a colaboração de 432 docentes que leccionam na Região Autónoma da Madeira, segue-se a apresentação dos resultados obtidos e a discussão dos mesmos. Finalizamos o trabalho, apresentando as limitações encontradas, bem como sugestões para futuras investigações.

Capítulo 1 – Burnout

Conceito e Perspectivas do Burnout

O estudo do burnout ou desgaste profissional teve início com os artigos de Freudenberg (1974), nos quais o autor relata a experiência de exaustão de energia que observava nos voluntários e profissionais em funções assistenciais e de ajuda, quando estes se sentiam sobrecarregados pelos problemas dos pacientes. Mais tarde, no início dos anos 80, na Califórnia, Maslach e Jackson (1981) estudaram este fenómeno psicológico e, após os resultados das suas investigações, classificaram o burnout como uma resposta ao stresse ocupacional crónico que compreende a experiência de se encontrar emocionalmente esgotado, o desenvolvimento de atitudes e sentimentos negativos para com as pessoas com as quais trabalha, bem como com o próprio desempenho profissional. A relação do trabalhador com a profissão vai se degradando, o entusiasmo inicial dá lugar a uma enorme vontade de evitar o local de trabalho e de manter relações com os intervenientes e o sentimento de capacidade para o exercício profissional passa a ser subjugado.

Actualmente, a definição mais unânime do burnout ou síndrome de exaustão é a alicerçada na perspectiva social-psicológica de Maslach, Jackson e Leiter (1996), sendo esta constituída de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho. A exaustão emocional é descrita por sentimentos de esgotamento emocional e físico, trata-se de reconhecer que não se dispõe de força vital para prosseguir com as actividades laborais, o quotidiano profissional passa a ser penoso, doloroso, impossível. A despersonalização revela-se através de atitudes de distanciamento emocional, em relação às pessoas a quem se deve prestar serviços e aos colegas de trabalho, os contactos tornam-se impessoais, desprovidos de afectividade, desumanos, por vezes, estes profissionais passam a apresentar comportamentos ríspidos, cínicos, irónicos. Esta dimensão - despersonalização é considerada como o elemento defensivo da síndrome. A realização profissional decresce, perdendo a satisfação, o contentamento e a eficiência no trabalho, há um sentimento de insatisfação profissional, o trabalho perde o sentido e passa a ser um fardo, há uma tendência do trabalhador se auto-avaliar de forma negativa. As pessoas sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com o seu envolvimento profissional.

O burnout poderá ser confundido com o stresse, mas distingue-se, na medida em que, segundo Maslach e Schaufeli (1993), é visto como o prolongamento do stresse profissional, sendo o culminar de um processo de longa duração, em que o indivíduo sente que já não lhe

restam recursos para lidar com a sua situação profissional. O stress está intimamente ligado a um processo de adaptação provisório e é caracterizado por sintomas mentais e físicos, já o burnout, está relacionado com uma quebra na adaptação acompanhada de mau funcionamento crónico. Ou seja, se por um lado o stress apresenta características funcionais na medida em que pode otimizar o funcionamento adaptativo (eustresse), quando perante uma situação stressante o indivíduo consegue ser bem sucedido, tornando-se mais confiante e mais capaz de fazer face a situações semelhantes, por outro lado, também tem características adversas, quando traduz uma má adaptação recorrente das exigências da vida (distresse), quer profissionais, quer sociais (Jesus, 2002). Ora, o burnout situa-se exactamente neste último plano, no qual o indivíduo deixa de ser capaz de fazer face aos problemas profissionais, manifestando irritabilidade, falta de empenho e de interesse profissional.

Muitas vezes confundido com a depressão, devido à semelhança dos sintomas, segundo Delbrouck (2006) o que distingue estes estados emocionais, embora a depressão possa alterar-se e conduzir ao burnout, é que ao contrário da pessoa profissionalmente esgotada, o indivíduo depressivo vê todas as esferas da sua vida atingidas por esse estado de prostração. O indivíduo com burnout, pode inclusive vivenciar ao nível pessoal e social experiências enriquecedoras e gratificantes, mas não o consegue fazer ao nível profissional. Embora o burnout possa de alguma forma, influenciar a vida pessoal e social, há uma clara distinção entre a causa e a consequência. De uma forma geral, uma pessoa depressiva tende a se sentir culpada pelo que lhe acontece, já o indivíduo com burnout sente fúria por não conseguir lidar com a sua frustração profissional.

Os primeiros estudos relacionados com o burnout incidiam essencialmente sobre os profissionais de saúde, no entanto, a ocorrência de burnout entre os profissionais de ensino já é, superior à dos primeiros, o que coloca o Ensino como uma das profissões de alto risco (OIT, 1993; Picado, 2009). O burnout é, actualmente, uma realidade que apesar de não estar identificado pelo DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), é reconhecido pelo ICD – 20 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). Estes indicadores evidenciam a necessidade de cada vez mais se investir na investigação acerca do tema, de modo a melhor clarificar o conceito, as suas causas e consequências para que se possa intervir eficazmente. O burnout dos professores não será de todo um fenómeno isolado, pois afecta directamente os alunos e indirectamente a sociedade.

Burnout na Profissão Docente

A profissão docente é claramente uma área de partilha, de experimentação, onde as relações inter e intrapessoais são imperantes, pelo que o bem-estar deverá ser predominante para que a aprendizagem flua. Contudo, nem sempre é assim e o burnout nos professores afecta o ambiente educativo, interfere na obtenção dos objectivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização, apatia, ocasionando problemas de saúde, absentismo e intenção de abandonar a profissão (Rudow, 1999). Estas circunstâncias não só representam um encargo financeiro para a sociedade, mas também acabam por ser prejudiciais para os alunos e, naturalmente, para os próprios professores. Chang (2009) refere que o burnout nos professores afecta a profissão tanto ao nível externo como ao nível interno. Externamente, os danos provocados na profissão são mensuráveis e visíveis, com o desalento dos professores e a progressiva escassez destes profissionais em alguns países. Internamente, para alguns professores que permanecem na profissão, a fadiga pode levar a sentimentos de ineficácia e burnout que inadvertidamente prejudicam o trabalho na sala de aula e na escola (Olivier & Venter, 2003). Estes factos são de tal forma preocupantes que os directores da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), da United Nations Children's Fund (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Internacional da Educação na mensagem¹ divulgada aquando da comemoração do Dia Mundial dos Professores em 2010 manifestaram a sua preocupação com a escassez de professores que se começa a verificar por todo o mundo. Se este fenómeno não for devidamente estudado para que o possamos prevenir, as organizações mundiais, temem que não seja possível cumprir as Metas de Desenvolvimento do Milénio (MDM) e as metas da Educação para Todos (EPT), pois, prevê-se que o mundo precisa de sensivelmente 9.1 milhões de novos professores para alcançar as metas de educação internacionalmente acordadas para 2015.

O absentismo dos professores é um indicador que algo não está bem, as interrupções lectivas parecem não ser suficientes para recarregar baterias e reaprender novas formas de lidar com as especificidades profissionais. Os alunos ficam prejudicados pelo burnout dos seus professores, uma vez que, o melhor método de ensino é sem dúvida a motivação e o empenho que o professor coloca na sua arte.

O relatório da OIT (1993) intitulado *El Trabajo en El Mundo* reconhece que stresse e síndrome de burnout não são fenómenos isolados, mas ambos tornaram-se um risco significativo na profissão docente, o que afecta os professores e os alunos. Dados revelados

no referido relatório estimam que 25 a 33% dos professores sofrem de stresse de forma significativa. Na Grã-Bretanha, o número de professores que abandona a profissão é maior do que o número de professores que fica até à idade da reforma, sendo que 20% dos professores tem problemas com ansiedade, depressão e stresse.

A revisão da literatura faz-nos crer que o fenómeno do burnout está presente nos professores de todos os níveis de ensino, afectando os mais idealistas e comprometidos com a profissão. O burnout nesta profissão é visível de forma consistente em diversos países e culturas. Na Suécia, 25% dos educadores estão sujeitos a tensão num nível que pode ser considerado de alto risco, nos E.U.A., cerca de 25% dos professores em início de carreira deixam o ensino no terceiro ano de trabalho, e quase 40% deixam a profissão dentro dos primeiros 5 anos (Chang, 2009). Na Alemanha, um estudo levado a cabo por Bauer, Stamm, Virnich, Wissing, Müller, Wirsching, e Schaarschmidt (2006) com uma amostra de 408 professores do ensino secundário mostra que 32.5% dos professores sofrem de *burnout*. Em Espanha, Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornes e Fernandez (2003), numa investigação com 614 professores, constataram que cerca de 40% dos docentes são afectados por altos níveis de burnout. Durán, Extremera, Montalbán, e Rey (2005), verificaram, num grupo de 265 professores do ensino básico e secundário, que estes apresentavam níveis intermédios de burnout.

Em Portugal, a investigação no âmbito do burnout começa a ser alvo de interesse, e, assim, as publicações começam a ser cada vez mais numerosas e em diferentes grupos. Num dos estudos realizados recentemente em Portugal, por Marques Pinto, Lopes da Silva e Lima (2003), com uma amostra de 777 Professores da Educação Básica e do Ensino Secundário concluíram que 54% dos inquiridos percebem a docência como uma actividade muito ou extremamente geradora de stresse. No que diz respeito à observação da incidência do burnout, os professores portugueses manifestaram níveis de burnout inferiores relativamente aos dados normativos (EUA), especialmente nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização, no entanto os resultados revelam que 6.0% dos professores apresentam burnout baixo, 6.3% burnout pleno e 30.4% elevado risco de evoluírem para burnout pleno (Marques Pinto et al. 2003). Já a investigação de Mota-Cardoso, Araújo, Carreira Ramos, Gonçalves e Ramos (2000), também realizado em Portugal, com uma amostra de 2.108 professores reconheceu que 34.80% dos professores tinham altos níveis de exaustão, 84.20% falta de realização pessoal e 6.30% tinham níveis de despersonalização elevados. Os autores concluem que entre 6.30% e 34.80% dos professores podem estar a sofrer de maneira grave ou moderada da síndrome.

Estes dados são de facto preocupantes, visto tratar-se de uma profissão que lida com vidas humanas. É uma profissão que faz crescer, transmite valores e atitudes, desenvolve o indivíduo e transforma uma sociedade. Quando um único professor se encontra em estado de burnout, isso significa que, no caso específico de Portugal, tratando-se do 1º ciclo (monodocência), pelo menos 25 alunos serão afectados, no caso do 2º, 3º ciclo e ensino secundário serão à volta de 125 alunos (partindo do princípio que cada professor nestes níveis de ensino tenha a seu cuidado 5 turmas com 25 alunos cada).

Variáveis Associadas ao Burnout

Muitas são as variáveis associadas ao burnout nos docentes. Anderson e Iwanicki (1984), apesar de não ser consensual, encontraram diferenças entre os sexos em todas as dimensões do burnout. Professores do sexo masculino manifestam maior exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. Outro estudo realizado com professores espanhóis, desenvolvido por Fernández-Castro, Doval & Edo (1994) encontrou maiores índices de burnout em mulheres. Maslach et al. (1996) ao estudarem o burnout nos profissionais de serviços humanos incluindo professores, enfermeiros, assistentes sociais e similares, relataram que os funcionários do sexo feminino apresentaram maior exaustão emocional do que os seus colegas do sexo masculino. Picado (2007) investigou professores do 1º ciclo portugueses e verificou que os professores do sexo masculino apresentam mais sintomas de burnout ao nível da despersonalização. Por outro lado, Russell, Altmaier e VanVelzen (1987) referiram não haver diferença significativa entre professores do género feminino e masculino na dimensão da realização pessoal. Também, Zhao e Bi (2003) numa amostra de 190 professores do ensino secundário no Continente chinês, observaram que não havia diferença entre os sexos nas três dimensões de burnout.

Além do sexo, a idade é uma variável diferenciadora presente na dimensão de exaustão emocional. A pesquisa mostrou que os professores mais jovens obtiveram pontuações significativamente mais elevadas que os professores mais velhos, no que diz respeito a esta dimensão (Anderson & Iwanicki, 1984; Marques Pinto, 2000; Maslach et al. 1996), embora Picado (2007) tenha encontrado diferenças significativas para esta dimensão, em professores mais novos (menos de 25 anos) como em professores mais velhos, (mais de 60 anos). Os efeitos da idade foram controversos para a despersonalização e realização pessoal. Maslach et al. (1996) constataram que os profissionais mais jovens foram mais desumanos e apresentaram níveis significativamente mais baixos de realização pessoal do que os seus

colegas mais velhos. Picado (2007), constatou que professores mais velhos tendem a obter resultados superiores ao nível da despersonalização. No entanto, Anderson e Iwanicki (1984) relataram não haver diferença na idade para estas duas vertentes do burnout. Farber (1984) e Friedman e Farber (1992) referem que os professores com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos têm uma maior propensão para o burnout que os professores que se encontram na faixa etária dos 30/40 anos, especialmente nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização. Professores com mais de 45 anos apresentaram níveis significativamente mais baixos de realização pessoal (Friedman & Farber, 1992). No entanto, os resultados em relação à idade como preditor de burnout de professores não são muito consistentes em toda a literatura. Alguns estudos não encontraram nenhuma evidência para a idade como um preditor de burnout nos professores (Zabel & Zabel, 2001).

Outras características sócio-demográficas encontradas relativamente ao burnout docente incluem o estado civil, sendo que os professores solteiros são mais propensos ao burnout (Maslach & Jackson, 1981). Também, Marques Pinto (2000) verificou que os docentes solteiros apresentam níveis significativamente mais elevados de despersonalização do que os docentes casados ou divorciados, mas não revelam níveis significativamente mais elevados de exaustão emocional.

No que toca às variáveis profissionais, o estudo realizado por Friedman (1991) identificou que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do burnout. Por outro lado, a literatura científica acerca do tema relata que os professores na fase inicial do percurso profissional apresentam um maior grau de exaustão emocional, de despersonalização e baixa realização profissional (Anderson & Iwanicki, 1984; Schwab & Iwanicki, 1982). O sentimento de mal-estar docente surge associado ao “choque com a realidade”, uma vez que os professores não são suficientemente preparados para fazer face à realidade, sendo esta demasiado idealizada na fase inicial de formação (Jesus, 2000). Contudo, Schwab e Iwanicki (1982) referem que mais significativo que a experiência profissional do docente é o nível de ensino em que actua. Professores do ensino básico apresentavam mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor frequência de sentimentos de desenvolvimento profissional do que os professores do ensino infantil.

Causas de Burnout

Vários estudos têm centrado a sua atenção nas causas associadas entre o stresse e o burnout nos professores. Estudos feitos na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Holanda, Reino

Unido, Israel e nos Estados Unidos procuram encontrar causas semelhantes de burnout em docentes. A carga excessiva de trabalho é indicada numa série de estudos como uma das causas do stresse e burnout (Naylor, 2001; Wragg, 2004).

Manter a disciplina foi outro factor stressor identificado por professores (Taylor, Zimmer & Womack, 2005; Wragg, 2004). Taylor et al. (2005), num estudo com professores do Arkansas verificaram que 46,7% dos professores consideram que passam muito tempo a tratar de problemas disciplinares, 57,4% sentem-se ameaçados fisicamente pelos alunos, chegando a ter medo, e 55% dos inquiridos acreditam que alguns alunos poderiam efectivamente lhes fazer mal, se tivessem oportunidade.

