

DM

A Prática e os Níveis de Satisfação com o Trabalho, Stress e Burnout dos Psicólogos Escolares

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Emília Vanessa Florença Caldeira

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2017

A Prática e os Níveis de Satisfação com o Trabalho, Stress e Burnout dos Psicólogos Escolares

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Emília Vanessa Florença Caldeira

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Maria da Glória Salazar d'Eça Costa Franco

“When everything seems to be going against you, remember that the airplane takes off against the wind, not with it.”, Henry Ford

Agradecimentos

À Professora Doutora Glória Franco, por ter aceitado orientar-me ao longo desta etapa e por ter contribuído, com o seu saber, intuição e aconselhamento, para o cumprimento dos objetivos a ela inerentes.

À Dr.^a Alexandra Marques Pinto, ao Dr. Joaquim Ferreira e ao Dr. Rui Gomes, por terem disponibilizado e autorizado a aplicação dos instrumentos essenciais ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos psicólogos escolares que, de forma tão prestável, contribuíram para a compreensão do estado em que se encontra a saúde ocupacional dos profissionais que pertencem à classe onde estão inseridos, e sem os quais não teria sido possível levar esta investigação a bom porto.

A todos quantos fizeram parte deste percurso e, de forma particular, à Décia, pela partilha de experiências e de saber e pelo apoio prestado nestes últimos anos.

Aos meus pais, por me terem incentivado a dar sempre o meu melhor, pela liberdade que me foi dada na escolha do meu caminho profissional, por terem contribuído, através da educação que me foi inculcada, para a pessoa que sou hoje e, acima de tudo, pela sua compreensão nos momentos mais difíceis.

Last but not least, ao Dinarte, por ter sido a minha principal fonte de motivação, pelo acompanhamento e apoio ao longo desta longa caminhada, pela compreensão e força neste que foi um ano extremamente (~~difficil~~) desafiante para nós e, sobretudo, por estar sempre presente e ser capaz de tornar todos os momentos especiais.

A todos vós,
estarei eternamente grata.

Resumo

A prática profissional de um psicólogo é determinada por inúmeros fatores e pode ser altamente invasiva, uma vez que a sua abordagem, seja enquanto *counselor* ou terapeuta, tem impacto na vida dos seus clientes. Além disso, os níveis de satisfação com o trabalho, de stress e de *burnout* experienciados pelo psicólogo determinam a qualidade do seu desempenho profissional, para além de também terem impacto na sua vida pessoal. Para evitar o surgimento de problemas em qualquer uma das vertentes e manter a qualidade dos serviços prestados, é importante que o técnico e seus colegas prestem atenção a sinais que possam indicar o comprometimento da saúde mental.

Este estudo teve como objetivo analisar, mediante uma abordagem transversal, descritiva e correlacional de carácter quantitativo, a relação entre a prática e os níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout* dos psicólogos que desempenham funções em contexto escolar. Para o efeito, foi construído um questionário demográfico e de práticas psicológicas, o qual foi aplicado, em conjunto com a *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985; Simões, 1992, in Nunes, 2009), o *Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23* (Meliá & Peiró, 1989; Ferreira, Fernandes, Santos, & Peiró, 2010a, 2010b), o *Questionário de Stress nos Profissionais de Saúde* (Gomes, 2010) e o *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey* (Maslach et al., 1996; Marques-Pinto, 2009), a um total de 211 participantes.

Os resultados obtidos indicam que não existem relações suficientemente significativas entre a prática e os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout* dos psicólogos escolares, mas são úteis para a compreensão do estado de saúde mental destes técnicos.

Palavras-chave: práticas psicológicas, satisfação com o trabalho, stress, *burnout*, psicólogos escolares.

Abstract

A psychologist's professional practice is determined by several factors and its interaction can become too invasive, since his approach, whether as a counselor or a therapist, has an impact on the lives of his clients. In addition, the levels of job satisfaction, stress and burnout, experienced by the psychologist, determines the quality of his performance as a professional, and moreover it has impact on his own personal life. Hence, owing to avoid the appearance of this kinds of problems, in any of these strands, and furthermore maintain the quality of the services provided for the benefit of all, it is important that the technician and his colleagues pay attention to the symptoms that can appear as an indicator of mental health impairment.

This study aims to analyze, through a transversal, descriptive and correlational approach of quantitative character, the relationship between practice and levels of job satisfaction, stress and burnout of psychologists who work in a school context. For this purpose, a demographic and psychological practices questionnaire was applied, together with *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985; Simões, 1992, in Nunes, 2009), *Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23* (Meliá & Peiró, 1989; Ferreira, Fernandes, Santos, & Peiró, 2010a, 2010b), *Questionário de Stress nos Profissionais de Saúde* (Gomes, 2010) and *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey* (Maslach et al., 1996; Marques-Pinto, 2009), 211 participants overall.

The results suggest that there are no sufficiently significant relationships between practice and levels of life satisfaction and job satisfaction, stress and burnout of school psychologists, but they are useful for understanding their mental health status.

Keywords: psychological practices, job satisfaction, stress, burnout, school psychologists.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
I. Enquadramento Teórico	4
Capítulo I: Psicologia Escolar em Portugal	5
Capítulo II: Stress nos psicólogos escolares	10
Capítulo III: <i>Burnout</i> nos psicólogos escolares	13
Capítulo IV: Satisfação com a vida e com o trabalho nos psicólogos escolares	18
1. Satisfação com a vida.....	18
2. Satisfação com o trabalho	19
Capítulo V: Fatores de Proteção e Estratégias de Prevenção do Stress, da Insatisfação com o Trabalho e do <i>Burnout</i>	27
II. Estudo Empírico.....	33
Capítulo VI: Metodologia.....	34
1. Objetivos.....	34
2. Descrição da metodologia.....	34
3. Questões de investigação	34
4. Descrição da amostra	35
5. Instrumentos.....	37
6. Procedimentos de investigação adotados.....	40

Capítulo VII: Apresentação dos resultados.....	41
1. Descrição da prática dos psicólogos escolares.....	41
2. Níveis de satisfação com a vida, satisfação com o trabalho, stress e <i>burnout</i>	43
3. Análise da influência das variáveis pessoais e contextuais sobre os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e <i>burnout</i>	47
4. Relação da prática com os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, de stress e <i>burnout</i>	53
5. Relação dos níveis de satisfação com a vida com os níveis de satisfação com o trabalho, stress e <i>burnout</i>	56
6. Relação dos níveis de satisfação com o trabalho com os níveis de stress e <i>burnout</i>	58
7. Relação dos níveis de stress com os níveis de <i>burnout</i>	62
8. Preditores da satisfação com o trabalho.....	63
9. Preditores do <i>burnout</i>	64
9.1. Preditores da exaustão emocional.....	64
9.2. Preditores da despersonalização.....	65
9.3. Preditores da realização pessoal.....	66
Capítulo VIII: Discussão dos resultados.....	68
III. Conclusões.....	76
Limitações e sugestões futuras.....	80
Referências.....	82
Anexos.....	94

Índice de tabelas

Tabela 1: Descrição da amostra	35
Tabela 2: Descrição dos estabelecimentos de ensino em que os psicólogos escolares desempenham funções	36
Tabela 3: Níveis de classificação do <i>burnout</i>	40
Tabela 4: Quantidade de tempo que os psicólogos escolares despendem e desejavam despende consoante a população	41
Tabela 5: Quantidade de tempo que os psicólogos despendem consoante o nível de ensino ..	42
Tabela 6: Quantidade de tempo que os psicólogos escolares despendem e desejavam despende consoante as atividades	43
Tabela 7: Análise descritiva das variáveis	44
Tabela 8: Percentagem dos níveis de <i>burnout</i>	45
Tabela 9: Características dos 30 sujeitos com <i>burnout</i> pelo MBI-HS.....	46
Tabela 10: Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre idade, satisfação com a vida e satisfação com o trabalho.....	48
Tabela 11: Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre idade, stress e <i>burnout</i>	49
Tabela 12: Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre anos de experiência, satisfação com a vida e satisfação com o trabalho	51
Tabela 13: Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre anos de experiência, stress e <i>burnout</i>	51
Tabela 14: Coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> entre prática e satisfação com a vida e com o trabalho, stress e <i>burnout</i>	55
Tabela 15: Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre satisfação com a vida e satisfação com o trabalho	57

Tabela 16: Coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> entre satisfação com a vida e stress (geral)	57
Tabela 17: Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre satisfação com a vida e dimensões do stress e <i>burnout</i>	58
Tabela 18: Coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> entre satisfação com o trabalho e stress (geral)	59
Tabela 19: Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre satisfação com o trabalho e dimensões do stress e do <i>burnout</i>	61
Tabela 20: Coeficiente de correlação de <i>Spearman</i> entre stress (geral) e dimensões do <i>burnout</i>	62
Tabela 21: Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> entre dimensões do stress e dimensões do <i>burnout</i>	63
Tabela 22: Resumo do modelo de regressão linear simples para variável satisfação com a vida como preditora da satisfação com o trabalho	64
Tabela 23: Resumo do modelo de regressão linear simples para variáveis satisfação com o trabalho e stress como preditoras da exaustão emocional	65
Tabela 24: Resumo do modelo de regressão linear simples para variáveis satisfação com o trabalho e stress como preditoras da despersonalização	66
Tabela 25: Resumo do modelo de regressão linear simples para variáveis satisfação com o trabalho e stress como preditoras da realização pessoal	66

Introdução

A saúde mental é um fator extremamente relevante que, de forma simultânea, influencia e é influenciada pelas condições física, económica e social dos indivíduos, e que, por essa razão, tem a capacidade de determinar o seu bem-estar e qualidade de vida (Organização Mundial da Saúde, 2014). Sabe-se que existem fatores que protegem o indivíduo de determinados problemas, mas também existem outros que o tornam mais suscetível à vivência de situações menos agradáveis, pelo que este é um aspeto a considerar desde cedo, na tentativa de evitar situações irreversíveis ou de difícil resolução.

Tendo em conta a prevalência e persistência das perturbações mentais, comportamentais e sociais em Portugal (Direção-Geral da Saúde, 2014), vem-se a confirmar a importância de introduzir, nos estabelecimentos de ensino, técnicos especializados capazes de contribuir para a promoção da saúde mental dos elementos que compõem a comunidade educativa. Neste contexto em específico, além de se procurar promover o sucesso escolar, há a possibilidade de acompanhar a evolução deste tipo de problemas e de prevenir o surgimento de consequências nefastas – as quais não só podem comprometer o bem-estar individual, como se podem expressar nos contextos familiar, escolar e social – mediante a aplicação de estratégias de prevenção e intervenção adequadas a cada problemática (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2016b).

Segundo dados da Direção-Geral da Educação, no ano letivo 2014/2015, 778 psicólogos desempenhavam funções no contexto escolar (Mendes, Nascimento, Abreu-Lima & Almeida, 2015b), sendo que esta é, em Portugal e a seguir à Psicologia Clínica e da Saúde, a área profissional mais representativa (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2012). Não obstante, a psicologia, enquanto profissão, exige ao técnico uma grande capacidade de atenção e empatia e, ao mesmo tempo, de abstração e distanciamento, já que esta implica o contacto direto com situações problemáticas que obrigam a que o psicólogo seja capaz de gerir as suas

emoções de forma equilibrada, no sentido de evitar o comprometimento da sua saúde mental (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Assim, é importante que se mantenham alerta em relação aos sinais que poderão indicar problemas decorrentes da sua prática profissional, para que não deixem de ser capazes de garantir uma prestação de serviços satisfatória e para que evitem a instabilidade da relação com os clientes e o prejuízo da evolução terapêutica.

Este estudo foi conduzido na tentativa de colmatar uma lacuna existente não só a nível nacional, como também internacional, a qual se refere à escassez de literatura que aborde a questão da prática profissional dos psicólogos escolares e respetivas implicações nos seus níveis de satisfação profissional, stress e *burnout*. Este desconhecimento, além de dificultar a compreensão do estado de saúde mental destes técnicos e representar um risco para o seu bem-estar e qualidade de vida, pode comprometer a qualidade dos serviços prestados às populações que deles necessitam e, em última instância, as vidas dos clientes. A abordagem destes aspetos é, portanto, fulcral para uma adequada disponibilização de serviços, sendo referida por vários autores, como sejam Jones, Hohenshil e Burge (2009) e Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson (2014).

Além da razão apontada anteriormente, também se constituiu como motivação para a realização deste estudo o facto de encontrar-me cada vez mais próxima daquilo que é a prática de um psicólogo em contexto escolar e de achar fundamental a salvaguarda da saúde mental de toda a sociedade e em especial de todos aqueles que optaram por esta profissão, uma vez que, direta ou indiretamente, produzem esforços no sentido de promover a saúde mental dos que recorrem aos seus serviços.

Considerando os factos mencionados anteriormente, esta investigação teve em vista o estudo das práticas inerentes à profissão de psicólogo em contexto escolar e respetivas implicações nos níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout*. Deste modo, pretende-se que o estudo contribua não só para a compreensão do estado de saúde mental destes técnicos,

mas também para constatar a existência ou ausência de relação entre as atividades que são comuns a esta profissão e os níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout* daqueles que a desempenham diariamente.

De forma a oferecer uma leitura estruturada do mesmo, procurámos, numa primeira parte, proceder ao enquadramento teórico dos conceitos abordados neste trabalho, mais especificamente a psicologia escolar, o stress, o *burnout*, a satisfação com a vida e com o trabalho, e respetivos fatores de proteção e estratégias de prevenção. A segunda parte diz respeito à parte experimental do estudo, onde constam os objetivos, a metodologia implementada, os resultados obtidos e discussão dos mesmos por intermédio da literatura existente. Finalmente, são apontadas as conclusões decorrentes deste trabalho e as sugestões que poderão ser tidas em conta em estudos futuros.

I. Enquadramento Teórico

Capítulo I: Psicologia Escolar em Portugal

O surgimento da Psicologia Escolar foi motivado pela crescente necessidade de atuar ao nível dos processos de aprendizagem de crianças e adolescentes e dos comportamentos manifestados em contexto escolar (Lopes & Almeida, 2015), independentemente do nível de escolaridade a que pertencem. Preconiza-se que esta atuação assuma um caráter holístico, isto é, que considere não só aquilo que é observável em contexto escolar, mas também nos restantes contextos onde as crianças e os adolescentes se inserem, de forma a garantir uma melhor compreensão das problemáticas em estudo e, conseqüentemente, uma intervenção adequada (Lopes & Almeida, 2015). Além disso, devem ser adotadas estratégias que contribuam para a promoção do bem-estar e da saúde psicológica e física dos membros da comunidade educativa e para o desenvolvimento de uma série de competências nos alunos, com o objetivo de torná-los autónomos, responsáveis e capazes de lidar com situações complexas (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2016a).

Apesar de servir mais de 10% da população nacional (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016), a psicologia escolar é uma área relativamente recente em Portugal. Foi apenas em 1970 que começou a notar-se um investimento na disponibilização de formação académica nesta área e, *a posteriori*, deu-se a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas, assegurados por psicólogos, com o intuito de orientar o processo de tomada de decisão vocacional dos alunos (Coelho, Marchante, Raimundo & Jimerson, 2016). Todavia, as funções destes técnicos ultrapassam a Orientação Escolar e Vocacional e, por estas razões, aperceberam-se muito rapidamente da necessidade de ajustar a sua prática às diferentes problemáticas e populações com que se deparavam, mediante o desempenho de novas funções (e.g. avaliação psicológica e psicopedagógica, consultadoria, implementação de projetos e programas de prevenção e intervenção; Direção-Geral da Educação, 2016).