Outra causa de burnout identificada pelos professores foi a falta de apoio administrativo (Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler, 1988; Burke & Greenglass 1993; Farber, 1984; Wragg 2004), isto é, o stresse provocado pela falta de ambiente amigável entre os funcionários e pela falta de apoio social entre colegas e por parte da administração.

Os professores também indicaram que trabalhar com alunos desmotivados, a relutância dos alunos em participar da vida académica, bem como o insucesso escolar pode resultar em atritos e tensões que aumentam os níveis de stresse dos professores, (Brissie et al. 1988; Naylor, 2001; Wragg, 2004).

As más condições de trabalho também são vistas, pelos professores, como uma razão para o burnout, (Naylor, 2001; Wragg, 2004). A rigidez organizacional (Brissie et al. 1988), o trabalho excessivo, o salário insuficiente, a formação de professores inadequada para lidar com problemas de disciplina dos alunos (Esteve, 1991; Farber, 1984; Jesus, 2002), a falta de participação dos professores nas decisões da vida escolar (Brissie et al. 1988), a falta de oportunidade de subir na carreira, e outras variáveis físicas, tais como número excessivo de alunos por turma, locais pobres e falta de recursos físicos e humanos (Carson, 2006 citado por Chang, 2009; Esteve, 1991; Jesus, 2002).

Por outro lado, novas leis e estatutos são, constantemente, criados o que implica novos procedimentos na prática de tarefas e funções, quer seja na profissão docente ou noutras áreas laborais, conduzindo colegas de trabalho a relações tensas e conflituosas por falta de apoio tanto das supervisões quanto das próprias organizações (Gil-Monte, 2002). Tudo isto propicia um clima de tensão ideal ao desenvolvimento da síndrome. No campo da educação Esteve (1991) e Jesus (2002) também apontam as grandes reformas educacionais aliadas às mudanças sociais como os grandes factores externos que contribuem para o mal-estar docente.

De facto a profissão docente envolve uma data de variáveis organizacionais, individuais e institucionais que podem efectivamente conduzir ao burnout. Importa perceber de que forma esta síndrome poderá ser neutralizada ou minimizada.

Capítulo 2 – Coping

Conceito e Perspectivas do Coping

O ser humano reage, por natureza, ao stress crónico quer ao nível individual, quer ao nível profissional (burnout), adoptando estratégias de coping. Ou seja, chama-se coping aos esforços despendidos pelos indivíduos para lidar com situações causadoras de stress crónico ou agudo, pelo que, será importante conhecer que aspectos deste construto influenciam as relações laborais. De facto, as estratégias adoptadas pelos indivíduos para fazerem face ao stress diário têm se constituído em objecto de estudo da psicologia social, clínica e da personalidade, encontrando-se fortemente ligado ao estudo das diferenças individuais. É no âmbito da psicopatologia que surgem os primeiros estudos resultantes da avaliação dos processos inconscientes dos indivíduos. Esta concepção surge no século XIX, relacionada com a ideia de “defesa” largamente divulgada pela psicanálise, segundo Mota e Matos (2006). Os mesmos autores, referem que o conceito de coping deixa de ser pensado na qualidade de “defesa” a partir dos anos 60 do século XX. As estratégias conscientes que o indivíduo adopta, quer ao nível cognitivo, quer ao nível comportamental, para dar resposta, às diferentes formas de stress, interno ou externo, passam a ser entendidas como atitudes de coping.

Durante os anos 70 e 80 do século XX, o estudo do coping começou a alargar os seus horizontes com a implementação de uma nova perspectiva defendida por Lazarus e Folkman, (1984), que colocam a tónica na avaliação cognitiva que a pessoa faz sobre os diferentes elementos do problema, distanciando o coping dos mecanismos de defesa e da patologia (Folkman & Moskowitz, 2004). As investigações realizadas passam a considerar os factores contextuais deixando de estar centradas exclusivamente no mundo interno do indivíduo. Posto isto, o coping permite encontrar diferentes formas de lidar com as situações que ocorrem entre o indivíduo e o meio, passando a ser visto segundo uma perspectiva sócio-ecológica (Lazarus & Folkman, 1984).

Folkman, Lazarus, Gruen e DeLongis (1986) definem o coping como os esforços que cada um faz para lidar com as pressões diárias, ou seja, os esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pelo indivíduo, para gerir (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transacções pessoais que são percebidos como transcendentais aos recursos individuais. Estes autores utilizam o vocábulo “esforços” para destacar o processo em vez do resultado, e a palavra “gerir” para acautelar a noção de que coping é igual a sucesso. Isto é, as estratégias de coping adoptadas pelo indivíduo podem

não ser bem sucedidas, assim, não se pode definir com base no sucesso do processo (Pais Ribeiro & Rodrigues, 2004). Porém, podemos entender que o coping é um fenómeno adaptativo face a uma situação stressora, que possibilita a adequação e acomodação do indivíduo ao desempenho das suas actividades em diversas vertentes da vida.

Em 1986, Latack elaborou uma escala que avaliava a frequência com que cada indivíduo utilizava determinadas estratégias de coping em contexto profissional. Nesta medida, Latack (1986) conceptualiza as categorias de coping do seguinte modo: controlo ou confronto, que consiste em acções e reavaliações cognitivas proactivas, assentes na situação de stresse; escape ou evitamento, que se baseia em acções e cognições que sugerem evitamento e/ou reavaliação da situação; e ainda gestão de sintomas, alicerçada em estratégias para gerir os sintomas ligados ao stresse em geral, verificadas nos indícios de stresse ou estados psicofisiológicos.

Folkman et al. (1986) referem que as estratégias de coping se encontram divididas em duas categorias funcionais: (1) As estratégias de coping focadas na resolução de problemas, estratégias proactivas, que compreendem o esforço para gerir o stresse e desenvolver planos de acção indutores de mudança. O coping focado na resolução de problemas implica uma reestruturação cognitiva, avaliação e reavaliação da situação, orientadas para modificar a situação de mal-estar. Pode ser externo quando se incluem estratégias que exigem mudar a situação, tais como negociações para tentar resolver conflitos interpessoais ou procurar apoio de outras pessoas. (2) As estratégias de coping centradas na regulação da emoção consistem no esforço para regular as emoções associadas ao stresse ou causadas por situações stressantes. Estes esforços de coping estão relacionados com um nível de sensações somáticas, que incluem o tabagismo, a ingestão de tranquilizantes ou assistir televisão. A função das estratégias de regulação da emoção é reduzir os sentimentos de desconforto associados ao stresse, com o objectivo de alterar o estado emocional (Capelo, 2010).

Lazarus (2000) explica o coping, colocando a ênfase no processo e não no traço, visto considerar que não se pode falar em estilos de coping, mas sim em estratégias de coping, já que estas dependem do contexto ambiental e individual. Ou seja, perante uma determinada situação stressante um indivíduo pode adoptar certas estratégias de coping, mas ao se deparar com outra situação, mesmo que semelhante mas em outro contexto, poderá optar por outro tipo de estratégias. Portanto, o coping é entendido como um processo dinâmico que muda em função da interacção stressante, e deve permitir a flexibilidade de adequar a resposta a situações em mudança. Lazarus (2000) explica que a maioria das pessoas utiliza tanto as estratégias de coping centradas na resolução de problemas, como as estratégias de coping

centradas na regulação das emoções, em cada situação stressante, embora recorram mais a umas do que as outras, tendo em conta a situação, a apreciação ou avaliação que faz da ocorrência, e as suas características pessoais. Contudo, o autor evidencia que o padrão de coping se altera de um estágio da situação para outro, embora algumas formas de coping sejam mais estáveis que outras. Daí considerar que não existem formas de coping melhores do que outras. Serem mais ou menos favoráveis depende, de quem as adopta, quando as utiliza, sob que circunstâncias, e a que situação se pretende acomodar

Posto isto, a avaliação da eficácia do coping, tem sido objecto de análise da investigação, nomeadamente numa perspectiva relacional entre o coping e os seus resultados considerados a partir de indícios de mal-estar subjectivo (Folkman & Moskowitz, 2004; Lazarus, 2000; Somerfield & McCare, 2000). As estratégias de coping são geralmente avaliadas como “boas” ou “más”, adaptativas ou desadaptativas, quando perspectivadas quanto ao sucesso ou insucesso no que concerne ao estado de saúde-doença dos indivíduos (Weinman, Wright & Johnston, 1995). Segundo Marques Pinto, Lima e Lopes da Silva, (2005), as estratégias de coping são avaliadas como eficazes ou não, dependendo da redução directa do desconforto percebido, e quando evitam em termos futuros, a perda do bem-estar ou do estado de saúde do indivíduo. Desta forma, as estratégias de coping centradas na resolução de problemas contribuem para uma maior manutenção da saúde física e psicológica dos indivíduos.

Contudo, Marques Pinto et al. (2005) acentuam que, as estratégias de evitamento, embora possam conter um carácter adaptativo a curto prazo em situações adversas, a médio e a longo prazo podem corresponder a efeitos negativos. As autoras referem que, quando centradas na regulação emocional, as estratégias de coping, assumem uma dupla condição. Isto é, se usado de forma exclusiva ou imperante em ocorrências em que a situação causadora de stresse é controlável, apresenta-se como nocivo. Efectivamente, a utilização da regulação emocional pode demonstrar uma incapacidade de lidar com as situações, e o problema fica por resolver, por outro lado, a expressão emocional pode fornecer uma resposta indutora de mal-estar ou até mesmo conduzir a reacções negativas por parte de intercessores e reforçar a existência do stresse. Ainda assim, o coping centrado na emoção, quando utilizado em circunstâncias de stresse muito elevado ou em situações percebidas como incontroláveis ou recorrentes pode contribuir para que o indivíduo consiga lidar eficazmente com a situação, podendo ser também saudável. Um bom exemplo desta situação é a adopção de estratégias promotoras do bem-estar pessoal, tais como, meditação, relaxamento, o exercício físico, conviver com os amigos e a família, entre outras. Em suma, a aplicação de diferentes

estratégias de coping traduz-se em diferentes resultados, conforme o paradigma em que essas estratégias se enquadram e consoante o sujeito vivencia a situação, ou seja, conforme a considera controlável, incontrolável, ou recorrente (Marques Pinto et al., 2005).

Estratégias de Coping Utilizadas pelos Professores

Existem alguns estudos empíricos que procuram identificar estratégias utilizadas pelos docentes para fazer face ao stresse, alguns pretendem ainda explorar a eficácia de tais estratégias relativamente ao estado de saúde ou doença dos professores (Capelo & Pocinho, 2009; Marques Pinto et al., 2005; Pocinho & Capelo, 2009).

Na Suécia, Brenner, Sörbom & Wallius (1985), verificaram que a preferência dos docentes pelo coping activo, através da adopção de estratégias de coping de controlo ou confronto limitavam os efeitos do stresse. Needle, Griffen e Svendsen (1981) verificaram que a redução dos níveis de angústia profissional estava intimamente ligada com as estratégias de modificação da interpretação das situações causadoras de stresse, nomeadamente quando faziam avaliações positivas do seu trabalho comparando-se positivamente com outros colegas ou mesmo com os próprios noutras fases da carreira.

Alguns investigadores debruçaram-se sobre a relação entre o mal-estar docente e as estratégias de coping mais utilizadas pelos profissionais da educação. É consensual que a procura de conselhos, vista como estratégia de gestão do stresse, e a acção directa face aos stressores, relacionam-se com níveis de mal-estar mais baixos; por outro lado, ignorar alguns aspectos da situação, motiva uma forma eficaz de aligeirar a relação entre o stresse profissional dos professores e os seus indicadores psicossomáticos (Burke & Greenglass, 1993; Needle, Griffen & Svendsen, 1981).

Em 1993, Cooper e Kelly estudaram o stresse profissional de docentes em cargos de direcção e contaram com a participação de 2638 professores. Os autores verificaram que todos utilizavam estratégias de coping de evitamento entre as quais, evitar a situação geradora de stresse, e de gestão de sintomas do tipo paleativo como, usar álcool e tranquilizantes o que prognosticava indícios de doença mental.

Jesus e Pereira (1994), pioneiros em Portugal da investigação sobre as estratégias de coping usadas pelos docentes para resistirem ao mal-estar ocupacional, converteram uma versão traduzida da Coping Job Scale de Latack (1986), tornando este instrumento de avaliação, acessível a todos os investigadores portugueses. Na sequência desta investigação,

os autores apuraram que os inquiridos adoptavam mais frequentemente estratégias de controlo, proactivas, consideradas positivas pela sua componente adaptativa, em contexto profissional seguindo-se as de escape ou de evitamento e, por fim, as de gestão de sintomas. Estes resultados verificaram-se em outras investigações realizadas por Capelo (2010), Pocinho e Capelo (2009) e Quirino (2007), tanto em Portugal Continental como na Madeira, onde as principais formas de coping utilizadas pelos professores foram essencialmente estratégias de controlo ou confronto, seguidas de estratégias de escape ou evitamento e, por último, as estratégias de gestão de sintomas. Jesus e Pereira (1994) mencionam, ainda, a dificuldade em se avaliar a eficácia de qualquer estratégia de coping dada a sua ligação a factores situacionais e de personalidade. Assim, os autores lembram a necessidade de se realizarem estudos que possibilitem a análise das estratégias de coping em situações específicas de mal-estar docente.

Chan e Hui (1995) analisaram o stresse e as estratégias de coping entre os professores, em Hong Kong. Descobriram que o tipo de estratégias de coping utilizadas pelos professores mediava os efeitos do stresse sobre o seu bem-estar emocional. O estudo revelou que os professores que adoptavam estratégias de coping activo obtiveram melhores resultados no que concerne ao bem-estar emocional. Em contrapartida, a adopção de estratégias de evitamento faziam aumentar o stresse profissional.

Marques Pinto et al. (2005), numa investigação realizada em Portugal, referem que, relativamente às estratégias de coping mais utilizadas pelos professores, em primeiro lugar apresenta-se o coping centrado na resolução de problemas, incluindo estratégias de planificação, reinterpretção positiva e coping activo, globalmente adaptativo e funcional, seguido de estratégias de regulação emocional, como a procura de suporte social e a focagem e expansão de emoções, que se podem tornar disfuncionais quando a situação requer a utilização de estratégias mais activas. Por último, de forma menos reiterada, o recurso a estratégias de negação e evitamento, como por exemplo desinvestimento mental e comportamental, que podem manifestar alguma disfuncionalidade.

Mais tarde, Picado (2007), comparou os níveis de ansiedade dos docentes e as estratégias de coping por eles utilizadas, concluiu que os professores com índices de ansiedade mais baixos recorriam mais frequentemente ao relaxamento como estratégia de coping do que aqueles com índices superiores de ansiedade. Por outro lado, os professores que não se apoiavam em estratégias de coping funcionais face a situações despoletadoras de ansiedade, próprias da profissão, de modo a resolver ou reduzir o impacto das mesmas, tendiam a ampliar essa mesma ansiedade.