Ainda assim, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) apenas foram legalmente reconhecidos em 1991, altura em que foram definidas as suas competências (Decreto-Lei n.º 190/91). Atualmente, estes serviços continuam a existir nas escolas, mas, por motivos de contenção económica, têm sido garantidos, na maior parte dos casos, por apenas um psicólogo, o que reduz a capacidade de resposta às necessidades identificadas e de desenvolver uma prática preventiva ao invés de remediativa (Mendes, Abreu-Lima, Almeida & Simeonsson, 2014). Não obstante, as suas competências passam, nomeadamente, pela promoção do desenvolvimento e da construção da identidade dos alunos, pelo apoio no processo de aprendizagem e integração, pela disponibilização de apoio psicológico e psicopedagógico à comunidade educativa, pela realização de ações de formação, pela orientação escolar e vocacional, entre outras.

O exercício da profissão de psicólogo, independentemente da área de especialização, está dependente da frequência de um curso superior que confira o grau de mestre (ou equivalente) em psicologia e da realização de um estágio profissional. Em 2008, com a Lei n.º 57/2008 de 4 de Setembro, é criada a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e aprovado o seu estatuto e, desde então, a inscrição nesta instituição assume um carácter obrigatório para aqueles que, tendo formação académica na área da psicologia, pretendem exercer funções enquanto psicólogos. A partir do momento em que se dá a passagem a membro efetivo da OPP, o profissional deverá estar ciente dos direitos e deveres inerentes ao exercício desta profissão e a sua prática deverá ser orientada pelo estipulado no Código Deontológico da classe profissional a que pertencem, que lhes exige o respeito pela dignidade e direitos do cliente, e pelos princípios da competência, da responsabilidade, da integridade, e da beneficência e não-maleficência (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2011).

Considerando aquilo que foi exposto até agora, pode-se afirmar que esta é uma área profissional particularmente complexa, uma vez que tem implicações no bem-estar daqueles

que a ela recorrem e, como agravante, alguns técnicos identificam uma série de desafios que, muitas das vezes, interferem com a qualidade da prática desenvolvida. Os técnicos que levam a cabo a prática psicológica em estabelecimentos de ensino urbanos, mais especificamente, identificam uma série de desafios inerentes à profissão, entre os quais: (1) a sobrecarga de trabalho e elevado número de casos, que em última instância limita a extensão do papel do profissional e o envolvimento nouro tipo de tarefas que não a avaliação psicológica, bem como compromete a análise mais aprofundada dos casos e das informações obtidas em contexto de avaliação; (2) a falta de recursos, que inclui, mais concretamente, a dificuldade de desempenhar determinadas tarefas como efeito da escassez de espaços adequados para tal; (3) a falta de apoio por parte do pessoal administrativo, relacionada com a existência de uma lacuna entre aquilo que são as necessidades dos alunos e aquilo que pode ser disponibilizado pela escola por forma a satisfazê-las, e com o desconhecimento das reais funções dos psicólogos escolares (Graves, Proctor & Aston, 2014); (4) a falta de supervisão, sendo que em Portugal a percentagem de profissionais da área que recebem supervisão é muito baixa; e (5) o baixo estatuto da psicologia escolar (Coelho et al. 2016). Além destes, os psicólogos escolares apontam algumas situações consideradas problemáticas ou igualmente desafiantes, as quais estavam intimamente associadas às normas de ética e deontologia profissionais estabelecidas pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). No estudo de Mendes, Nascimento, Abreu-Lima e Almeida (2015), as situações supracitadas estavam relacionadas com a privacidade e confidencialidade (e.g. partilha de informação a terceiros, relato de suspeitas de abuso sexual ou negligência infantil), a prática e intervenção psicológica (e.g. resolução de conflitos de interesse, locais de trabalho inapropriados à prática), as relações profissionais (e.g. práticas inadequadas de docentes, duplicação das intervenções, pressão por reavaliações, comportamentos antiéticos), a avaliação psicológica (e.g. utilização de instrumentos desatualizados, diagnósticos anteriores duvidosos, preocupações acerca da elegibilidade para os serviços de educação especial), o

consentimento informado e autodeterminação (e.g. estabelecimento de uma relação profissional com o aluno sem o consentimento parental) e, finalmente, os relatos e registos (e.g. inclusão de informações acerca dos alunos em documentos da escola que são acessíveis a todos, armazenamento dos relatos psicológicos).

Alguns destes desafios são congruentes com informações obtidas noutros estudos, mais especificamente no que concerne às atividades nas quais os profissionais desejavam despende mais tempo e às que, pelo contrário, deveriam ser realizadas menos frequentemente. Os psicólogos escolares dedicam a maior parte do seu tempo à avaliação psicológica (inclusive relacionada com a elegibilidade para os serviços de Educação Especial) e à redação de relatórios, o que acaba por desvalorizar atividades igualmente importantes (Bramlett, Murphy, Johnson & Wallingsford, 2002; Curtis, Hunley, Walker & Baker, 1999; Fenicle, 2007; Hosp & Reschly, 2002). Alguns técnicos afirmam realizar outras tarefas além das supracitadas, nomeadamente intervenções em grupo e aconselhamento (Curtis et al., 1999), apoio psicológico e orientação vocacional (Mendes et al., 2014; Coelho et al., 2016), conferências, supervisão, investigação e educação parental (Bramlett et al., 2002). Contudo, e de forma global, os psicólogos escolares gostariam de apostar, mais frequentemente, na prevenção e aconselhamento (Fenicle, 2007; Hosp & Reschly, 2002; Mendes et al., 2014), bem como na intervenção ecológica (Mendes et al., 2014), em detrimento da avaliação psicológica e de tudo o que esse processo implica (Fenicle, 2007; Hosp & Reschly, 2002).

Independentemente das atividades que levam a cabo, é de salientar que a atuação destes profissionais deve ter por base um conjunto de modelos teóricos e de pressupostos políticos, teóricos, científicos e técnicos e, embora desempenhem funções em contexto escolar, a sua prática não está limitada a este espaço e exige a interação com múltiplos contextos e populações, pelo que também devem seguir as orientações do Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares, de forma a tornar possível a promoção da educação, da saúde, do

emprego e da equidade social de todos os membros da comunidade educativa (Direção-Geral da Educação, 2016).

Através da revisão da literatura verificou-se que os profissionais que oferecem serviços de natureza psicológica em contexto escolar apresentam algumas características comuns. Entre elas destacam-se (1) o género dos profissionais, geralmente feminino; (2) as habilitações literárias, sendo que os profissionais tendem a deter, na sua maioria, o grau de licenciados (pré-bolonha) ou mestres; (3) o número de anos de experiência enquanto psicólogo escolar, que, no geral, varia entre os 6 e 20 anos; e (4) o estatuto de emprego a tempo inteiro. Por outro lado, observa-se uma variabilidade nos contextos onde os profissionais desempenham funções – apesar de haver, no geral, alguma predominância nos contextos urbanos e suburbanos – e também no tipo de escolas (básicas, secundárias ou mistas). No que concerne à área de especialização dos psicólogos escolares, Mendes, Abreu-Lima e Almeida (2015a) constataram que estes profissionais eram, na sua maioria, especializados em Psicologia Escolar e da Educação, seguidos da Psicologia Clínica e da Saúde, e de outras áreas.

Não obstante a caracterização dos psicólogos escolares, é relevante que se averigue até que ponto as suas necessidades são satisfeitas e qual o estado da sua saúde mental, já que estes poderão afetar a qualidade dos serviços prestados às populações que deles necessitem. Assim, é fundamental que se tenha presente o facto de que as necessidades dos indivíduos são transportadas para todos os contextos, inclusive para o contexto profissional, que se caracteriza por uma série de responsabilidades que, em determinadas situações, poderão desencadear sentimentos de *stress*, comprometendo, desta forma, o bem-estar do indivíduo e a satisfação com o seu trabalho (Yeşilyaprak & Boysan, 2015).

Capítulo II: Stress nos psicólogos escolares

Ainda que os profissionais da psicologia possam ter uma maior capacidade para lidar com as questões supracitadas, não deixam de estar sujeitos a alguns aspetos negativos inerentes à sua profissão, relacionados, sobretudo, com as exigências que lhes são feitas. Além desta suscetibilidade, muitos acabam por menosprezar as suas necessidades e dificuldades (Gomes & Cruz, 2004). Contudo, a consideração das necessidades e dificuldades individuais é essencial para que se previnam manifestações de stress.

O stress é desencadeado em situações nas quais o indivíduo crê não possuir as capacidades e/ou recursos necessários para dar respostas a determinadas exigências (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006), sendo, por essa razão, considerado o resultado da interação entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia (Almeida & Jesus, 2002). Deste modo, é encarado, também, como uma função da saúde ocupacional, sendo que nos casos em que se verifica o prolongamento de uma crença, por parte do indivíduo, relacionada com a incapacidade de dar resposta às exigências profissionais com que se vai deparando devido ao “esgotamento” de recursos, verifica-se a transição do stress ocupacional para o *burnout* (Maslach & Schaufeli, 1993).

Contudo, é possível observar algumas discrepâncias no que concerne ao stress experienciado quando é feita a comparação entre géneros. O sexo feminino, em particular, está mais suscetível à experimentação de stress no local de trabalho do que o sexo masculino (Gomes & Cruz, 2004), o que, segundo os autores, pode ser justificado pela contínua existência de preconceitos profissionais que, conseqüentemente, se traduzem na discriminação tanto ao nível das políticas administrativas como das oportunidades de progressão na carreira, incluindo, ainda, o isolamento social e problemas na gestão da vida pessoal e profissional.

Nesta classe profissional em específico, têm-se verificado, por intermédio da investigação realizada ao longo dos anos, que os psicólogos, independentemente da sua área

de especialidade, estão sujeitos a exigências e stress ocupacional elevados (Gomes & Cruz, 2004). Sabe-se que, quando manifestado em níveis elevados e de forma descontrolada, o stress pode conduzir à experimentação de *burnout*, pelo que se deduz que os psicólogos estão mais suscetíveis à mesma.

De acordo com Lazarus e Cohen (1977, citados por Almeida & Jesus, 2002), existem três tipos de acontecimentos que podem constituir-se como potenciais fatores de stress e que podem surtir efeitos quer na vida pessoal como na vida profissional, designadamente (1) as mudanças de grande escala que não são passíveis de ser controladas e que surtem efeitos na vida de um grande número de pessoas (e.g. catástrofes naturais), (2) as “alterações significativas de vida”, cujos efeitos se manifestam na vida de um número mais limitado de pessoas (e.g. desemprego), e (3) os imprevistos do quotidiano, que perturbam e afetam o bem-estar individual.

Ainda assim, existe um conjunto de fatores que determina a vivência de stress, por parte dos indivíduos, no local de trabalho (Almeida & Jesus, 2002) e que se afigura bastante importante na compreensão do stress ocupacional: os fatores intrínsecos ao trabalho, que não podem ser influenciados pela ação dos funcionários e, por isso, determinam a capacidade que têm de responder às exigências profissionais (e.g. condições de trabalho, carga de trabalho, etc.); os fatores relacionados com o papel do funcionário, que, muitas vezes, dificultam a produção de respostas adequadas devido à ambiguidade das funções e responsabilidades que lhe foram atribuídas; os fatores associados às oportunidades oferecidas pela organização, em termos de oportunidades de continuidade e desenvolvimento de carreira; os fatores que se referem às relações de trabalho, como sejam os conflitos e as dificuldades de comunicação com colegas ou com superiores; os fatores relacionados com o clima e estrutura organizacional, isto é, com as políticas organizacionais e com a autonomia que é dada aos funcionários (e.g. participação em projetos e na tomada de decisão), os quais poderão afetar o comportamento

dos mesmos; e os fatores associados à gestão da vida pessoal e profissional, que poderão conduzir ao comprometimento a vários níveis (e.g. pessoal, familiar, financeiro, social).

As repercussões deste estado são, deste modo, bastante diversificadas e incluem, entre outras, o comprometimento da saúde física, que engloba o cansaço e exaustão, as perturbações do sono (e.g. insónias e narcolepsia), comportamentos aditivos (e.g. alimentação, consumo de álcool e tabaco excessivo), perturbações alimentares, problemas relacionados com a apetência sexual, bem como enxaquecas (Gomes & Cruz, 2004).

Capítulo III: *Burnout* nos psicólogos escolares

O *burnout*, como forma de tensão profissional, resulta da acumulação de stress relacionado com o trabalho (Halbesleben & Buckley, 2004), e indica que o profissional se encontra num estado de elevada exaustão emocional, adotando um distanciamento para com os que o rodeiam – incluindo com os clientes – e manifestando queixas ao nível da realização pessoal, sendo que estas dimensões vão surgindo de forma sequencial (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Na perspetiva de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), a exaustão emocional consiste num sentimento de impotência, por parte dos funcionários, decorrente da falta de energia e de recursos adaptativos que impossibilitava o desempenho de funções. A despersonalização, referida anteriormente como distanciamento, é considerada uma resposta à exaustão emocional e descreve o processo através do qual os indivíduos começam a distanciar-se do trabalho e a tornar-se indiferentes ao mesmo, ao seu desempenho e a todos os que estão associados ao seu trabalho, sejam clientes, colegas ou outros. A reduzida realização pessoal, por sua vez, consiste na perceção que o indivíduo tem acerca da sua capacidade de trabalho e do seu desempenho, os quais, nestas circunstâncias, se encontram comprometidos.

Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o *burnout* consiste num processo de substituição de sentimentos positivos por sentimentos negativos em relação a trabalho, pelo que o indivíduo vai perdendo o gosto pelo mesmo. Anteriormente, Leiter e Maslach (1988) afirmavam que o *burnout* surgia no sentido de dar resposta aos fatores interpessoais causadores de stress no local de trabalho, sendo que o contacto excessivo com pessoas resulta em mudanças nas atitudes e comportamentos para com elas. Em alguns casos, o *burnout* é visto como resultado da pressão emocional e do envolvimento prolongado com o cliente, e começa por expressar-se através da redução da energia e dos objetivos do profissional (Carlotto, 2009). Inclusive, Gomes e Cruz (2004), constataram que 15% dos psicólogos se encontravam nesta condição.

Hobfoll (2001) definiu um modelo – Modelo de Conservação de Recursos – no qual se assume que o *burnout* pode resultar de situações em que os recursos são postos em causa de forma frequente e contínua, como sejam as situações relacionadas com exigências, com a perda de recursos inerentes ao trabalho (e.g. desemprego), ou com o retorno de recursos após o seu investimento (e.g. assistência a um colega). O Modelo das Exigências e Recursos do Trabalho (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001) assume que o *burnout* pode desenvolver-se independentemente do tipo de ocupação sempre que as exigências profissionais são elevadas e que os recursos são limitados, uma vez que estas condições de trabalho conduzem ao esgotamento de energia e à diminuição da motivação. De facto, conforme Schaufeli, Bakker e Van Rhenen (2009), deve haver um equilíbrio entre as exigências às quais o indivíduo é exposto e os recursos disponibilizados pela organização, sendo que as primeiras se referem aos aspetos profissionais que exigem esforço e que possuem custos físicos e psicológicos e que os segundos dizem respeito aos aspetos profissionais capazes de reduzir as exigências e respetivos custos, de facilitar a aquisição de objetivos ou de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal. Desta forma, quando as exigências profissionais são bastante elevadas e os recursos são reduzidos, o indivíduo vê aumentados os seus níveis de exaustão e de distanciamento, respetivamente (Demerouti et al., 2001).