Vários estudos têm encontrado diferenças consistentes nas estratégias utilizadas por homens e mulheres (Frydenberg & Lewis, 1993; Patton & Goddard, 2006; Piko, 2001; Ptacek, Smith Dodge, 1994; Reevy & Maslach, 2001). Os homens tendem a utilizar maioritariamente estratégias focadas no problema agindo directamente sobre o stressor. As mulheres optam, geralmente, pela adopção de estratégias focadas na emoção (Ptacek et al, 1994) e evidenciam uma propensão pela procura do auxílio de outras pessoas (Patton & Goddard, 2006; Ptacek et al, 1994). Piko (2001) encontrou diferenças nos estilos de coping a situações stressantes no que diz respeito ao género, situando esta questão no modo de socialização. Tendencialmente, os homens recorrem a uma maior quantidade de estratégias que se distanciam do problema e as mulheres tentam resolver a situação geradora de stress de forma aproximativa. Também González Morales (2006), nas investigações realizadas em Espanha e nos Estados Unidos, verificou que as estratégias de coping de acção directa (confronto ou controlo) eram eficazes para os homens e o confronto de apoio social (regulação da emoção) era eficaz para as mulheres.

No que concerne à idade e antiguidade na profissão docente, nos estudos consultados, não foram encontradas correlações significativas entre estas duas variáveis relativamente às estratégias de coping utilizadas.

Estratégias de Coping Face ao Burnout

Quanto a investigações onde foi estudada a relação entre as estratégias de coping utilizados pelos docentes em situação de stress profissional e de burnout, constatou-se, através dos estudos de Chan e Hui (1995) que as três dimensões do burnout se relacionam significativamente com o coping de evitamento e que as estratégias de coping activo como a resolução de problemas e o coping de confronto estão positivamente ligados aos sentimentos de realização profissional.

Num estudo realizado por Yela (1996), com base no questionário COPE de Carver, et al (1989), indicou que os professores com maiores níveis de exaustão emocional utilizavam mais sistematicamente estratégias de coping de desinvestimento mental e comportamental (ou seja, estratégias de evitamento), de inibição do coping e de focagem e expansão das emoções, demonstrando assim, a ideia de que os docentes com burnout usam estratégias de coping passivo.

Greenglass, Burke e Konarski (1998) também concluíram que existe uma relação positiva no que concerne à utilização de estilos de coping orientados para a acção e a dimensão da realização profissional do burnout.

Mazon, Carlotto e Câmara (2008) verificaram que, quanto maior aplicação das estratégias de coping moderado, suporte emocional, foco na emoção e desligamento mental, maior é o sentimento de exaustão emocional. Por outro lado, os professores que adoptam mais estratégias de coping activo, apresentam menores índices de despersonalização. A investigação, realizada por estes autores, mostra que utilizar coping activo, procurar suporte emocional e fazer reinterpretação positiva das situações stressoras aumentam o sentimento de realização profissional.

Gil-Monte (2005) refere que o cansaço quer ao nível cognitivo, quer ao nível emocional, ou ambos, são respostas ao stress profissional e, devido ao seu estigma desagradável, o indivíduo tenta eliminar esse sentimento através da utilização de subterfúgios emocionais ou cognitivas. Desta forma, o autor defende que as pessoas que utilizam, com maior frequência, estratégias de coping activo ou centradas no problema possuem maior capacidade de prevenir o burnout.

Capítulo 3 – Engagement

Conceito e Perspectivas do Engagement

Se por um lado é verdade que uma grande percentagem de professores sofre de stress crónico e burnout, por outro lado, continuamos a encontrar muito professores satisfeitos com a sua profissão, entusiasmados, motivados e empenhados em melhorar cada vez mais as suas práticas, em prol de um ensino de qualidade. É partindo destes pressupostos que por todo o mundo investigadores têm olhado para este lado da questão, ou seja, começam a ter em conta as qualidades positivas da vida, em detrimento das patologias e dos défices. Surge assim uma nova era, a da chamada “Psicologia Positiva” na qual se enquadra o engagement. Este construto, enquanto fenómeno positivo, tem sido caracterizado por um estado de vigor, dedicação e absorção (Schaufeli & Bakker, 2004). O vigor equivale à manifestação de altos níveis de energia, de um grande desejo de esforço e de uma perseverança na concretização das tarefas. A dedicação envolve fortes níveis de entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio no trabalho. O estado de absorção refere-se a elevados níveis de concentração e de felicidade durante o desempenho da actividade laboral (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli & Salanova, 2007).

O engagement no trabalho é distinto de outros construtos da psicologia das organizações, como o Compromisso Organizacional, a Satisfação no Trabalho ou o Envolvimento no Trabalho (Maslach et al., 2001). O Compromisso Organizacional refere-se a uma lealdade do trabalhador em relação à organização que fornece o emprego. O foco coloca-se na organização e incide sobre o próprio trabalho. A Satisfação no Trabalho ocorre quando a situação profissional é vista como uma fonte de realização e de contentamento, ou um meio de libertação face a situações causadoras de aborrecimento e insatisfação, mas não abrange a relação da pessoa com o próprio trabalho. O Envolvimento no Trabalho é semelhante à dimensão da dedicação no engagement, mas não inclui as dimensões de vigor e absorção (Maslach et al., 2001). Por último, o engagement, na dimensão de absorção, aproxima-se daquilo a que se pode chamar de "flow", um termo usado por Csikszentmihalyi (1990) que representa um estado óptimo de experiência caracterizado por uma atenção especial, uma mente clara e uma harmonia com o corpo, concentração sem esforço, perda de auto-consciência, distorção do tempo e prazer intrínseco.

A literatura fala-nos em duas correntes distintas de pensamento relativamente ao engagement. Maslach & Leiter (1997 citado por Bakker et al., 2007) partem do princípio que

o burnout e o engagement são extremidades opostas de um contínuo - de um lado a exaustão e do outro o vigor que diz respeito à dimensão de activação ou energia; e o contínuo que tem início na despersonalização e o fim na dedicação, ou seja, a dimensão da identificação. O engagement é representado pelo vigor (elevada activação) e dedicação (elevada identificação) (Bakker et al., 2007; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002a). Desta forma, o vigor e a dedicação são duas dimensões do engagement e são vistas como pólos opostos da exaustão e da despersonalização, duas das dimensões principais do burnout. Na perspectiva de Maslach e Leiter (1997 referido por Bakker et al., 2007) o engagement é avaliado pelo comportamento inverso dos valores obtidos através das três dimensões avaliadas pelo Maslach Burnout Inventory (MBI), ou seja, baixa pontuação em exaustão e despersonalização, e valores elevados de realização profissional, são indicativos de engagement e elevada pontuação em exaustão e despersonalização e baixos valores de realização profissional significam que existe burnout.

A outra corrente de pensamento vê o engagement como uma oposição ao burnout, mas considera estes fenómenos independentes (Schaufeli & Bakker, 2004). Ou seja, o engagement no trabalho é caracterizado por uma harmonia entre a parte afectiva e a parte cognitiva do indivíduo, mas não se foca num objecto em particular, num evento, num indivíduo ou comportamento. Espelha um estado da mente da pessoa no momento presente. É distinto de um traço da personalidade, tem uma disposição durável, e reflecte uma reacção típica da pessoa (Schaufeli & Salanova, 2007). Segundo esta perspectiva o burnout e o engagement são avaliados de forma independente, através da utilização de diferentes instrumentos sendo que o estudo do engagement é operacionalizado através da utilização da Utrecht Work Engagement Scale (UWES), um questionário, que inclui as três dimensões: vigor, dedicação e absorção.

Todavia, esperar que ambos os construtos sejam correlacionados negativamente de forma perfeita não é realista. Assim, avaliar o engagement e o burnout numa única escala, como defendem Maslach e colaboradores é demasiado redutor. Quando um indivíduo não está afectado pelo burnout, não significa que esteja numa situação de engagement profissional. Por outro lado, baixas pontuações em engagement, não traduzem um estado de burnout. Por conseguinte, a relação estabelecida entre os dois construtos não pode ser empiricamente estudada quando são medidos com o mesmo questionário. Os dois conceitos devem ser avaliados em modelos diferentes, para que se possa efectivamente perceber em que níveis se situam os profissionais em estudo, de modo a melhor se definir uma intervenção, se tal for necessário. Efectivamente é possível encontramos docentes que não estão engaged, mas também não estão em estado de burnout, contudo, à partida, o ideal seria promover o

engagement em todos os docentes, já que o bem-estar profissional é um aliado das boas práticas.

Características dos Trabalhadores Engaged

Os profissionais que apresentam características de engagement são descritos por um sentido de energia e eficácia relacionado com as suas actividades profissionais, e sentem-se capazes de lidar com as exigências do trabalho. Apresentam uma boa saúde mental e psicossomática, são proactivos, mostram iniciativa no trabalho, são motivados, estão atentos às mudanças no seu trabalho e adaptam-se facilmente a novas situações (Salanova & Schaufeli, 2008). Valorizam os aspectos intrínsecos do trabalho e os recursos do mesmo, os aspectos interpessoais e as recompensas, utilizam estratégias de coping eficazes e trabalham afincadamente pois gostam muito da sua profissão, são caracterizados por altos níveis de neuroticismo encadeados com altos níveis de extroversão. Segundo Schaufeli, Taris, Le Blanc, Peeters, Bakker & De Jonge (2001 citado por Bakker, et al., 2007), os trabalhadores engaged diferenciam-se dos workaholics, por não serem obcecados pelo trabalho, embora despendam muitas horas a trabalhar, não negligenciam a sua vida pessoal e social fora do trabalho.

O engagement no trabalho acarreta benefícios tanto ao nível individual, como ao nível organizacional (Schaufeli & Salanova, 2007). Ao nível individual, tem um papel fundamental na promoção da saúde dos trabalhadores, conduz a atitudes e emoções positivas face ao trabalho, aumenta a motivação intrínseca, suscita uma maior identificação do sujeito com o seu trabalho, origina comportamentos proactivos positivos e um desempenho de excelência, fomenta a aprendizagem de novos recursos laborais e pessoais, nomeadamente a auto-eficácia. Todos estes aspectos acabam por ser transportados para a vida pessoal dos trabalhadores, o que sem dúvida contribui para a saúde e bem-estar geral dos profissionais e daqueles que os rodeiam, tanto na vida pessoal como laboral. Ao nível organizacional, possibilita incrementar comportamentos organizacionais positivos, orienta na prossecução de políticas de gestão de recursos humanos (Schaufeli & Salanova, 2007), contribui para o sucesso da organização, uma vez que está relacionado com resultados positivos no trabalho, tais como o compromisso organizacional, a qualidade de desempenho elevada, a produtividade, o baixo absentismo, a satisfação e lealdade do cliente, a falta de desejo de mudar de profissão e a segurança (Bakker et al., 2007). Evidentemente, que se tratando da profissão docente os benefícios se estendem a toda a sociedade, já que professores engaged

contagiam os seus alunos que facilmente se envolvem nas suas aprendizagens e por sua vez irão espelhar o seu engagement enquanto cidadãos participativos, empenhados na construção de uma sociedade mais democrática.

Estudos Realizados sobre o Engagement com Professores

Durán, Extremera, Montalbán e Rey (2005), numa investigação realizada em Espanha no âmbito do engagement com professores do Ensino Básico, Secundário e de Adultos, verificaram que os valores de engagement são consideravelmente altos, com pontuações de média de resposta de 5.03 para a dimensão de vigor, de 4.94 para a dedicação e 4.71 para a eficácia, num intervalo de respostas determinado entre 0 e 6. Os autores observaram analogias entre as categorias do engagement e do burnout e a satisfação laboral e vital, sendo de realçar a vantagem das três categorias do engagement, e em específico da dedicação que surge como ponto fulcral no que concerne à harmonização positiva do bem-estar psicológico dos trabalhadores. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Schaufeli et al. (2002a), nos quais se verificou que os profissionais que manifestavam maior vigor, dedicação e absorção, reagiam mais positivamente face ao stresse.

Na investigação realizada por Picado (2007), com uma amostra de 400 docentes do 1º ciclo do ensino básico, o autor verificou que a dimensão de dedicação é, das três, a que manifesta valores mais elevados, uma vez que a média de resposta é de 5.83 e a análise de distribuição das frequências mostra que 97.2% das respostas se situam acima do valor central da escala de cinco pontos utilizada. A dimensão de vigor apresenta uma média de 4.87 e 84.9% das respostas acima do ponto 3 da escala. Finalmente, a dimensão de absorção surge com uma média de 3.74 e 58.9% das respostas abaixo do ponto 4.

Num estudo realizado na Escola Superior de Saúde de Castelo Branco, com uma população de 25 professores, Rodrigues e Barroso (2008), obtiveram valores muito positivos relativamente às três sub-dimensões do engagement quando comparados com outros estudos, realizados em populações semelhantes e mesmo com outros tipos de populações (Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova & Bakker, 2002b). A escala dedicação surge com média de 24.32 pontos e a absorção 21.92 pontos. Já a escala vigor apresenta resultados um pouco mais baixos, com uma média de 18.60 pontos, tendo sido obtido um valor mínimo de 5 pontos, que ficam em consonância com outros estudos realizados também em docentes (Schaufeli et al., 2002b).

No que diz respeito às variáveis sócio-demográficas, investigações anteriores têm demonstrado que o sexo e a idade estão relacionados com o engagement. Mais concretamente, trabalhadores mais velhos sentem-se mais engaged do que os mais novos, apesar de as diferenças serem pouco significativas (Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). No que concerne ao género, os resultados da investigação não são unânimes. Alguns estudos apontam para mais engagement nos homens do que nas mulheres, apesar de as diferenças não apresentarem qualquer valor significativo na prática (Schaufeli & Bakker, 2004). Outros indicam que uma maior percentagem de participantes do género feminino (70%), revelam uma maior dedicação ao trabalho do que o género masculino (Schaufeli et al., 2002a). Esta relação também verificou-se noutra investigação realizada com uma amostra de participantes que utilizavam tecnologias da informação, onde foi possível constatar que os elementos do género feminino apresentavam um maior empenho/dedicação ao trabalho e à tarefa desempenhada, comparativamente com os elementos do género masculino (Salanova, Grau, Llorens & Schaufeli, 2001).

Relativamente às variáveis relacionadas com a situação profissional (tempo de serviço), não foram encontrados estudos que comprovem a sua relação com o engagement. Contudo, esta variável pode ser importante para o estudo do engagement, pois quanto mais estáveis no serviço, e mais tempo de serviço, maior a probabilidade dos professores se sentirem engaged no seu trabalho.

Num estudo realizado por Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006), partindo do princípio que existem dois processos paralelos relacionados com o bem-estar dos professores no trabalho, ou seja, um processo energético (exigências profissionais – burnout – doença/saúde) e um processo de motivação (recursos no trabalho – engagement – compromisso organizacional), procuraram testar as hipóteses numa amostra com 2.038 professores finlandeses. Os resultados confirmaram a existência dos dois processos, embora o processo energético demonstrasse ser mais proeminente. Mais especificamente, o burnout resulta do efeito das altas exigências profissionais no processo de saúde/doença do indivíduo, enquanto o engagement está relacionado com os recursos do trabalho e o compromisso organizacional, e por último o burnout surge da falta de recursos e da falta de engagement. Os autores referem ainda que as exigências profissionais foram positivamente relacionadas com o cansaço e problemas de saúde, enquanto os recursos de trabalho estiveram positivamente relacionados com o engagement e com o compromisso organizacional, e negativamente com o burnout. Além disso, os sintomas de burnout foram negativamente relacionados com o compromisso organizacional e positivamente relacionada com a saúde/doença (Hakanen et al., 2006).