De acordo com Bakker, Demerouti e Sanz-Vergel (2014) existem fatores que se podem constituir como antecedentes do *burnout*, mais especificamente os fatores ambientais e os fatores individuais. Dos fatores ambientais é possível destacar as exigências e os recursos do trabalho, sendo que as primeiras estão, normalmente, associadas a custos fisiológicos (e.g. pressão arterial elevada, desequilíbrio hormonal, taquicardia) e psicológicos (e.g. fadiga, frustração), e que, os recursos tendem a ser capazes de reduzir o esforço e minimizar o cansaço, pelo que se não existirem há uma grande probabilidade de os indivíduos virem a sofrer de *burnout*. As exigências poderão ser identificadas como dificuldades relacionadas com a

ambiguidade do papel, situações stressantes, pressão laboral, entre outras, e devem ser compensadas por recursos como sejam a supervisão e o feedback, o apoio social e a autonomia. Os fatores individuais, por sua vez, dizem respeito às características intrínsecas ao indivíduo, que se caracterizam pela estabilidade ao longo do tempo e espaço, como é o caso da personalidade.

Num estudo de Mills e Huebner (1998) verificou-se que o *burnout* está relacionado com vários aspetos, que se expressavam através: (1) da relação entre algumas características da personalidade e as dimensões do *burnout*; (2) da relação entre as variáveis demográficas, os fatores causadores de stress no local de trabalho e o *burnout*; (3) da relação bidireccional entre fatores ambientais e fatores individuais. De forma mais específica, os autores constataram que a personalidade exercia influência sobre a probabilidade de manifestar *burnout*, uma vez que as várias dimensões da personalidade inerentes ao modelo dos cinco fatores (McCrae & Costa Jr., 2008) mostraram estar relacionadas com as dimensões do *burnout*. Estas associações eram passíveis de ser observadas através da prática profissional dos psicólogos escolares em estudo, já que os que apresentavam níveis mais elevados de exaustão emocional e, simultaneamente, mais baixos de realização pessoal tendiam a dar respostas introvertidas, caracterizadas pela passividade e isolamento, e que os que apresentavam elevados níveis de despersonalização manifestavam comportamentos que refletiam desagrado, nomeadamente a irritabilidade, a desconfiança e falta de cooperação. Além disso, também tiveram a oportunidade de verificar a existência de uma relação bidireccional entre os fatores ambientais e os fatores individuais, a qual permitiu compreender que as situações indutoras de stress no local de trabalho determinavam a probabilidade de manifestar *burnout* e que, ao mesmo tempo, as características individuais e a manifestação de *burnout* influenciavam a forma como o indivíduo encarava o trabalho.

Maslach et al. (2001) apontaram como fatores indutores de *burnout* as exigências no trabalho, a pressão relacionada com o prazo de execução de tarefas específicas, a ambiguidade de papéis (i.e. falta de informação que dificulta a execução de funções de forma bem-sucedida), a falta de apoio, de supervisão e de feedback e os desafios emocionais inerentes ao contacto com outras pessoas. Do ponto de vista individual, indicaram que a idade, o estado civil, as habilitações literárias, a personalidade e as atitudes no trabalho influenciavam a probabilidade de vir a manifestar *burnout*. Isto é, os indivíduos mais novos, solteiros ou divorciados, com mais habilitações literárias, com um locus de controlo externo (i.e. associam os resultados obtidos a outras pessoas ou à sorte, ao invés de associarem às suas competências), tendencialmente neuróticos (i.e. ansiosos, hostis, deprimidos e vulneráveis) e que desenvolvem demasiadas expectativas acerca do trabalho estão mais suscetíveis à experimentação de *burnout*.

Almeida e Jesus (2002), por sua vez, notaram a presença de uma série de fatores na origem do *burnout* entre psicólogos portugueses, particularmente fatores intrínsecos ao trabalho (e.g. falta de tempo para desempenhar funções e envolvimento excessivo), fatores associados a questões hierárquicas (e.g. falta de experiência e de flexibilidade dos superiores, e escassa orientação e supervisão) e, também fatores relacionados com o papel e com as oportunidades profissionais. Contudo, do ponto de vista de Maslach e Goldberg (1998), são os fatores ambientais, isto é, os que refletem as particularidades do trabalho, que maior capacidade têm de desencadear o *burnout*.

Maslach (1978) também afirmou que o nível de exaustão emocional era altamente influenciado pelo papel do cliente, sendo que o problema manifestado, a natureza da relação psicólogo-cliente, entre outros fatores, poderiam estar na origem do *burnout*. Tendo em consideração o modelo de Leiter (1993), o *burnout* é determinado pela reação do profissional aos aspetos persistentes do ambiente de trabalho. Na tentativa de clarificar, o autor afirma que o agravamento da exaustão se deve a fatores inerentes ao trabalho (e.g. sobrecarga de trabalho,

conflitos), que esta, por sua vez, torna mais elevado o grau de despersonalização, e que a presença de recursos (e.g. apoio social, oportunidades de progressão na carreira) influencia a realização pessoal.

Ainda assim, existem fatores capazes de influenciar não só a probabilidade de manifestar *burnout*, como também o grau de satisfação com o trabalho. Destes, destacam-se a instabilidade e insegurança profissional, o desagrado em relação ao emprego propriamente dito, a sobrecarga laboral (Mackoniené & Norvilé, 2012), a falta de supervisão (Leiter & Maslach, 1988), e a disponibilização de serviços a mais do que um estabelecimento de ensino (Proctor & Steadman, 2003).

O *burnout*, apesar de estar relacionado com o trabalho, pode representar um risco de deterioração da saúde física ou mental, que, por sua vez, compromete a qualidade de vida do indivíduo (Savio, 2008). Os problemas decorrentes deste conduzem, entre outros, à preocupação, ao absentismo (Maslach & Jackson, 1981; Wang, Liu, Wang & Wang, 2012), à redução dos graus de satisfação com o trabalho (Blegen, 1993) e de autoeficácia (Mackoniené & Norvilé, 2012), ao desenvolvimento de perturbações de humor, de ansiedade e relacionadas com o consumo, ao surgimento de problemas de memória, de queixas físicas (e.g. dores de cabeça e de pescoço), a problemas de saúde (e.g. infeções respiratórias e gastrointestinais, gripe, diabetes tipo 2, enfartes do miocárdio e problemas cardiovasculares; Bakker et al., 2014). Ademais, este é um problema que tanto traz consequências para o profissional como para o seu paciente, uma vez que a condição de saúde desfavorável do profissional irá influenciar o seu desempenho e, conseqüentemente, os resultados da intervenção junto do paciente (Esquivel-Molina et al., 2007; Maslach & Jackson, 1981).

Capítulo IV: Satisfação com a vida e com o trabalho nos psicólogos escolares

1. Satisfação com a vida

A satisfação com a vida é uma variável que se encontra dependente de vários fatores, entre os quais a idade, o género, o estado civil, as habilitações literárias, o salário, a saúde e a participação em atividades de lazer (Fernández-Ballesteros, Zamarrón & Ruíz, 2001). De acordo com estes autores, o grau de satisfação com a vida é significativamente mais elevado entre as pessoas mais novas, do sexo masculino, casadas, com habilitações literárias e salário mais elevados, de boa saúde e que participavam em atividades de lazer. Este último fator mostrava-se relacionado com as habilitações literárias e com o salário, pelo que as pessoas que possuíam um nível de escolaridade e salário elevados tinham tendência a envolver-se, mais frequentemente, em atividades de lazer (e.g. desportivas, culturais e sociais) e, conseqüentemente, apresentavam um grau de satisfação com a vida mais elevado. Diener (1984) afirma que o grau de satisfação com a vida é altamente influenciado pela saúde que pode ser distinguida de duas formas: a objetiva, referente aos sintomas físicos ou problemas de saúde manifestados, e a subjetiva, que diz respeito à forma como o indivíduo avalia a saúde.

A satisfação com a vida, além de expressar – ainda que de forma subjetiva – a qualidade de vida e de ser considerada importante no envelhecimento bem-sucedido (Fernández-Ballesteros et al., 2001), mostra estar associada à satisfação com o trabalho e, ainda que várias teorias possam explicar esta última (Yeşilyaprak & Boysan, 2015), é perfeitamente compreensível o efeito que a mesma acaba por ter sobre a satisfação com a vida, dada a quantidade de tempo despendida no trabalho (Rice, Near & Hunt, 1980). Porém, também a satisfação com a vida tem implicações na satisfação com o trabalho, uma vez que é impossível, para o indivíduo, dissociar a vida pessoal da sua vida profissional, dada a existência de uma relação bidirecional entre ambas. Por vezes, esta associação tem repercussões negativas,

especialmente nos casos em que as exigências de participação num domínio são incompatíveis com as exigências de participação no outro (Adams, King & King, 1996).

2. Satisfação com o trabalho

A satisfação com o trabalho é um conceito complexo e bastante debatido no que concerne à sua definição. Independentemente da investigação realizada acerca da temática, continua a não existir uma definição universal para a satisfação com o trabalho, pelo que a identificação de aspetos-chave comuns às várias definições existentes parece ser a melhor forma de compreender o conceito em causa. No estudo de Aziri (2011), em particular, está patente um conjunto de definições que variam consoante o autor que as elaborou, sendo que algumas indicam que a satisfação com o trabalho e os comportamentos manifestados no local de trabalho decorrem, sobretudo, dos sentimentos do indivíduo em relação ao trabalho, independentemente dos fatores externos a ele associados. De forma geral, a satisfação com o trabalho pressupõe que o sentido de realização seja determinado pela capacidade que o emprego tem para satisfazer as necessidades pessoais (Spector, 1985; Wofford, 1971), isto é, corresponde à satisfação perante o emprego, que resulta da comparação entre os resultados reais e os resultados esperáveis (Hirschfeld, 2000).

Contudo, Costa (2011) salienta que as dimensões ou significados associados ao trabalho sofrem alterações de indivíduo para indivíduo. Ainda assim, todo o trabalho tem uma dimensão intrínseca, na medida em que as tarefas inerentes ao mesmo possuem características que possibilitam, ao indivíduo, a utilização e desenvolvimento de novas competências e a contemplação dos resultados do seu esforço. O trabalho é, também, constituído por dimensões extrínsecas, isto é, características que promovem o conforto no local de trabalho, já que se encontram isentas de stress relacionado com questões logísticas, com a carga horária e a sobrecarga de trabalho, e com exigências exacerbadas. Existe, ainda, outra dimensão que influencia a perceção que o indivíduo tem acerca do seu trabalho, a qual possui um carácter

financeiro, referindo-se, deste modo, ao salário e outras compensações, e à segurança. Ademais, o significado do trabalho era também influenciado pelo relacionamento com os colegas de trabalho, pelas oportunidades de progressão na carreira disponibilizadas pela organização e pelos recursos que se deveriam adequar às necessidades e objetivos de desempenho.

Segundo a teoria dos dois fatores de Herzberg (House & Wigdor, 1967) existem duas dimensões independentes inerentes à satisfação com o trabalho, sendo que (1) a primeira estava relacionada com a satisfação, era determinada pela natureza do trabalho e recompensas decorrentes do desempenho e tinha a capacidade de promover as necessidades de autoatualização e de autorrealização no trabalho mediante o reconhecimento, a responsabilidade e a progressão, e que (2) a segunda estava associada à insatisfação, a qual resultava da política e administração da empresa, da supervisão técnica desadequada, das relações interpessoais e do salário. Além disso, Herzberg criou uma segunda hipótese, que se prendia com o facto de o desempenho e o esforço poderem ser aprimorados consoante a motivação que decorre das características que determinam a satisfação.

Do ponto de vista de Spector (1985) e Worrell (2004), o grau de satisfação com o trabalho é tido como resultado da perceção que o indivíduo tem acerca de uma série de fatores que podem determinar o desempenho profissional, quer estejam relacionados com o trabalho de forma direta (fatores ambientais) ou indireta (fatores individuais). A satisfação com o trabalho – à semelhança do *burnout* –, segundo a teoria disposicional (Staw, Bell & Clausen, 1986), é considerada uma função das características da personalidade, sendo que o carácter inato da tendência que os indivíduos têm para estarem satisfeitos ou insatisfeitos determina o seu nível de satisfação com o trabalho e que as diferenças temperamentais influenciam o modo como a informação relativa a situações específicas é absorvida, recordada e interpretada. Lima, Vala e Monteiro (1988) também defenderam a existência de uma relação entre as características

personais e o grau de satisfação com o trabalho, referindo os vários fatores que podem influenciá-lo (e.g. idade, habilitações literárias, funções executadas), mas salientaram um conjunto de aspetos, específicos do ambiente de trabalho, que condicionam esse mesmo grau, nomeadamente o relacionamento com a chefia e com os colegas, as condições de trabalho, entre outras. Segundo Locke (1976, citado por Tavares, 2014), o grau de satisfação de um indivíduo com o seu trabalho está dependente de uma série de fatores: (1) o salário, referindo-se à equidade com que é feita a distribuição do mesmo; (2) a promoção, salientando vários aspetos que a sustentam; (3) o reconhecimento, que inclui as apreciações positivas e construtivas; (4) os benefícios, relacionados com a segurança e o lazer; (5) a chefia, aludindo à caracterização da relação entre esta e o funcionário; (6) os colegas de trabalho, considerando as suas competências, o apoio prestado e a relação estabelecida; (7) as condições de trabalho, que compreendem o horário de trabalho, a possibilidade de realizar pausas e os recursos físicos disponíveis; e (8) a organização, tendo em conta as políticas em vigor.

Considerando o modelo de Hackman e Oldham (1975), são as características do trabalho que influenciam o grau de satisfação com o mesmo. Na opinião dos autores essas dimensões passam pela realização de atividades que exigem a utilização de uma série de competências (variedade de competências), pela obtenção de um resultado específico através da forma como a tarefa é iniciada e concluída (identidade da tarefa), pelas implicações que o trabalho tem na vida pessoal e profissional de terceiros (significado da tarefa), pelo planeamento e execução autónomos das tarefas que foram outorgadas ao indivíduo (autonomia na realização da tarefa) e pela receção de críticas ao seu desempenho (feedback). Estas características, por sua vez, determinam a opinião que o indivíduo tem acerca do seu trabalho (significado do trabalho), a perceção de eficiência que o indivíduo tem acerca do seu desempenho (conhecimento dos resultados), e a responsabilidade que o indivíduo assume ter pelo seu desempenho (responsabilidade pelos resultados). De forma semelhante, Spector (1997) afirmava que a

satisfação com o trabalho estava sob a influência de facetas, as quais facilitavam a identificação, por parte dos órgãos superiores da organização, das dimensões que precisavam de ser reforçadas. Nesse sentido, definiu um conjunto de nove facetas, designadamente o salário, as oportunidades de progressão na carreira, a supervisão, os benefícios inerentes ao trabalho, as recompensas atribuídas consoante o desempenho, as condições de trabalho, o relacionamento com os colegas, o carácter das funções desempenhadas e a interação com os membros da organização.

As recompensas atribuídas pela organização podem funcionar como ferramentas de orientação do comportamento para aquilo que é desejado e são encaradas como fatores-chave para a manutenção da motivação e da satisfação dos funcionários (Hofmans, De Gieter & Pepermans, 2012). As diferenças individuais associadas às recompensas e à satisfação com o trabalho parecem ter influência na intenção de demissão e no compromisso com o trabalho, pelo que os indivíduos cuja satisfação depende das recompensas financeiras que lhes são atribuídas tendem a estar menos motivados e comprometidos com o trabalho e mais propensos à demissão (Deci & Ryan, 2002). Contudo, as recompensas psicológicas parecem ser mais capazes de conduzir à satisfação dos indivíduos no trabalho do que as recompensas financeiras (Hofmans et al., 2012).