Engagement no Trabalho e Burnout

A revisão da literatura mostra-nos que as três dimensões do burnout, medidos pelo MBI, estão relacionados negativamente com as três dimensões do engagement (Demerouti Bakker, Janssen & Schaufeli, 2001; Salanova, Schaufeli, Llorens, Pieró & Grau, 2000; Schaufeli et al., 2002a, 2002b;). Não obstante, o padrão de relação difere discretamente do que era esperado. Isso significa que vigor e exaustão têm uma inter-relação muito mais baixa do que seria esperado pelos investigadores, enquanto a realização profissional mostra uma relação mais forte com as três dimensões do engagement (Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2002a). Recentemente, Bouman, Ten Brake e Hoogstraten (2000) mostraram notoriamente uma baixa correlação negativa entre a falta de realização profissional e as outras duas dimensões do burnout, ou seja, a realização profissional está relacionada de forma muito mais significativa ao engagement do que ao burnout, provavelmente porque os itens que medem a realização profissional no MBI foram elaborados de forma positiva em vez de negativa. Todavia, também é muito provável que o engagement no trabalho comporte sentimentos de realização profissional.

Capítulo 4 – Metodologia do Estudo Empírico

Hipóteses

Com o apoio na revisão de literatura, propõe-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1: Os professores que adoptam estratégias de coping activo (controlo ou confronto) apresentam maiores índices de burnout na dimensão realização profissional e maiores pontuações ao nível do engagement.

H2: Níveis elevados de engagement diminuem a incidência do burnout nos professores.

H3: Existe uma associação positiva entre o burnout nas dimensões exaustão emocional e despersonalização e as estratégias de coping de escape ou evitamento e as estratégias de gestão de sintomas.

H4: As mulheres apresentam níveis significativamente mais elevados de despersonalização do que os homens.

H5: Os homens tendem a utilizar mais estratégias de controlo ou confronto, enquanto as mulheres adoptam mais estratégias de escape ou evitamento.

H6: As mulheres apresentam valores mais elevados na dimensão vigor do engagement do que os homens.

H7: Os docentes não casados apresentavam níveis significativamente mais elevados de exaustão emocional e despersonalização do que os docentes casados.

H8: Os docentes mais novos apresentem níveis significativamente mais elevados de exaustão emocional do que os docentes mais velhos.

H9: Os professores mais velhos e com mais tempo de serviço tendem a ser mais engaged que os professores mais novos e em início de carreira.

H10: Os docentes com pouco tempo de serviço apresentavam níveis significativamente mais elevados de exaustão emocional e níveis mais baixos de realização profissional do que os docentes em outras fases da carreira.

H11: Os docentes tendem a utilizar mais estratégias de coping de controlo, seguidas das de escape ou evitamento e por último as de gestão de sintomas.

Metodologia

Adoptou-se a metodologia quantitativa, descritiva, correlacional e por amostragem de modo a testarmos as hipóteses levantadas.

Quantitativa porque quantifica as respostas fornecidas pelos participantes da investigação, traduz em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas. Descritivo, uma vez que descreve um fenómeno, através da identificação das variáveis e faz o inventário dos factos (Almeida & Freire, 2003). Correlacional, dado que é avaliada a relação entre dois conjuntos de factores possibilitando a verificação das associações entre eles (Feldman, 2001). Por amostragem, porque recorre a um conjunto de sujeitos extraído da população, representando-a (Almeida & Freire, 2003). A amostra representa a população de que é proveniente. Para a recolha dos dados recorreremos à modalidade de inquérito por questionário.

Procedimento

Para obtenção da amostra foi aplicado um conjunto de questionários para os professores que trabalham nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM). Logo, foi pedida autorização ao Director Regional de Educação para se disponibilizar os questionários quer on-line, através do “Google Docs”, quer de forma presencial. Numa primeira fase os questionários foram disponibilizados on-line, ao longo de Maio e Junho de 2010, contudo, por se ter considerado que uma primeira amostra de 189 participantes não era suficiente, optou-se por voltar a disponibilizar os questionários on-line e distribuíram-se 370 questionários em papel por diversas escolas da RAM em Setembro e Outubro de 2010. O processo de recolha dos questionários foi encerrado definitivamente, no final de Outubro de 2010.

O questionário incluía uma introdução dirigida aos participantes sobre o tema da investigação e onde se assegurava o sigilo e o anonimato dos dados recolhidos. Os questionários “on-line” foram enviados por correio electrónico para os Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Básicas dos 2º e 3º ciclos e/ou Secundárias e para as Delegações Escolares (entidades que regulam o 1º Ciclo e o Ensino Pré-Escolar), a fim de os reencaminharem para os docentes das escolas. Anexado ao e-mail seguia uma cópia da autorização concedida pelo Exmo. Sr. Director Regional da Educação, um breve esclarecimento acerca do âmbito e das finalidades do estudo, seguido do pedido de

colaboração. Já os questionários entregues em mão foram distribuídos presencialmente junto dos próprios docentes aquando de acções de formação e/ou reuniões de conselho escolar/grupos disciplinares.

Cada bateria de instrumentos utilizada era composta por um campo de recolha de dados sócio-demográficos e profissionais, e um conjunto de três instrumentos de avaliação psicológica precedidos por uma breve descrição com as instruções relevantes para as respostas.

A amostra final constou de 432 questionários que foram considerados válidos para efeitos do presente estudo.

Amostra

Como facilmente podemos perceber com a leitura da Tabela 1, participaram neste estudo 432² professores portugueses em exercício na RAM, sendo 77.1% mulheres (333 sujeitos) e 22.9% homens (99 sujeitos).

As idades dos participantes foram organizadas por classes, nos seguintes escalões etários: Menos de 25 anos - 1 sujeito; 25 a 34 anos – 166 sujeitos; 35 a 44 anos – 149 sujeitos; 45 a 54 – 103 sujeitos; Mais de 54 anos – 13 sujeitos. Verifica-se que a maior percentagem (72.9%) de participantes neste estudo têm idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos.

No que diz respeito ao estado civil, temos 67.8% participantes casados e 32.2% não casados.

A graduação dos professores por habilitações académicas distribui-se pela licenciatura com 402 indivíduos (93.1%), mestrado com 21 participantes (4.9%), bacharelato com 8 sujeitos (1.9%) e doutoramento com 1 participante (0,2%).

Da sua distribuição por nível de ensino, consta o seguinte: no Pré-Escolar 14.6% (63 sujeitos), no Ensino Básico, 1º Ciclo, 37.7% (163 sujeitos); 2º Ciclo e 3º Ciclo, 36.1% (156 sujeitos); e no Ensino Secundário, 11.6% (50 sujeitos).

Tabela 1
Caracterização geral da amostra

Variáveis Sócio-demográficas	Categorias	N	%
Género	Masculino	99	22.9
	Feminino	333	77.1
Idade - anos	menos de 25	1	0.2
	25 a 34	166	38.4
	35 a 44	149	34.5
	45 a 54	103	23.8
	Mais de 54	13	3.0
Estado civil	Casado(a)	293	67.8
	Não casado(a)	139	32.2
Habilitações Académicas	Bacharelato	8	1.9
	Licenciatura	402	93.1
	Mestrado	21	4.9
	Doutoramento	1	0.2
Nível de ensino que lecciona	Pré-Escolar	63	14.6
	1º Ciclo	163	37.7
	2º/3º Ciclo	156	36.1
	Secundário	50	11.6
Tempo de serviço (anos)	menos de 5	66	15.3
	6 a 10	135	31.3
	11 a 20	118	27.3
	21 a 30	91	21.1
	31 a 35	16	3.7
	mais de 35	6	1.4
Situação profissional	Quadro de Escola	212	49.1
	Quadro de Zona Pedagógica	113	26.2
	Contratado	107	24.8

Relativamente à antiguidade na carreira temos 66 participantes (15.3%) com menos de 5 anos de experiência profissional, 135 participantes (31.3%) com 6 a 10 anos de tempo de serviço, 118 participantes (27.3%) com 11 a 20 anos de carreira, 91 participantes (21.1%) com 21 a 30 anos de experiência profissional, 16 participantes (3.7%) com 31 a 35 anos de serviço e 6 indivíduos (1.4%) com mais de 35 anos de experiência profissional.

No que concerne à situação profissional, os resultados apontam para 49.1% dos sujeitos encontram-se numa situação estável de Quadro de Escola, 26.2% em Quadro de Zona Pedagógica, ou seja, pertencem aos quadros da Secretaria Regional da Educação e Cultura, mas não pertencem ao quadro definitivo de uma escola e 24.8% são contratados.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para se avaliar as diversas variáveis em estudo foram seleccionados tendo em conta o seu significado teórico e o facto de estarem disponíveis e validados para a população portuguesa.

Deste modo, com a preocupação de se articular o objecto da investigação com os princípios e concepções teóricas subjacentes à investigação, além do questionário de dados sócio-demográficos e profissionais, especificamente construído para o presente estudo, seleccionou-se três instrumentos de avaliação psicológica, cada um deles destinado à avaliação de distintas variáveis em análise, isto é, burnout, estratégias de coping e engagement no trabalho do professor. A opção pelas escalas utilizadas deveu-se à sua adequação às variáveis que pretendem medir, dado que apresentam consistência interna elevada, ao facto de serem instrumentos de avaliação desenvolvidos por referenciais teóricos no domínio do burnout, do coping e do engagement e, por estarem adaptadas à população portuguesa.

O questionário encontra-se dividido em quatro partes: Dados sócio-demográficos e profissionais seguido do *Coping Job Scale* (CJS), depois o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) e por fim a Escala de *Engagement de Utrecht* (UWES).

Questionário de dados sócio-demográficos e profissionais.

O questionário destinado à recolha de dados sócio-demográficos e profissionais foi concebido para o efeito, e engloba cinco itens com questões de resposta múltipla ou dicotómicas.

Neste campo procurou-se recolher dados concretos, descritivos de cada professor ou professora que possibilitem a caracterização da referida amostra e inclui as seguintes variáveis:

Género: Interessa comprovar se o facto de ser homem ou mulher modifica os resultados e em que medida (1=Masculino, 2=Feminino)

Idade: Está relacionado as estratégias de coping, o burnout e/ou o engagement com a idade? Para comprová-lo consideramos quatro intervalos (1=menos de 25 anos; 2=25-34 anos; 3=35-44 anos; 4=45-54 anos; 5=mais de 54 anos)³.

Estado Civil: O facto de estar casado/a ou não casado pode ser uma circunstância que modifique em menor ou maior medida os resultados (1= Casado/a; 2= Não casado).

Nível de ensino de ensino: esta variável procura descobrir se existem diferenças significativas entre os grupos docentes (1=Pré-escolar; 2=1.ºCiclo; 3= 2.º/3.º Ciclo e 4=Ensino Secundário).

Antiguidade (experiência docente): queremos verificar se esta variável tem influência no burnout, estratégias de coping e engagement dos professores. Consideramos seis intervalos para a prova estatística correspondente (1=menos de 5 anos; 2=6-10 anos; 3=11-20 anos; 4=21-30 anos; 5=31 a 35; 6=mais de 35 anos).

Habilitações Literárias: procura-se perceber se existem diferenças significativas entre os professores conforme as habilitações literárias (1= bacharelato, 2= Licenciatura 3=Mestrado, 4=Doutoramento)⁴.

Situação Profissional: Considerou-se que esta variável também poderia ser um preditor de burnout ou engagement e poderia também condicionar a utilização do coping, conforme o professor sentisse maior ou menor confiança ao nível profissional (1=Quadro de Escola, 2=Quadro de Zona Pedagógica, 3=Contratado).

Inventário de Burnout de Maslach (MBI).

De modo a avaliarmos a síndrome de burnout nos professores, utilizamos o *Inventário de Burnout de Maslach*, traduzido e adaptado do *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach & Jackson, 1986) por Alexandra Marques Pinto (2000). O MBI é um instrumento de auto-registo com 22 itens acerca de sentimentos relacionados com o trabalho e distribuídos por três escalas:

- a) Exaustão Emocional – pretende analisar sentimentos de sobrecarga emocional e a incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho, é composto por 9 itens (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, e 20);
- b) Despersonalização – pretende medir respostas “frias”, impessoais ou mesmo negativas dirigidas para aqueles a quem prestam serviços, formada por 5 itens (5, 10, 11, 15 e 22);

c) Realização Profissional – usada para avaliar sentimentos de incompetência e falta de realização no trabalho, inclui 8 itens (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21).

O burnout é conceptualizado como variável contínua, variando entre níveis classificados de baixo, médio e alto, baseando-se no sistema proposto por Marques Pinto (2000), conforme a Tabela 2.

Um nível baixo de burnout é verificado através de pontuações baixas nas sub-escalas de exaustão emocional e despersonalização e pontuações elevadas na realização profissional.

Um nível médio de burnout é representado por valores médios nos resultados das três sub-escalas.

Por último um nível alto de burnout traduz-se em pontuações altas para as sub-escalas de exaustão emocional e despersonalização, e pontuações baixas na realização profissional, ou seja para a cotação das três dimensões do teste estão estipulados os intervalos rácios que correspondem a atribuições qualitativas.

Tabela 2

Sistema de classificação dos níveis de burnout segundo Marques Pinto (2000)

	Níveis de Burnout		
	Baixo	Médio	Alto
Exaustão Emocional	0<13	13-22	>22
Despersonalização	0<1	1-4	>4
Realização Pessoal	0<30	30-37	>37

A frequência com que cada sentimento ocorre é avaliada numa escala tipo Likert de 7 pontos, variando entre o mínimo de 0 (*Nunca*) e o máximo de 6 (*Todos os dias*). Foram calculados os coeficientes de consistência interna (Alpha de Cronbach) para as três sub-escalas tendo-se obtido valores de 0.90 para a dimensão exaustão emocional, 0.80 para a Realização Profissional e para a despersonalização 0.71. Para a totalidade da escala tivemos um Alpha de Cronbach de 0.75 o que lhe confere uma elevada consistência interna (Tabela 3). De salientar que estes valores são superiores aos encontrados por Marques Pinto (2000) e Picado (2007).

Tabela 3

Consistência interna do MBI

Sub-escalas	Marques Pinto (2000)	Picado (2007) (N=400)	Estudo Actual (N=432)
Exaustão Emocional	0.86	0.88	0.90
Realização Profissional	0.76	0.79	0.80
Despersonalização	0.56	0.58	0.71

Coping Job Scale (CJS).

Para analisar as estratégias de coping escolhemos o *Coping Job Scale (CJS)* de Latack (1986), na adaptação portuguesa de Jesus e Pereira (1994). Este instrumento destina-se a avaliar as estratégias de coping utilizadas pelos professores. O questionário inclui cinquenta e dois itens e oferece informação com respeito às três dimensões:

- 1) Estratégias de controlo ou confronto: consistem em associações e reavaliações cognitivas que são proactivas 17 itens (1 a 17);
- 2) Estratégias escape ou evitamento: assentam em acções e cognições que sugerem fuga 11 itens (18 a 28);
- 3) Estratégias de gestão de sintomas: baseiam-se nas estratégias para gerir os sintomas ligados ao stresse profissional geral 24 itens (29 a 52).

Não se pretende avaliar a eficácia das estratégias de coping para a resolução de problemas, antes sim, avaliar em que medida o indivíduo utiliza determinadas estratégias. Neste sentido, os participantes deverão responder numa escala de cinco pontos, de 1 “*quase nunca*” a 5 “*quase sempre*”. Este instrumento pareceu-nos ser uma boa medida de avaliação conceptual, tendo em conta a revisão da literatura realizada.

Calcularam-se, também, os coeficientes de consistência interna (alpha de Cronbach) para cada uma das sub-escalas, com base na totalidade dos itens. Os resultados permitiram verificar que as sub-escalas do Coping Job Scale possuem coeficientes de 0.83 nas estratégias de controlo ou confronto; 0.75 nas estratégias escape ou evitamento, e; 0.84 nas estratégias de gestão de sintomas. A escala na sua totalidade apresenta um alpha de Cronbach de 0.87. É de referir que os valores de consistência interna do nosso estudo (Tabela 4) são ligeiramente superiores aos obtidos por Jesus e Pereira (1994), por Quirino (2007) embora fiquem um pouco abaixo dos conseguidos por Capelo (2010).

Refira-se, ainda que o alpha de Cronbach da sub-escala gestão de sintomas é o mais elevado nos quatro estudos de entre as sub-escalas aplicadas.

Tabela 4

Consistência interna do CJS

Sub-escalas	Jesus e Pereira (1994) (N=179)	Quirino (2007) (N=126)	Capelo (2010) (N=765)	Estudo Actual (N=432)
Estratégias de Controlo	0.80	0.83	0.89	0.83
Estratégias de Escape	0.70	0.73	0.80	0.75
Estratégias de Gestão de Sintomas	0.78	0.80	0.81	0.84

Escala de Engagement de Utrecht (UWES).

Por fim a escala de Engagement Traduzida e adaptada por Marques Pinto a partir do *Utrecht Work Engagement Scale (UWES)* (Schaufeli et al., 2002b). Originalmente, o UWES incluía 24 itens dos quais (9) eram itens de vigor, e (8) itens de dedicação e consistia, em grande parte, de frases do MBI reescritas de forma positiva. Depois de uma avaliação psicométrica com duas amostras diferentes de trabalhadores e estudantes, 7 itens demonstraram-se inconsistentes e foram eliminados, sobrando 17 itens (Schaufeli et al., 2002b):

- a) Seis itens (6, 11, 12, 16, 21 e 23) cotam o vigor e designam altos níveis de energia e resiliência, vontade de investir esforços, não se fadigar com facilidade, e persistir face às dificuldades.
- b) Cinco itens (5, 7, 9, 19 e 24) avaliam a dedicação e revelam um senso de significado pelo trabalho, sentindo-se entusiasmado e orgulhoso em relação á sua profissão, o trabalhador sente-se inspirado e desafiado ao nível profissional.
- c) Seis itens (1, 2, 3, 14, 15 e 18) estimam a absorção que se referem a estar totalmente imerso no seu trabalho de tal modo que o indivíduo tem dificuldades em desligar-se da profissão, o tempo passa rapidamente e esquece tudo ao seu redor.

As respostas ao questionário foram fornecidas através de uma escala de 6 pontos de Likert, em que 0 corresponde a “*Nunca*”, 3 significa “*Algumas vezes por mês*” e 6 equivale a “*Todos os dias*”. As pontuações de cada uma das subescalas deverão ser contabilizadas em separado (uma pontuação alta significa elevado engagement).

Esta escala apresenta uma boa consistência interna, apresentando valores de Alfa de Cronbach de 0.80 para o vigor, 0.87 para a dedicação e 0.75 para a absorção. O Alfa de Cronbach da Escala de Engagement de Utrecht (UWES) do nosso estudo é de 0.91. Os valores de consistência interna do nosso estudo (Tabela 5) são superiores aos obtidos por Picado (2007), embora fiquem um pouco abaixo, na dimensão dedicação, dos alcançados por Schaufeli et al. (2002b).

Tabela 5
Consistência interna da UWES

Sub-escalas	Schaufeli et al (2002b)	Picado (2007) (N=400)	Estudo Actual (N=432)
Vigor	0.79	0.67	0.80
Dedicação	0.89	0.66	0.87
Absorção	0.73	0.56	0.75

Tratamento dos Dados Estatísticos

A informação recolhida foi organizada e analisada de acordo com os objectivos do estudo. Posteriormente os dados foram processados perante a utilização do SPSS - Statistical Package for Social Science, versão 17.0, actualmente chamado PASW - Predictive Analytics Software.

Foram calculados os coeficientes de fiabilidade e consistência interna em cada uma das dimensões das escalas aplicadas através do alfa de Cronbach.

Dado o tamanho da amostra, composta por mais de 400 participantes, além das estatísticas descritivas de tendência central (percentagem, média, desvio padrão, mediana), foi utilizada a análise paramétrica com uma e duas variáveis, através do teste *t*-Student, a ANOVA para três ou mais variáveis e as correlações de Pearson.

Capítulo 5 – Resultados

Após a análise exploratória dos dados, realizámos um estudo estatístico descritivo que consiste fundamentalmente no cálculo de percentagens, média, mediana, moda, desvio padrão e os valores mínimos e máximos obtidos em cada uma das variáveis, apresentado na Tabela 6.

Pela análise dos resultados da nossa investigação e tendo por base o sistema de classificação proposto por Marques Pinto (2000), facilmente percebemos que os professores que participaram no nosso estudo apresentam um nível de burnout entre o médio, na dimensão despersonalização ($M=20.34$) e realização profissional ($M=34.63$) e o alto na despersonalização ($M=4.43$).

Relativamente às estratégias de coping mais utilizadas pelos professores para lidarem com situações de stresse profissional, confirma-se a hipótese 11, uma vez que, em primeiro lugar, surgem as estratégias de controlo, que implicam confrontar a situação ($M=3.73$; $DP=0.49$) (e.g. Discutir a situação com o Presidente do Conselho Executivo/Director; Pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação), seguidas das de evitamento ou escape ($M=2.97$; $DP=0.60$) (e.g. Dizer a mim próprio que o tempo toma conta deste tipo de situações; Tentar não ficar interessado sobre a situação), sendo as de gestão de sintomas menos utilizadas pelos professores ($M=2.29$; $DP=0.52$) (Tomar tranquilizantes, sedativos ou outros medicamentos, Trabalhar menos tempo). Estes valores apontam um uso mais frequente das estratégias de controlo (*muitas vezes*) seguido de evitamento (*algumas vezes*) e, por fim, a gestão de sintomas (*poucas vezes*).

Quanto às dimensões diferenciadas na escala de engagement, é-nos possível observar que os participantes neste estudo percebem um elevado sentido de engagement em todas as dimensões estudadas, sendo todas as médias superiores ao valor 4. De salientar que toda a escala do engagement se desenvolve no sentido de realçar os sentimentos positivos dos professores em relação à sua actividade profissional pelo que a opção de resposta 4 associava-se às ocorrências de pelo menos “*uma vez por semana*” e a opção 5 “*algumas vezes por semana*” de situações deste tipo. Temos a referir que a percepção mais marcada ($M=4.80$; $DP=0.95$) ocorre no factor referente à dedicação que se aproxima do valor 5 (e.g. “O meu trabalho é desafiante para mim”; “Creio que o meu trabalho tem significado”), seguido do vigor ($M=4.51$; $DP=0.86$) (e.g. “Quando me levanto de manhã apetece-me ir para as aulas ou prepará-las”; “Sinto-me com força e energia quando estou a preparar ou a dar aulas”) e por último a absorção ($M=4.49$; $DP=0.87$) (e.g. “Sinto-me feliz quando estou a fazer tarefas

relacionadas com o meu trabalho docente”; “O tempo passa a voar quando estou a realizar as minhas tarefas como docente”).

Tabela 6

Estatística descritiva dos resultados na amostra obtidos nas diversas medidas aplicadas

		<i>n</i>	Média	Mediana	Moda	DP	Amplitude
	Medidas						
Burnout	Exaustão Emocional	432	20.34	19	7 ^a	11.46	0-6
	Despersonalização	432	4.43	3	0	4.91	0-6
	Realização Profissional	432	34.63	35	33	7.07	0-6
Coping	Controlo ou Confronto	432	3.73	3.76	4	.49	1-5
	Escape ou Evitamento	432	2.97	3.09	3	.60	1-5
	Gestão de Sintomas	432	2.29	2.25	2	.52	1-5
Engagement	Absorção	432	4.49	4.67	5	.87	0-6
	Dedicação	432	4.80	5.00	5	.95	0-6
	Vigor	432	4.51	4.67	5	.86	0-6

^a Existem várias Modas. O valor mínimo é o apresentado

Tendo em conta estes resultados, concluímos que o grupo de professores participantes neste estudo apresenta níveis de engagement mais elevados do que de burnout. Estes resultados revelam que a maioria dos professores acredita na sua profissão e sente-se envolvido na sua prática docente.

O Burnout nos Professores

A Tabela 7 representa os sentimentos geradores de burnout vivenciados pelos professores em estudo. A tabela está distribuída por dimensão e por ordem decrescente, conforme as afirmações que constam do questionário MBI são mais perceptíveis pelos participantes. Desta forma, verificamos que efectivamente, na dimensão realização profissional, a grande maioria dos professores manifesta sentimentos positivos, sendo que “Realizei muitas coisas que valem a pena nesta profissão” é pontuado em níveis altos por 85.6% dos professores e “No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas

emocionais”, uma questão mais relacionada com a parte emocional, surge no final assinalada por 58.8% dos participantes. Quanto à exaustão emocional, observamos que para alguns professores, 44% e 43.1% indicam com pontuações mais elevadas, os itens “Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho” e “Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão”, respectivamente, ou seja, os sentimentos mais pontuados estão relacionados com o cansaço de uma forma geral, embora se verifique que 74 dos inquiridos indicam que “se sentem frustrados pelo seu trabalho”. No que concerne à despersonalização, os sentimentos relativos à dureza emocional são os mais pontuados, seguidos dos sentimentos de falta de cuidado em relação aos alunos, que embora sejam manifestados por menos professores, não deixam de ser muito significativos, uma vez que se tratam de sentimentos de relação, os quais na profissão docente têm um papel fundamental.

Após análise descritiva das frequências, verificamos que 25.68% dos professores participantes nesta investigação encontram-se com burnout na dimensão exaustão emocional, 7.96% apresentam sintomas de despersonalização, contudo, 72.65% indicam sentir-se profissionalmente realizados.

Tabela 7

Ranking dos sentimentos geradores de burnout vivenciados pelos professores por dimensão

	ITEM	Burnout – Exaustão Emocional	N=432	%
1	2	Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho	190	44.0
2	14	Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão	186	43.1
3	1	Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho	118	27.3
4	8	Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho	113	26.2
5	16	Trabalhar directamente com pessoas sujeita-me a demasiado stress	101	23.4
6	3	Sinto-me fatigada(o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho	93	21.5
7	13	Sinto-me frustrada(o) pelo meu trabalho	74	17.1
8	20	Sinto-me como se estivesse no limite da minha resistência	72	16.7
9	6	Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente uma pressão para mim	51	11.8
	ITEM	Burnout - Despersonalização	N	%
1	11	Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente	71	16.4
2	10	Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão	39	8.8
3	15	Não me importo realmente com o que acontece a alguns alunos	24	5.6
4	22	Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas	23	5.3
5	5	Sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais	16	3.7
	ITEM	Burnout – Realização Profissional	N=432	%
1	19	Realizei muitas coisas que valem a pena nesta profissão	370	85.6
2	17	Sou capaz de criar facilmente uma atmosfera descontraída com os meus alunos	366	84.7
3	9	Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho	355	82.2
4	18	Sinto-me cheia(o) de alegria depois de trabalhar de perto com os meus alunos	330	76.4
5	4	Posso compreender facilmente como os meus alunos se sentem em relação às coisas	288	66.7
6	7	Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos	283	65.5
7	12	Sinto-me com muita energia	261	60.4
8	21	No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas emocionais	254	58.8

Foram consideradas apenas as respostas com valor de 4, 5 e 6 da escala apresentada (4=*Uma vez por semana*; 5=*Algumas vezes por semana*; 6=*Todos os dias*)

Estratégias de Coping Adoptadas pelos Professores

No que toca às estratégias de coping mais utilizadas pelos professores para lidarem com o stress profissional, optamos por apresentar um “ranking”, separando por dimensão, contudo, por serem muitos os itens, apresentamos apenas os mais pontuados. Na Tabela 8 os itens apresentados, encontram-se posicionados por ordem decrescente das médias obtidas, por sub-escala, consideradas, apenas, as respostas com valor de 4 (muitas vezes) e 5 (quase sempre) da escala apresentada, sendo que o número que antecede cada item indica a sua posição na CJS de Latack.

Podemos precisar que as estratégias de coping mais frequentemente utilizadas são sobretudo de controlo, surgindo em primeiro lugar “dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim”, seguindo-se “tentar ser muito organizado para poder gerir as situações” e “colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros”. Relativamente às estratégias de coping de escape ou evitamento, surgem no topo: “fazer o meu melhor para sair graciosamente da situação” e “antecipar as consequências negativas para estar preparado para o pior”. Quanto às estratégias de gestão dos sintomas verificamos que os 64.4% dos inquiridos optam por “procurar a companhia da família” e 50.7% por “procurar a companhia de amigos”, como forma de gerir o stress.

De um modo geral, a análise de distribuição das frequências mostra que 64.9% dos inquiridos usam estratégias de coping de controlo ou confronto, 34.2% adoptam estratégias de escape ou evitamento e 19.9% utilizam estratégias de gestão de sintomas.

Tabela 8:

Ranking das estratégias de coping adoptadas pelos professores por sub-escala

ITEM		Controlo ou Confronto	N=432	%
1	13	Dar o meu melhor para fazer aquilo que penso ser esperado de mim	398	92.1
2	2	Tentar ser muito organizado para poder gerir as situações	367	85
3	5	Colocar atenção redobrada no planeamento e no horário, para não cometer erros	363	84
4	10	Pensar nas mudanças que podem ser feitas na situação	333	77.1
5	4	Tentar ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências	324	75
6	8	Dedicar mais tempo e energia a fazer o meu trabalho	322	74.5
7	3	Falar com outras pessoas envolvidas	318	73.6
8	12	Decidir o que deve ser feito e explicar isso às pessoas que se encontram envolvidas	309	71.5
9	11	Tentar trabalhar mais depressa e eficazmente	293	67.8
ITEM		Escape ou Evitamento	N=432	%
1	26	Fazer o meu melhor para sair graciosamente da situação	269	62.3
2	22	Antecipar as consequências negativas para estar preparado para o pior	205	47.5
3	20	Tentar estar fora de situações deste tipo	199	46.1
4	18	Evitar encontrar-me na situação se puder	198	45.8
5	21	Lembrar-me que o trabalho não é tudo	176	40.7
6	28	Estabelecer as minhas próprias prioridades com base no que gosto de fazer	170	39.4
7	24	Separar-me tanto quanto possível das pessoas que criaram esta situação	131	30.3
8	19	Dizer a mim próprio que o tempo toma conta deste tipo de situações	90	20.8
ITEM		Gestão de Sintomas	N=432	%
1	38	Procurar a companhia da família	278	64.4
2	37	Procurar a companhia de amigos	219	50.7
3	43	Adoptar passatempos, como sejam actividades de leitura	170	39.4
4	42	Afastar os problemas da família ou dos amigos	160	37.0
5	33	Praticar exercício físico	149	34.5
6	41	Assistir a acontecimentos desportivos, culturais ou comunitários	112	25.9
7	40	Ver televisão	104	24.1
8	29	Dormir	100	23.1
9	39	Comer	96	22.2

Foram consideradas apenas as respostas com valor de 4 e 5 da escala apresentada (4=muitas vezes; 5=quase sempre)

O Engagement nos Professores

Consideradas apenas as respostas com valor de 4 (*uma vez por semana*), 5 (*algumas vezes por semana*) e 6 (*todos os dias*) da escala de engagement para professores (Tabela 9), verificamos que os itens que apresentam níveis mais elevados de engagement pelos professores foram, na dimensão vigor com mais de 80% das respostas, por ordem decrescente: “As minhas tarefas como docente não me cansam”, “Sou uma pessoa com força para enfrentar as minhas tarefas como docente” e “Sinto-me com força e energia quando estou a preparar ou a dar aulas”.