Judge, Locke, Durham e Kluger (1998) acreditavam que a satisfação com o trabalho pode ser explicada pelas avaliações que os indivíduos fazem acerca de si próprios e acerca dos outros e do mundo. As autoavaliações incluem o valor que o indivíduo atribui a si próprio (autoestima), a perceção que ele tem acerca da sua capacidade para estar motivado e mobilizar recursos que o permitam lidar com as exigências da vida (autoeficácia generalizada), o grau em que acredita ter controlo sobre a sua vida (locus de controlo) e o grau de neuroticismo, que determina a forma como ele interpreta o ambiente. As avaliações externas dizem respeito à apreciação que o indivíduo faz do seu ambiente, mais especificamente das pessoas que o

rodeiam – que tanto lhe podem transmitir confiança como promover o afastamento – e do mundo em geral – que se refere à crença num mundo justo e promotor da felicidade e do sucesso. Através do seu estudo, os autores tiveram a oportunidade de constatar que, na realidade, estas avaliações tinham efeitos no grau de satisfação com o trabalho, já que a visão que as pessoas tinham de si próprias e dos outros determinava a forma como encaravam as situações profissionais com que se deparavam diariamente.

Na opinião de Spector (1985), a satisfação com o trabalho resulta da comparação dos aspetos que compõem o trabalho com uma abordagem individual de referência. Locke (1976, citado por Spector, 1985), por sua vez, distinguiu três abordagens capazes de explicar esta relação, sendo que, desta forma, a satisfação pode decorrer (1) das discrepâncias entre o que o trabalho oferece e aquilo que o indivíduo espera, (2) do grau de capacidade que o trabalho tem para satisfazer as necessidades individuais, e (3) do grau de cumprimento dos desejos e ambições do indivíduo através do trabalho.

Nos estudos de Hosp e Reschly (2002) e de Jones, Hohenshil e Burge (2009), de forma geral, os psicólogos escolares afirmavam estar satisfeitos ou muito satisfeitos com o seu emprego atual e não tinham em vista o abandono do emprego, mas manifestavam-se descontentes em relação às oportunidades de progresso na carreira. Alguns psicólogos, pelo contrário, desejavam procurar um novo emprego e abandonar a prática psicológica, apesar de não estarem arrependidos de terem escolhido a psicologia como área de estudo (Gomes & Cruz, 2004; Jones et al., 2009).

De acordo com Yeşilyaprak e Boysan (2015), os psicólogos que levavam a cabo a prática psicológica em estabelecimentos de ensino não urbanos sentiam-se mais satisfeitos com o trabalho e com a vida, ao contrário daqueles que, além de não desempenharem funções relacionadas com a sua área profissional, trabalham noutra tipo de organizações em zonas urbanas. O número de escolas a que estão afetos serviços na área da psicologia também

influencia o nível de satisfação dos técnicos para com o seu trabalho, sendo que a literatura existente revela que os profissionais que servem várias escolas tendem a apresentar baixos níveis de satisfação com o trabalho e, simultaneamente, elevados níveis de *burnout* (Proctor & Steadman, 2003). Além disso, os psicólogos que trabalham junto do ensino secundário manifestam níveis de insatisfação com o trabalho e de stress mais elevados, e associam-nos ao facto de, nos estabelecimentos de ensino deste tipo, não haver uma noção correta acerca daquilo que são as funções de um psicólogo escolar (Yeşilyaprak & Boysan, 2015). Desta forma, torna-se possível afirmar que o local de emprego, o tipo de organização e os níveis de ensino com que trabalham mais frequentemente exercem influência sobre a satisfação dos psicólogos.

Segundo Mackoniené e Norvilé (2012), a idade está intimamente relacionada com a satisfação com o trabalho, sendo que os psicólogos mais velhos e com mais experiência manifestavam níveis mais elevados de satisfação com o trabalho do que os psicólogos mais novos e com menos experiência, o que poderia dever-se ao facto de os psicólogos mais novos estarem desiludidos com o seu primeiro emprego, ao passo que os psicólogos mais velhos podem já ter experimentado vários outros empregos e áreas, até que se conseguiram rever no emprego atual (Mackoniené & Norvilé, 2012). Adicionalmente, também o número mais elevado de anos de serviço contribuía para o aumento da satisfação com o trabalho (Lindorff, 2011).

O desempenho limitado de funções parece influenciar a satisfação dos psicólogos escolares com o seu trabalho, uma vez que os profissionais que se dedicam a uma maior variedade de tarefas afirmam estar mais satisfeitos do que os colegas que se focam apenas na avaliação psicológica, por exemplo (Levinson, 1991). De facto, os psicólogos que desempenhavam tarefas mais diversificadas manifestavam maiores níveis de satisfação com o trabalho (Fenicle, 2007) e menores níveis de *burnout* (Proctor & Steadman, 2003), e a sua

participação numa série de atividades distintas era grandemente requerida por outros profissionais escolares, como sejam os professores (Camacho, 2011).

Aliadas à satisfação com o trabalho podem estar também as necessidades de formação expressas pelos psicólogos escolares, as quais correspondiam às dificuldades inerentes à prática que desenvolviam. Além das necessidades de atualização, reciclagem e contacto com novos instrumentos, os técnicos afirmavam ter a necessidade de explorar as dificuldades de aprendizagem, a avaliação psicológica, a educação especial, a consulta psicológica e, por fim, a indisciplina e problemas de comportamento (Mendes et al., 2015a).

Num estudo de Jones et al. (2009) constatou-se que a insatisfação com o trabalho relatada pelos psicólogos escolares tinha origem noutros fatores, particularmente nos baixos salários – à semelhança do estudo realizado em Portugal por Vieira, Menezes e Gabriel (2005) –, na sobrecarga de trabalho e na incompreensão, por parte da administração, do seu papel. Não obstante, estes técnicos também são capazes de identificar os fatores que contribuíam de forma positiva para a sua satisfação perante o emprego, mais especificamente a oportunidade de trabalhar diretamente com os clientes, a autonomia no trabalho e o apoio dos colegas. Deste modo, podem dar-se por confirmadas as hipóteses de outros autores, nomeadamente as que indicam que a insatisfação com o trabalho é altamente influenciada por fatores sobre os quais os psicólogos não têm qualquer controlo (Worrell, 2004).

O *burnout*, a insatisfação com o trabalho e o desejo de abandonar a profissão podem estar relacionados, também, com a experiência de pressão administrativa. Esta pressão, por vezes, faz com que os psicólogos atuem de forma antiética, violando, dessa forma, as normas deontológicas e a própria legislação. Alguns deles até afirmam ter sido encorajados, pela administração, a evitar a recomendação de serviços devido aos custos inerentes aos mesmos. Para fazer face a esta pressão adotam uma série de medidas, que consideram eficazes, mas por vezes acabam por sujeitar-se às exigências administrativas, sendo que, em alguns casos, optam

por abandonar o emprego para se libertarem da pressão vivenciada (Boccio, Weisz & Lefkowitz, 2016).

O grau de satisfação com o trabalho acaba por não só ter implicações no bem-estar físico, emocional e psicológico dos indivíduos (Ducharme & Martin, 2000), como também na probabilidade de vir a sofrer de *burnout* (Wolpin, Burke & Greenglass, 1991). Quando numa organização os funcionários estão maioritariamente satisfeitos com o seu trabalho, há uma tendência para que os níveis de produtividade sejam mais elevados, devido aos reduzidos níveis de absentismo e de demissão (Costa, 2011) e para a manifestação de comportamentos de cidadania organizacional, isto é, comportamentos de ajuda no ambiente de trabalho (Espadaneira, 2010). Ademais, este parece ser um indicador da qualidade de vida dos profissionais, já que aqueles que se encontram satisfeitos com o seu trabalho tendem a manifestar níveis mais elevados de satisfação com a vida (Judge & Watanabe, 1993; Rice et al., 1980).