Na dimensão dedicação verifica-se que a grande maioria dos professores, 94.7%, indicam a questão “Creio que o meu trabalho tem significado” em primeiro lugar e na dimensão absorção obtivemos mais de 80% de respostas nos seguintes itens: “Sinto-me feliz quando estou a fazer tarefas relacionadas com o meu trabalho docente”, “O tempo passa a voar quando estou a realizar as minhas tarefas como docente” e “Esqueço tudo o que se passa à minha volta quando estou concentrada(o) no meu trabalho”.

Na generalidade, a distribuição de frequências revela que 80.42% dos professores inquiridos apresentam engagement na dimensão vigor, 85.7% dedicação e 78.9% apresentam sinais de absorção.

Tabela 9

Ranking dos sentimentos geradores de Engagement vivenciados pelos professores por dimensão

	ITEM	Engagement - vigor	N=432	%
1	12	As minhas tarefas como docente não me cansam	387	89.6
2	16	Sou uma pessoa com força para enfrentar as minhas tarefas como docente	370	85.6
3	21	Sinto-me com força e energia quando estou a preparar ou a dar aulas	365	84.5
4	23	As minhas tarefas como docente fazem-me sentir cheia(o) de energia	329	76.2
5	6	Quando me levanto de manhã apetece-me ir para as aulas ou prepará-las	320	74.1
6	11	Nas minhas tarefas como docente não paro, mesmo que não me sinta bem	313	72.5
	ITEM	Engagement - Dedicção	N=432	%
1	19	Creio que o meu trabalho tem significado	409	94.7
2	24	Estou orgulhosa(o) de fazer este trabalho	382	88.4
3	5	O meu trabalho é desafiante para mim	374	86.6
4	7	O meu trabalho inspira-me coisas novas	346	80.1
5	9	Estou entusiasmada(o) com o meu trabalho	340	78.7
	ITEM	Engagement - Absorção	N=432	%
1	1	Sinto-me feliz quando estou a fazer tarefas relacionadas com o meu trabalho docente	362	83.8
2	14	O tempo passa a voar quando estou a realizar as minhas tarefas como docente	361	83.6
3	2	Esqueço tudo o que se passa à minha volta quando estou concentrada(o) no meu trabalho	356	82.4
4	3	Estou imersa(o) no meu trabalho	333	77.1
5	15	"Deixo-me ir" quando realizo as minhas tarefas como docente	332	76.9
6	18	É-me difícil desligar-me do meu trabalho	300	69.4

Foram consideradas apenas as respostas com valor de 4, 5 e 6 da escala apresentada (4=uma vez por semana; 5=Algumas vezes por semana; 6=Todos os dias)

Relações entre as Medidas

Tendo em vista analisar as relações estabelecidas entre as medidas de avaliação psicológica utilizadas (MBI, CJS e UWES), procurámos obter os valores relativos às correlações entre as sub-escalas dos instrumentos, de modo a testar as hipóteses 1, 2 e 3. A análise das associações e correlações existentes entre as variáveis em estudo foram realizadas

através do cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson, descrevendo-se os valores encontrados na Tabela 10.

Desta forma, podemos observar que os professores que utilizam mais estratégias de coping activo de controlo ou confronto, tendem a obter pontuações mais elevadas na dimensão realização profissional e nas três dimensões do engagement, o que corrobora a hipótese 1.

Facilmente percebemos, pela leitura da Tabela 10, que quanta mais realização profissional, menos despersonalização e menos exaustão emocional apresentam estes profissionais. Podemos notar ainda que as três dimensões do engagement têm entre si uma relação muito significativa de forma positiva e com a realização profissional do burnout, mas apresentam uma relação significativamente negativa com as duas dimensões do burnout: despersonalização e exaustão emocional. Verifica-se a hipótese 2 uma vez que os níveis elevados de engagement diminuem a incidência de burnout nos professores.

A hipótese 3 também se comprova visto que o burnout na dimensão de despersonalização e exaustão emocional está, de forma muito significativa relacionada com as estratégias de escape ou evitamento e com as estratégias de gestão de sintomas. Ou seja, quanto mais sintomas de burnout nas dimensões de despersonalização e exaustão emocional, mais estratégias de escape ou evitamento e mais estratégias de gestão de sintomas adoptam os professores, ou vice-versa, os professores que adoptam mais estratégias de gestão de sintomas e de escape ou evitamento, tendem a sentir mais burnout nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização. Por outro lado, quanto mais sentimentos de despersonalização e exaustão emocional, menos sentimentos de realização profissional são experimentados pelos professores.

Tabela 10

Correlação de Pearson

	D.	E. E.	R. P.	C. /C.	Esc./ Evi.	G. S.	A.	Ded.	V.
D.	1	.478**	-.339**	.038	.258**	.232**	-.178**	-.340**	-.304**
E. E.		1	-.342**	.049	.236**	.222**	-.149**	-.412**	-.367**
R. P.			1	.266**	-.012	.058	.445**	.624**	.659**
C. /C.				1	.193**	.320**	.324**	.244**	.313**
Esc./ Evi.					1	.293**	-.030	-.090	-.040
G. S.						1	.045	-.036	-.002
A.							1	.636**	.671**
Ded.								1	.785**
V.									1

**P<0.01

D. – Despersonalização; E.E. – Exaustão Emocional; R.P. – Realização Profissional; C.C. – Controlo ou Confronto; Esc./Evi. – Escape ou Evitamento; G.S. – Gestão de Sintomas; A. – Absorção; Ded. – Dedicção; V. – Vigor

Representações dos Factores que Variam em Função das Variáveis Sócio-demográficas

Ao cruzarmos as variáveis sócio - demográficas com o burnout, coping e engagement, utilizando o teste *t*-Student, obtivemos para o género as seguintes conclusões (Tabela 11): existem diferenças estatisticamente diferentes para a forma como o sexo masculino vivencia a dimensão da despersonalização no burnout ($p=0.000$), sendo que os homens apresentam uma média de 6.03 enquanto as mulheres apresentam uma média de 3.96 para esta dimensão, ou seja, comprova-se a hipótese 4, uma vez que os homens tendem a manifestar mais sentimentos de despersonalização relativamente aos alunos e ao trabalho do que as mulheres. Por outro lado, as mulheres apresentam de forma significativa, valores mais elevados na dimensão da exaustão emocional ($p=0.033$; $M=20.98$ para as mulheres e $M=18.19$ para os homens), utilizam mais vezes estratégias de gestão dos sintomas ao nível do coping ($p=0.038$; $M=55.57$ para as mulheres e $M=52.37$ para os homens) e apresentam valores mais significativos na dimensão absorção do engagement, ($p=0.01$; $M= 27.35$ para as mulheres e $M=25.44$ para os homens). Verificamos desta forma, que as hipóteses 5 e 6 não se confirmam, visto não existirem diferenças significativas entre o género para as estratégias de controlo ou confronto e para as estratégias de escape ou evitamento do coping e na dimensão vigor do engagement.

Não foram encontrados valores estatisticamente significativos para as outras dimensões.

Tabela 11

Teste t-Student - Diferenças entre médias consoante o género

	Género	n	M	DP	p
Despersonalização	Masculino	99	6.03	5.89	.000
	Feminino	333	3.96	4.47	
Exaustão Emocional	Masculino	99	18.19	10.59	.033
	Feminino	333	20.98	11.65	
Realização Profissional	Masculino	99	35.15	6.35	.403
	Feminino	333	34.47	7.27	
Controlo ou Confronto	Masculino	99	63.19	9.25	.845
	Feminino	333	63.38	8.05	
Escape ou Evitamento	Masculino	99	33.00	7.27	.633
	Feminino	333	32.64	6.45	
Gestão de Sintomas	Masculino	99	52.37	12.92	.025
	Feminino	333	55.57	12.27	
Absorção	Masculino	99	25.44	5.48	.001
	Feminino	333	27.35	5.10	
Dedicação	Masculino	99	24.08	3.91	.855
	Feminino	333	23.98	4.95	
Vigor	Masculino	99	27.10	4.73	.973
	Feminino	333	27.08	5.33	

Para testarmos a hipótese 7 utilizamos o mesmo procedimento para a variável estado civil, contudo não obtivemos qualquer diferença estatisticamente significativa entre os participantes casados e os não casados, logo a hipótese 7 não se confirma.

Para comparar as idades dos sujeitos relativamente às dimensões do burnout, coping e engagement, utilizou-se a análise de variância ANOVA, visto existirem mais de duas categorias. Posteriormente, aplicou-se o teste pos-hoc de Bonferroni. Pela análise da ANOVA, através da Tabela 12, verificaram-se diferenças significativas no burnout, ao nível da despersonalização e da exaustão emocional, no coping, ao nível das estratégias de gestão de sintomas e no engagement, na dimensão vigor.

Tabela 12
ANOVA - Diferenças entre Idades

	M	F	p
Despersonalização	100.725	4.277	.005
Exaustão Emocional	502.187	3.899	.009
Gestão de Sintomas	523.039	3.415	.017
Vigor	94.321	3.381	.018

De forma a melhor se localizar as diferenças encontradas pela ANOVA, procedeu-se ao teste pos-hoc de Bonferroni no qual, com base na Tabela 13, apuramos que, para a dimensão despersonalização do burnout, existem diferenças significativas do ponto de vista estatístico entre os professores que se situam entre os “35 a 44 anos” de idade e os que estão na faixa etária dos “45 a 54 anos”, com um $p=0.014$, sendo que os primeiros apresentam níveis de despersonalização superiores relativamente aos segundos ($M=5.25$ para o grupo dos “35 a 44 anos” e $M=3.34$ para o grupo “45 a 54 anos”).

Quanto à exaustão emocional, existem diferenças significativas relativamente aos grupos dos professores mais jovens, quando comparados com o grupo dos professores mais velhos ($p=0.030$), ou seja, o grupo de professores que se encontra na faixa etária “menos de 25 anos aos 34” manifesta maior nível de incidência de burnout na dimensão exaustão emocional ($M= 21.60$), enquanto os professores que pertencem ao grupo “mais de 54 anos” apresentam menos níveis de exaustão emocional ($M=12.38$), confirmando-se deste modo a hipótese 8.

Relativamente às estratégias de coping utilizadas pelos professores, verifica-se que existem diferenças significativas na dimensão gestão de sintomas ($p=0.014$). Os professores do grupo “45 a 54 anos”, adoptam menos estratégias de gestão de sintomas ($M=52.18$) que os professores do grupo “35 a 44 anos” ($M=57.05$).

No que concerne ao engagement, encontram-se diferenças estatisticamente significativas ($p=0.028$) entre os grupos “menos de 25 anos a 34 anos” ($M=24.78$) e “45 a 54 anos” ($M=26.66$), isto é, a hipótese 9 sustenta-se, parcialmente, na medida em que o grupo dos professores mais velhos apresenta uma média com um nível de significância superior na dimensão vigor, relativamente ao grupo dos professores mais novos.

Tabela 13

Pos-hoc de Bonferroni – Diferenças entre Idades

Variável Dependente	Idade	DP	M	p	n	Diferenças entre Médias
Despersonalização	35 a 44	5.675	5.25	.014	149	1.909*
	45 a 54	4.086	3.34	.014	103	-1.909*
Exaustão Emocional	< de 25 a 34 anos	11.579	21.60	.030	167	9.220*
	> de 54	11.471	12.38	.030	13	-9.220*
Gestão de Sintomas	35 a 44	13.485	57.05	.014	149	4.869*
	45 a 54	12.647	52.18	.014	103	-4.869*
Vigor	< de 25 a 34 anos	5.326	24.78	.028	167	-1.882*
	45 a 54	5,464	26.66	.028	103	1.882*

*. $p < 0.05$

No que diz respeito às variáveis sócio-demográficas de âmbito profissional, não encontramos diferenças estatisticamente significativas quanto à categoria profissional dos docentes e habilitações literárias, mas encontramos diferenças significativas quanto ao nível de ensino que o professor lecciona. O primeiro teste efectuado a partir da ANOVA (Tabela 14), revela existirem diferenças significativas quanto ao coping, tanto ao nível das estratégias de controlo ou confronto como ao nível das estratégias de escape ou evitamento.

Tabela 14

ANOVA - Diferenças entre os níveis de ensino

	M	F	p
Controlo ou Confronto	231.230	3.386	.018
Escape ou Evitamento	133.199	3.063	.028

Através do teste pos-hoc de Bonferroni verificou-se que, efectivamente, existem diferenças, embora pouco significativas, não no coping, mas no burnout na dimensão exaustão emocional. Ou seja, tendo por base a Tabela 15, concluímos que os professores que

leccionam o 1º ciclo ($p=0.046$; $M=21.25$) tendem a ter mais sentimentos de exaustão emocional dos que os professores que lidam com alunos do ensino secundário ($M=16.32$).

Tabela 15

Pos-hoc de Bonferroni – Diferenças entre os níveis de ensino

Variável Dependente	Nível de Ensino que lecciona	DP	M	p	n	Diferenças entre Médias
Exaustão Emocional	1º Ciclo	11.285	21.25	.046	163	4.932*
	Secundário	9.824	16.32	.046	50	-4.932*

*. $P < 0.05$

Relativamente ao tempo de serviço concluímos com base na ANOVA (Tabela 16) que existem diferenças significativas entre os grupos, nas três dimensões do burnout, no coping, quanto às estratégias de escape ou evitamento e no engagement, na dimensão vigor.

Tabela 16

ANOVA – Tempo de Serviço

	M	F	p
Despersonalização	64.859	2.747	.019
Exaustão Emocional	293.120	2.263	.047
Realização Profissional	145.714	2.983	.012
Escape ou Evitamento	144.739	3.372	.005
Vigor	74.167	2.809	.016

Quando se utilizou o teste pos-hoc de Bonferroni (Tabela 17), para se apurar em que grupos específicos se poderiam verificar as diferenças encontradas pela ANOVA, concluímos que existem diferenças significativas para a dimensão exaustão emocional do burnout, entre os grupos “6 a 10 anos” e “mais de 35”, ($p=0.044$), ou seja, os professores com menos tempo de serviço apresentam uma média superior ($M=21.39$) para esta dimensão, comparativamente aos docentes com mais tempo de serviço ($M=7.17$).

Os professores que se encontram no grupo “6 a 10 anos”, também apresentam menos realização profissional comparativamente aos colegas que se encontram no grupo “31 a 35 anos”, ($p=0.040$; $M=33.42$ para o primeiro grupo e $M=39.00$ para o segundo), logo, estes resultados corroboram a hipótese 10.

O teste pos-hoc de Bonferroni não evidenciou diferenças significativas na dimensão despersonalização do burnout.

Relativamente às estratégias de coping, descobrimos que, os professores com “mais de 35 anos” de serviço ($M=33.42$) são os que adoptam menos estratégias de coping de escape ou evitamento, comparativamente com os professores com “menos de 5 anos” ($p=0.034$; $M=34.39$), com “11 a 20 anos” ($p=0.027$; $M=35.19$) e com o grupo “31 a 35 anos” ($p=0.019$; $M=24.83$).

No que concerne ao engagement, verificamos que os professores que se encontram entre os “31 a 35 anos” de serviço ($M= 31.00$) tendem a desenvolver mais sentimentos de vigor do que os professores com “menos de 5 anos” de serviço ($p=0.027$; $M=26.50$) ou com “6 a 10 anos de serviço” ($p=0.016$; $M=26.52$).

Tabela 17:

Pos-hoc de Bonferroni – Diferenças entre Médias quanto ao Tempo de Serviço

Variável dependente	Tempo de serviço	DP	M	p	n	Diferença Médias
Exaustão	6 a 10	10.860	21.39	.044	135	14.219*
Emocional	mais de 35	5.037	7.17	.044	6	-14.219*
Realização	6 a 10	7.049	33.42	.040	135	-5.578*
Profissional	31 a 35	6.164	39.00	.040	16	5.578*
Escape ou Evitamento	menos de 5	6.868	34.39	.034	66	8.591*
	mais de 35	5.492	33.42	.034	6	-8.591*
	31 a 35	6.164	24.83	.019	16	10.167*
	mais de 35	5.492	33.42	.019	6	-10.167*
	11 a 20	7.495	35.19	.027	118	8.607*
	mais de 35	5.492	33.42	.027	6	-8.607*
Vigor	menos de 5	5.42	26.50	.027	66	-4.50*
	31 a 35	4.10	31.00	.027	16	4.50*
	6 a 10	5.08	26.52	.016	135	-4.48*
	31 a 35	4.10	31.00	.016	16	4.48*

*. $P < 0.05$

Discussão dos Resultados

Esta investigação foi estruturada, tendo por base um grande objectivo: abordar a relação entre as estratégias de coping e os sintomas de burnout ou manifestações de engagement vivenciadas pelos professores de modo a perceber quais as principais dimensões de burnout e engagement manifestadas pelos professores, quais as estratégias de coping mais utilizadas e qual a relação entre estas variáveis e as características individuais, sociais e profissionais. Pretende-se ainda, perceber de que forma burnout, coping e engagement estão relacionados.

Relativamente ao estudo do burnout na profissão docente, operacionalizado pelo MBI, verificamos que os resultados da nossa investigação são semelhantes aos encontrados em outros estudos, conforme podemos observar na Tabela 18, efectuados nos EUA, em Portugal, Espanha, Itália, França e na Grécia.

Tabela 18

Médias de resposta por subescala do MBI (Picado, 2007)

	<i>Exaustão Emocional</i>	<i>Despersonalização</i>	<i>Realização Pessoal</i>
EUA	21.25	11.00	33.54
Portugal	18.16	3.59	33.24
Espanha	19.19	4.04	36.75
Itália	18.54	3.10	33.94
França	14.98	4.46	30.60
Grécia	14.45	2.86	37.38
Portugal (Picado, 2007)	19.26	4.01	34.24
Estudo Actual	20.34	4.43	34.63

Os resultados do nosso estudo estão conforme os encontrados por diversos autores Demerouti et al., (2001); Picado, (2007); Salanova et al, (2000); Schaufeli et al., (2002a e 2002b), na medida em que as sub-escalas do burnout, exaustão emocional e despersonalização estão relacionados negativamente com as três dimensões do engagement e a realização profissional está relacionada positivamente com o vigor, a dedicação e a absorção (Salanova et al., 2000; Schaufeli et al., 2002a). Por outro lado, também verificamos que conforme a literatura nos mostra, a realização profissional está relacionada de forma negativa com a exaustão emocional e a despersonalização (Bouman et al, 2000). Ou seja, verificamos que os

professores mais realizados profissionalmente, e com mais sentimentos de engagement, tanto ao nível do vigor, como da dedicação e absorção, tendem a apresentar menos sintomas de burnout.

No que concerne à influência das variáveis sócio-demográficas na prevenção ou predição do burnout, concluímos, tal como Picado (2007), que existem diferenças estatisticamente diferentes para a forma como o sexo masculino vivencia a dimensão da despersonalização no burnout, ou seja, os homens tendem a manifestar mais sentimentos de despersonalização relativamente aos alunos e ao trabalho do que as mulheres. Por outro lado, as mulheres apresentam de forma significativa, valores mais elevados na dimensão da exaustão emocional. Estes resultados estão de acordo com os apurados por Maslach et al. (1996) ao referirem que os funcionários do género feminino apresentam maior exaustão emocional do que os seus colegas do género masculino. Estas diferenças poderão estar relacionadas com o facto das mulheres, enquanto mães, ou enquanto detentoras de instinto maternal, tenderem a tratar os seus alunos de forma mais complacente, por outro lado, tendem a manifestar mais sintomas de exaustão emocional, já que são geralmente mais emotivas, mais preocupadas e perfeccionistas que os homens que lidam com a frustração de forma menos emotiva, adoptando comportamentos de despersonalização. Também não encontramos diferenças significativas entre professores do género feminino e masculino na dimensão da realização profissional, o que coincide com os resultados obtidos por Russell, Altmaier e VanVelzen (1987). Parece que a forma como, tanto o género feminino, como o género masculino lida com os sentimentos de despersonalização e de exaustão emocional, não interfere nos sentimentos de realização profissional.

Relativamente à exaustão emocional, apuramos que os professores mais novos (“menos de 25 anos aos 34”) tendem a manifestar mais burnout nesta dimensão do que os professores mais velhos (“mais de 54 anos”), estes resultados são consistentes com os encontrados por Anderson e Iwanicki, 1984; Maslach et al., 1996; Marques Pinto, 2000. Os professores mais jovens encontram-se, geralmente, no início da carreira e vêm para o ensino, muitas vezes cheios de expectativas e sonhos por realizar, contudo, nem sempre o contacto com a realidade é suave, a transição da vida académica, para a vida profissional é feita de uma forma muito brusca. Os professores em início de carreira não têm o apoio que seria suposto. Um médico quando acaba a sua formação inicial, leva alguns anos até operar ou seguir um paciente autonomamente. Já o professor, mal acaba o curso, é colocado perante uma turma e muitas vezes, perante as turmas mais difíceis. Quanto à dimensão despersonalização, observamos que os professores que se situam na faixa etária dos “35 a 44 anos” apresentam

níveis de despersonalização superiores relativamente aos que estão na faixa etária dos “45 a 54 anos, estes resultados são semelhantes aos apurados por Maslach et al. (1996) ao constatarem que os profissionais mais jovens foram mais desumanos do que os seus colegas mais velhos. Relativamente às outras idades em estudo, e à dimensão realização profissional, não se verificaram diferenças significativas.

Efectivamente, verificou-se, tal como seria previsto que os professores com menos tempo de serviço, ou seja, no início das suas carreiras, tendem a manifestar mais burnout nas dimensões exaustão emocional e realização profissional do que os colegas com mais tempo de serviço. Estes resultados são explicados pelos mesmos factores relativos às diferenças encontradas entre idades e pela literatura acerca do tema (Anderson & Iwaninski, 1984; Jesus, 2000; Schwab & Iwanicki, 1982).

No que diz respeito ao nível de ensino, constatamos que os professores que leccionam o 1º ciclo tendem a ter mais sentimentos de exaustão emocional do que os professores que lidam com alunos do ensino secundário. Não encontramos, porém, estudos que referissem resultados semelhantes, pelo que podemos aferir que estes resultados derivam do maior esforço que o professor do 1º ciclo tem de fazer para motivar e manter atentos e concentrados os alunos que por vezes são demasiado imaturos e não estão preparados para a aprendizagem. Já os alunos do ensino secundário, têm, de uma forma geral, o objectivo de prosseguir os seus estudos e entendem o sentido da vida académica.

Tal como Capelo (2010), Jesus e Pereira (1994), Pocinho e Capelo (2009) e Quirino (2007), na nossa investigação, também verificamos que os professores utilizam mais estratégias de coping de controlo, seguidas de estratégias de escape ou evitamento e por fim, estratégias de gestão de sintomas.

No que diz respeito à relação entre o coping e o burnout, concluímos que os professores que adoptam mais estratégias de gestão de sintomas e de escape ou evitamento, tendem a sentir mais burnout nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização. Por outro lado, quanto mais sentimentos de despersonalização e exaustão emocional, menos sentimentos de realização profissional são experimentados pelos professores. Contudo, a adopção de estratégias de coping activo (de controlo ou confronto) aumenta os sentimentos de realização profissional. Estes resultados estão de acordo com os encontrados na revisão da literatura (Gil-Monte, 2005; Greenglass, Burke & Konarski, 1998; Mazon, Carlotto & Câmara, 2008; Yela, 1996). Efectivamente os professores que enfrentam as situações, que tentam solucionar o problema, tomando consciência de toda a situação, que procuram ajuda

para resolver os problemas, tendem a ser mais bem sucedidos, face ao burnout, comparativamente aos que evitam os problemas e tentam os camuflar de várias formas, sem os solucionar verdadeiramente.

Quando estudadas as variáveis sócio-demográficas em relação ao coping, não encontramos muitas diferenças. Relativamente ao género apuramos que as mulheres utilizam mais vezes estratégias de gestão dos sintomas e como referido anteriormente, verificamos também, neste estudo, que o género feminino sente mais exaustão emocional que o masculino. Ou seja, será importante ensinar as mulheres a enfrentarem as situações, sem subterfúgios para fugir dos problemas, porque este tipo de solução é meramente provisório, já que a curto prazo tem um efeito calmante, mas a longo prazo conduz ao mal-estar. Não obstante será importante lembrar que apesar de as estratégias de controlo ou confronto serem as que à partida produzem melhores resultados, não podemos considerar nenhuma estratégia de coping como mais eficaz do que outra, visto que é importante ter em conta os factores de personalidade e a situação em causa (Jesus & Pereira, 1994; Marques Pinto et al., 2005).

Relativamente à idade dos participantes e ao tempo de serviço, identificamos que os professores com idades compreendidas entre os “35 a 44 anos” adoptam mais estratégias de coping de gestão de sintomas, comparativamente aos professores que se encontram na faixa etária dos “45 a 54 anos”. Não encontramos porém diferenças relativamente a outros grupos de idade. Quanto ao tempo de serviço descobrimos que, os professores já no final da sua carreira, são os que utilizam mais estratégias de controlo ou confronto. Tal pode ser explicado pela estabilidade que têm relativamente à organização em que trabalham, já que lhes permite ter uma visão mais abrangente sobre o sistema e lidar com os problemas de uma forma mais concreta, enquanto um professor em início de carreira poderá ter algum receio em confrontar determinadas situações que efectivamente lhe possam causar stresse, por insegurança ou mesmo por ingenuidade, um professor com largos anos de experiência terá tendência para expor o seu ponto de vista e confrontar as situações adversas. Contudo, estas suposições não são fundamentadas em outros estudos, já que a revisão da literatura não nos permitiu encontrar dados que confirmassem os nossos.

Os nossos resultados apontam para valores elevados no engagement em todas as dimensões, já que a média obtida nas diferentes sub-escalas é superior a 4. Quando comparamos o nosso estudo com outros (Tabela 19), nomeadamente, Picado (2007), realizado em Portugal e com o de Durán et al. (2005) produzido em Espanha, verificamos que os nossos resultados são consistentes.

Constatamos que o coping de controlo ou confronto está positivamente relacionado com o vigor, a dedicação e a absorção. Na verdade, os professores comprometidos com eles próprios e com o seu trabalho têm por hábito assumir o controlo dos seus problemas, o que os conduz, também a uma maior realização profissional, como vimos anteriormente.

No que toca às variáveis sócio-demográficas, nomeadamente o género, observamos que as mulheres apresentaram valores mais significativos na dimensão absorção do engagement, que os homens. Não se verificou diferenças estatisticamente significativas para as outras dimensões. Quando comparados com outros estudos, verificamos que apesar de a literatura não ser unânime, a maior parte dos artigos que consultamos apontam para diferenças estatisticamente significativas na dimensão dedicação, sendo que as mulheres são mais dedicadas ao trabalho que os homens, não se referindo especificamente à absorção (Schaufeli et al., 2002b; Salanova et al., 2001).

A presente investigação averiguou que os professores mais velhos sentem-se mais engaged do que os mais novos. Estes resultados são consistentes com os apontados por Schaufeli & Bakker, (2004); Schaufeli et al. (2006). Também constatamos que os professores com mais tempo de serviço tendem a sentir mais vigor dos que os que estão nas fases iniciais das suas carreiras. Podemos portanto assumir que quanto mais tempo de serviço e mais maturidade têm os professores, maior a probabilidade de se sentirem engaged no seu trabalho. Este facto, está também, relacionado com a capacidade destes professores de adoptarem estratégias de coping de controlo para fazerem face ao stress, como vimos ao longo desta investigação.

Não se verificou, porém, diferenças estatisticamente significativas nas variáveis estado civil, habilitações literárias, situação profissional e com excepção da exaustão emocional entre os professores do 1º ciclo e do ensino secundário, também, não obtivemos qualquer outra diferença significativa entre estas variáveis e o burnout, estratégias de coping e o engagement.

Tabela 19

Resultados obtidos nas três dimensões do engagement em diferentes estudos

	Picado (2007)	Durán et al. (2005)	Estudo Actual
Vigor	4.87	5.03	4,51
Dedicação	5.83	4,94	4,80
Absorção	3.74	4.71	4,49

Limitações e Investigações Futuras

A investigação que aqui se apresenta teve como ponto de partida, procurar compreender a forma como o professor vivencia a sua profissão. A docência é uma profissão que lida diariamente com emoções. É verdade que o papel principal do professor é transmitir conhecimento, ajudar os alunos a se desenvolverem de forma integral. Contudo, na base de todo o trabalho docente estão as emoções. Diariamente o professor é confrontado com as suas emoções, com as dos seus pares e com as dos seus alunos. Gerir todas estas sensibilidades nem sempre é fácil e não se aprende apenas na escola. Na realidade, os professores iniciam a sua vida profissional dotados de poucas ferramentas capacitantes para a gestão de pessoas, emoções e características individuais, quer suas, quer dos alunos e colegas.

Alguns autores consideram que o burnout é um processo que tem início na exaustão emocional (derivado de stressores externos), e caminha para a despersonalização. Schaufeli, Dierendonck e Van (1993), indicam que a exaustão emocional pode ser vista como o elemento afectivo do burnout e a despersonalização e reduzida realização profissional reflectem os elementos cognitivos da síndrome. A despersonalização tem um carácter defensivo e poderá ser o fio condutor para a baixa realização profissional, ou seja, a baixa realização profissional surge como uma resposta cognitiva à despersonalização. Quando se estuda o burnout como um processo que evolui do estágio afectivo (exaustão emocional) para o cognitivo (despersonalização e baixa realização profissional) podemos direccionar os processos de intervenção em fases específicas do desenvolvimento da síndrome o que permite aos pesquisadores entender melhor os factores que podem contribuir para o seu crescimento.

Por outro lado, sugerimos que em futuras investigações, e numa perspectiva da psicologia positiva, se olhe para o lado mais optimista da questão. Compreender quais as características individuais e que recursos de trabalho utilizam os professores engaged, de modo a que se possa compreender mais profundamente este construto e se possa promover cada vez mais o engagement na profissão docente.

Também é de realçar que ao longo desta investigação encontramos vários autores que referem o papel importante da formação contínua dos professores, como forma, de por um lado, promover o engagement profissional e por outro, prevenir o burnout (Jesus, 2000; Picado, 2007; Capelo, 2010; Schaufeli & Enzman, 1998). Será pois importante, que em futuras investigações se comece a olhar para a importância da formação inicial e contínua dos

professores, como veículo de promoção de competências pessoais e profissionais que permitam uma adaptação eficaz dos professores às exigências da profissão.

Segundo (Schaufeli & Enzman, 1998), os programas de prevenção do burnout devem ter em conta os seguintes aspectos: avaliação dos níveis de burnout de modo a consciencializar os profissionais e a organização para a questão em causa; promoção de medidas redutoras do stress profissional e pessoal (técnicas cognitivo-comportamentais e eliminação dos stressores organizacionais) e ajustamento adaptativo do indivíduo (treino de competências para lidar com o stress, aquisição de expectativas realistas, e por fim a transformação de características importantes do trabalho). Esta é uma visão integradora que considera estratégias individuais (treino de competências de resolução de problemas, de assertividade e de gestão do tempo) estratégias interpessoais (suporte social entre pares e superiores) e estratégias organizacionais (cursos de socialização antecipatória, comportamentos de feedback, programas de aperfeiçoamento organizacional) (Gil-Monte, 2001).

Em 2000, Jesus criou o Programa de Formação de Promoção do Bem-estar Docente que foi aplicado não só em Portugal, mas também no Brasil e em Espanha, por diferentes formadores e em diferentes grupos de professores. No início e no final do programa de formação é aplicado um questionário para avaliar os níveis de bem-estar dos participantes. Os resultados, apurados até agora, foram interessantes: aumento da motivação e do bem-estar e diminuição das crenças irracionais e dos níveis de stress. O nível de exaustão emocional também diminuiu, embora não tenha sido atingido o limiar da significância estatística (Jesus & Conboy, 2001; Jesus & Esteve, 2000). Este curso de formação integra a visão de Schaufeli e Enzman (1998) e de Gil-Monte (2001), na medida em que o programa de formação está organizado de forma a que os formandos comecem por identificar os factores e sintomas de stress, aprendam a desenvolver estratégias de coping, consigam suprir crenças irracionais, aprendam técnicas de relaxamento, treinem competências de assertividade e de trabalho em equipa e adquirem competências ao nível da gestão da desmotivação e da indisciplina dos alunos. Este programa surgiu, inicialmente, no âmbito de um trabalho de investigação-acção, em Portugal, Faro, logo, é de todo pertinente promovermos mais investigação deste tipo que tem resultados efectivos e práticos.

A formação inicial dos professores não é suficiente para fazer face às mudanças que surgem a um ritmo alucinante na sociedade actual, a formação contínua deverá apostar não só na formação ao nível do conteúdo, mas também ao nível do desenvolvimento pessoal dos professores. Por outro lado, será importante colocar o foco na promoção do engagement entre

os profissionais, já que, como vimos ao longo da revisão da literatura, estes profissionais tendem a ser mais proactivos, empenhados, vigorosos, manifestam atitudes positivas perante os colegas, os superiores e os alunos, e tem uma componente de contágio. Pessoas que trabalham com colegas engaged tendem a manifestar mais engagement também. Logo, na nossa perspectiva, os programas de formação docente deverão incluir, além do que já foi referido, a promoção e desenvolvimento de sentimentos de amizade, confiança e de assistência entre os colegas. A profissão docente deverá ser um lugar de partilha, de união e compreensão entre pares, formada por pessoas, à partida, altamente qualificadas que estão juntas num objectivo comum: contribuir para o sucesso educativo dos alunos e consequentemente contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade participativa e democrática.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Anderson, M. B. & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94–132. doi: 10.1177/0013161X84020002007
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Job Educational Psychology*, 99, 275-283. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M. & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79, 199–204. doi: 10.1007/s00420-005-0050-y
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82, 106–112.
- Bouman, A. M., Te Brake, H. & Hoogstraten, J. (2002). Significant effects due to rephrasing the Maslach Burnout Inventory's personal accomplishment items. *Psychological Reports*, 91, 825-826. Retirado em 04 de Março de 2010 de: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=14433218>
- Brenner, S. O., Sörbom, D., & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1993). Work stress, role conflict, social support and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371.
- Capelo, M. R. & Pocinho, M. (2009). Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e Intervenções*, Faro, 4 a 8 de Janeiro. Retirado em 23 de Fevereiro de 2010 de <http://www.eventos.ualg.pt/CIPS/programa.html>
- Capelo, M. R. (2010). *Estres, coping y autoeficacia en profesores de Madeira*. Tesis de Doctorado. Cadiz: Universidad de Cadiz.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-

283. Retirado em 25 de Fevereiro de 2010 de:
<http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/documents/p89COPE.pdf>
- Chan, D. W. & Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218. doi: 10.1007/s10648-009-9106-y
- Cooper, C. L. & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- Delbrouck, M. (2006). *Síndrome de Exaustão (Burnout)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M. & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27, 279-286. Retirado em 06 de Setembro de 2010 de:
www.sjweh.fi/download.php?abstract_id=615&file_nro=1
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, M. & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones*, 21, 145-158.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Eds.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325–331.
- Feldman, R. (2001). *Compreender a Psicologia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Fernández-Castro, J., Doval, E. & Edo, S. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y estrés*, 0, 127-133.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J. & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579. Retirado em 25 de Fevereiro de 2010 de
http://psychlab1.psych.ubc.ca/~adlab/webupload/File/pdfs%20with%20pswd/Folkman__Lazarus__Dunkel_Schetter__DeLongis____Gruen_1986.pdf
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfall and Promises. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141456

- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Friedman, I. A. (1991). High and low burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28-29.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1993). *Adolescent Coping Scale: Administrator's Manual*. ACER: Hawthorn, Australia.
- Gil-Monte, P. R. (2001). *Síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención*. Retirado em 20 de Maio de 2010 de <http://www.psychologia.com/articulos/ar-pgil.htm>
- Gil-Monte, P. R. (2002). Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en profesionales de enfermería. *Psicologia em Estudo*, 7, 3-10. Retirado em 23 de Fevereiro de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a01.pdf>
- Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública*, 39, 1-8. doi: 10.1590/S0034-89102005000100001.
- González Morales, M. G. (2006). *Estrés, Afrontamiento y sus consequências: El papel del género*. Tese Doutoral em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia. Valência: Universidade de Valência.
- Greenglass, E.R., Burke, R.J. & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources and gender differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106. doi: 10.1111/j.1559-1816.1998.tb01669.x
- Hakanen, J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43, 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Jesus, S. N., & Pereira, A. M. (1994). Estudo das estratégias de coping utilizadas pelos professores. In *Actas, 5º Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos* (pp. 253-268). Évora, Portugal: Universidade de Évora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Jesus, S. N., & Esteve, J. M. (2000). Programa de formación para la prevención del mal estar docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4, 43-54.
- Jesus, S. N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *International Journal of Educational Management*, 3, 131-137.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o Bem-estar Docente: Uma Lição de Síntese*. Porto: Edições ASA.
- Latack, J. C. (1986). Coping with job stress: measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71, 377-385. doi:10.1037/0021-9010.71.3.377
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55, 665–73. doi: 10.1037//0003-066X.55.6.665
- Manassero, M., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J. & Fernández, M. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Ediciones UIB.
- Marques Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Texto Policopiado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Marques Pinto, A., Lima, M. L. & Lopes da Silva, A. (2003). Stresse Profissional em Professores Portugueses: Incidência, Preditores e Reacção de Burnout. *Psychologica*, 33, p. 181 – 194.
- Marques Pinto, A., Lima, M.L. & Lopes da Silva, A. (2005). *Como Lidam os Professores com o Stresse Profissional? Coping e Burnout Profissional em Professores Portugueses*. Retirado em 9 de Março de 2010 de http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_1.htm
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. (2ª ed.) Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach C, Schaufeli WB. (1993). Historical and conceptual development of burnout. Retirado em 20 de Janeiro de 2010 de <http://people.stfx.ca/x2005/x2005exo/health%20psych/historical%20development%20of%20burnout.pdf>
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422. Retirado em 04 de Março de 2010 de: http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2006-1104-200110/maslach_01_jobburnout.pdf
- Mazon, V., Carlotto, M. S., & Câmara, S.G. (2008). Síndrome de burnout e estratégias de coping em professores de escolas municipais da área urbana de uma cidade do litoral norte do Rio Grande do Sul. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 55-66.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Carreira Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2000). *O stress nos professores portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Mota, C. & Matos, P. (2006) Coping across situations questionnaire – CASQ numa amostra de adolescentes portuguesas. *Psychologica*, 43, 211-226.
- Naylor, C. (2001). *Teacher workload and stress: An international perspective on human costs and systemic failure*. BCTF Research Report. Retirado em 04 de Março de 2010 de <http://www.bctf.ca>
- Needle, R. H., Griffin, T. & Svendsen, R. (1981). Occupational stress: coping and health problems of teachers. *Journal of School Health*, 51, 175–181. doi: 10.1111/j.1746-1561.1981.tb02159.x
- OIT (1993). *El trabajo en el mundo. Trabajadores de la enseñanza*, n.157.
- Olivier M. A. J. & Venter D. J. L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23, 186-19. Retirado em 10 de Setembro de 2010 de: <http://ajol.info/index.php/saje/article/viewFile/24932/20619>
- Pais Ribeiro, J.L. & Rodrigues, A.P. (2004). Questões Acerca do Coping: A Propósito do Estudo de Adaptação do Brief Cope. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5, 3-15. Retirado em 10 de Setembro de 2010 de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psd/v5n1/v5n1a01.pdf>
- Patton, W. & Goddard, R. (2006). Coping with stress in the Australian job network: gender differences. *Journal of Employment Counseling*, 43, 135-144. Retirado em 04 de Março de 2010 de <http://www.allbusiness.com/labor-employment/human-resources-personnel-management/7062096-1.html>
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, Burnout e Engagement nos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: O Papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar e no Bem-Estar dos Professores*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado em 23 de Fevereiro de 2010 de: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/970/1/18809_ulsd_re146_Ansiedade.pdf

- Picado, L. (2009). *Mal-Estar e Bem-Estar Docente*. Psicologia.com.pt - O Portal dos Psicólogos. Retirado em 06 de Março de 2010 de: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *The Psychological Record*, 51, 223-235. Retirado em 20 de Janeiro de 2010 de: <http://elibrary.ru/item.asp?id=8302476>
- Pocinho, M. & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de *coping* e auto-eficiência em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35, 351-367. doi: 10.1590/S1517-97022009000200009
- Ptacek, J. Smith, R. & Dodge, K. (1994). Gender differences in coping with stress: when stressor and appraisals do not differ. *Society for Personality and Social Psychology*, 20, 421-430. doi: 10.1177/0146167294204009
- Quirino, A. (2007). *Stress, coping e burnout em professores do 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde apresentada à Universidade do Algarve. Faro: Universidade do Algarve.
- Reevy, G. M. & Maslach, C. E. (2001). Use of social support: gender and personality differences. *Sex Roles*, 44, 437-459. doi: 10.1023/A:1011930128829
- Rodrigues, F. & Barroso, A. P. (2008). Avaliação do Engagement nos Docentes da Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias. *Bioanálise*, 1, 34-39. Retirado em 20 de Janeiro de 2010 de <http://hdl.handle.net/10400.11/113>
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In Vanderbergue, R.; Huberman, M. A. (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, D. W., Altmaier, E. & VanVelzen D. (1987). Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274. doi: 10.1037/0021-9010.72.2.269.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134. Retirado em 04 de Março de 2010 de <http://www.wont.uji.es/wont/downloads/articulos/nacionales/2000SALANOVA02AN.pdf>
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S. & Schaufeli, W.B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement. El rol modulador de la autoeficacia relacionada

- con la tecnología. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, 69-90. Retirado em 04 de Março de 2010 de <http://www.fss.uu.nl/sop/Schaufeli/174.pdf>
- Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behavior. *The International Journal of Human Resource Management*, 19, 116-131. Retirado em 04 de Março de 2010 de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/19134/28619.pdf?sequence=1>
- Schaufeli, W.B. & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647. doi: 10.1002/job.4030140703
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice – A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. B. (2002a). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques Pinto, A. Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002b). Burnout and engagement in university students: Across national study. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 33, 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. doi: 10.1002/job.248.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716. doi:10.1177/0013164405282471
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2007). Work Engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S.W. Gilliland, D.D. Steiner. & D.P. Skarlicki (Eds.). *Research in Social Issues in Management: Managing Social and Ethical Issues in Organizations*, 5 (pp. 135-177). Greenwich, CT: Information Age Publishers
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16.
- Somerfield, M. R., McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55, 620–25.

- Taylor, B., Zimmer, C. & Womack, S.T. (2005). Strategies to Prevent Teacher Stresse. Retirado em 30 de Abril de 2010 de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED490663.pdf>
- Weinman, J., Wright, S. & Johnston, M. (1995). Beliefs and knowledge about health and illness. *Measures in health psychology: A user's portfolio*. Berkshire: NFER-Nelson.
- Wragg, E. C. 2004. *The RoutledgeFalmer Reader in Teaching and Learning*. New York: Routledge
- Yela, J. R. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.
- Zabel, R. H. & Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24, 128–139. doi: 10.1177/088840640102400207
- Zhao, Y. & Bi, C. (2003). Job burnout and the factors related to it among middle school teachers. *Psychological Development and Education 1*, 80–84. doi: 1001-4918.0.2003-01-015

Notas de Rodapé

¹ http://www.unesco.org/pt/brasil/dynamic-content-single-view/news/joint_message_on_the_world_teachers_day_2010/back/9683/cHash/9923a5b104/

² Nos anos lectivos 2010/2011 encontram-se a exercer funções docentes 6034 professores, segundo dados da Direcção Regional de Administração Educativa (DRAE), dos quais, 745 são educadores de infância, 1446 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, 877 docentes do 2º Ciclo e 2966 leccionam o 3º Ciclo e o Ensino Secundário, desta forma, a nossa amostra representa 7,16% da população em estudo.

³ Contudo, atendendo a que na nossa amostra surgiu apenas um participante com menos de 25 anos, para se poder usar a ANOVA de modo a se perceber a influência da idade nas variáveis em estudo, juntou-se o primeiro grupo ao segundo, formando o grupo: menos de 25 anos a 34 anos.

⁴ Surgiu, novamente, uma situação em que para o grupo Doutoramento tínhamos apenas 1 participante, pelo que, para se poder usar a ANOVA, agruparam-se os professores mestrados e doutorados num só, formando o grupo 3=Mestrado/Doutoramento.