Capítulo V: Fatores de Proteção e Estratégias de Prevenção do Stress, da Insatisfação com o Trabalho e do *Burnout*

Na tentativa de evitar a insistência na remediação que tão pouco tempo reserva para a prevenção, importa que os profissionais e respetivos colegas possuam um elevado sentido crítico, para tornar mais fácil a identificação de indícios que possam denunciar o comprometimento da saúde ocupacional e, simultaneamente, adotem uma atitude preventiva, de forma a impedir que a sua prática profissional e o bem-estar dos seus clientes sejam postos em causa.

Considerando que esta é uma população que costuma estar mais familiarizada com várias problemáticas e que se esforça por minimizar a componente patológica inerente aos mais variados casos, poderá verificar-se alguma dificuldade na identificação de sintomas característicos de problemas relacionados com a saúde ocupacional, pelo que é imprescindível que, além dos próprios profissionais, os seus supervisores e colegas prestem atenção a eventuais sinais de stress, *burnout* ou insatisfação com o trabalho, para que desta forma se mantenham capazes de disponibilizar os seus serviços junto das populações que deles necessitem (Mills & Huebner, 1998). Além disso, visto que o *burnout* é o resultado do fracasso aquando da produção de esforços de gestão do stress no local de trabalho, o estabelecimento de relações de qualidade com os clientes é deveras essencial, na medida em que se constitui como um fator de proteção do *burnout* (Carlotto, 2009).

Os programas de formação superior também poderiam revelar-se úteis na colmatação dos efeitos das variáveis supracitadas, na medida em que a abordagem de questões relacionadas com o bem-estar e a aprendizagem de estratégias de gestão do stress permitiria a formação mais qualificada de futuros psicólogos (Mills & Huebner, 1998), da mesma forma que promovem o evitamento da insatisfação com o trabalho que poderia decorrer do *burnout* (Blegen, 1993).

Os recursos pessoais são outros dos fatores que podem proteger o profissional da ocorrência de *burnout* e da insatisfação profissional e pessoal, uma vez que dizem respeito à percepção e avaliação que o indivíduo faz acerca da capacidade que possui para controlar e influenciar o ambiente (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008). Segundo Pines & Maslach (1978) os profissionais da área psicológica são muitas vezes sujeitos a emoções fortes e elevados níveis de stress, decorrentes da interação com pessoas por longos períodos de tempo, pelo que existem algumas técnicas que deverão ser utilizadas, nomeadamente (1) a intelectualização, isto é, a compreensão das situações stressantes que lhes são expostas numa vertente mais intelectual do que pessoal, (2) a preocupação distante, que consiste na manutenção da preocupação com os clientes e simultânea utilização de técnicas de distanciamento (e.g. físico ou psicológico), (3) a compartimentalização, referente à distinção entre a vertente profissional e pessoal da sua vida, não havendo transposição da vida profissional para a pessoal e vice-versa, (4) o distanciamento, ou seja, a minimização do envolvimento em situações stressantes, que se traduz na diminuição do tempo passado com os clientes, na comunicação de forma mais impessoal e na interação com outras pessoas no local de trabalho, e (5) a confiança na equipa, que se revela extremamente importante, já que diz respeito à busca de apoio (e.g. conselhos, conforto) junto de outros profissionais.

Ainda assim, as instituições também deverão pôr em prática uma série de estratégias que promovam o bem-estar dos seus funcionários e, simultaneamente, que limitem a ocorrência de *burnout* e a insatisfação com o trabalho, na medida em que, desse modo, estarão a contribuir para a manutenção da saúde e melhoria do desempenho dos profissionais que lhes prestam serviços e, conseqüentemente, para o sucesso organizacional (Amaral, 2015). Exemplo disso são os recursos disponibilizados pela organização, os quais se referem aos aspetos físicos, sociais e organizacionais que estão inerentes ao trabalho (Bakker et al., 2008). Estes tanto podem desempenhar um papel motivacional intrínseco, na medida em que potenciam a

aprendizagem, o desenvolvimento e o crescimento dos funcionários, como extrínseco, já que através da sua utilização os profissionais terão mais facilidade em alcançar os objetivos profissionais definidos *a priori* (Bakker et al., 2008).

Os recursos disponibilizados pela organização poderão promover o compromisso com o trabalho, uma das atitudes que contribuem para a prevenção do *burnout*, cujas dimensões – energia, envolvimento e eficácia – são consideradas como extremos opostos das dimensões do *burnout* (Bakker et al., 2008). Este compromisso caracteriza-se (1) pelo vigor, que estimula um maior investimento, por parte do funcionário, nas tarefas que leva a cabo, e a persistência aquando do enfrentamento de dificuldades, (2) pela dedicação, que corresponde a um elevado grau de envolvimento e promove o entusiasmo perante o desafio, e (3) pela absorção, que implica a concentração e a satisfação plena com o trabalho, ao ponto de o tempo passar depressa e de haver dificuldade em abstrair-se do trabalho (Schaufeli & Bakker, 2004; González-Romá, Schaufeli, Bakker & Lloret, 2006). Basicamente, consiste num estado de bem-estar positivo em relação ao trabalho, que se repercute no grau de realização profissional e pessoal do indivíduo, bem como no grau de motivação associado ao desempenho de funções. Assim, os profissionais que se encontram comprometidos com o trabalho manifestam elevados níveis de energia e de concentração e sentem-se entusiasmados aquando do exercício da sua profissão, visto que a encaram como um desafio (Macey & Schneider, 2008). Esta atitude acaba por ser muito benéfica em termos de desempenho, já que o compromisso promove a experimentação de emoções positivas no local de trabalho, uma boa saúde física e psicológica, a criação de recursos pessoais e profissionais e a transferência do mesmo entre os vários funcionários (Bakker et al., 2008). Os funcionários que manifestavam elevados níveis de compromisso para com o trabalho tendiam, também, a estar imunes a todos os efeitos nefastos do *burnout*, já que a motivação e o envolvimento em atividades de lazer (e.g. atividades de relaxamento, desporto, convívios), caraterísticos do seu modo de vida, se constituíam como fatores protetores do

burnout (Sonnentag et al., 2012). Além disso, estes manifestavam uma propensão a estar mais inspirados, mais alegres e a incentivar os colegas, a ser mais criativos, a estar mais abertos à exploração de novas experiências e ambientes e mais recetivos a linhas de pensamento diferentes das suas, o que acabava por ter impacto sobre o desempenho e sucesso da organização (Bakker et al., 2014). Ademais, é importante esclarecer que o compromisso com o trabalho não deve ser encarado como um vício, porque não consiste numa orientação compulsiva à qual não está inerente satisfação (Schaufeli et al., 2009) e, também, porque o compromisso com o trabalho traz benefícios quer para o indivíduo (e.g. crescimento pessoal) quer para a instituição (e.g. aumento da produtividade e dos lucros; Bakker et al., 2008). O vício no trabalho, pelo contrário, conduz ao comprometimento do indivíduo a vários níveis (e.g. físico, mental e social), devido à exacerbada necessidade de trabalhar.

Além dos recursos disponibilizados pela organização, o *burnout* também pode ser minimizado através (1) da redução do número de horas de trabalho semanal, (2) da diminuição do ritmo de trabalho, já que quando surgem os primeiros sintomas a tendência é para que os indivíduos trabalhem ainda mais, (3) da realização de intervalos de trabalho de forma regular, (4) do encontro de um ponto de equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal, (5) do desenvolvimento de estratégias de *coping*, não no sentido de tentar impedir a ocorrência de situações stressantes, mas de alterar a forma como o indivíduo reage e dá respostas às mesmas, (6) da partilha de sentimentos e do apoio social – seja emocional (e.g. escuta ativa, empatia) ou instrumental (e.g. assistência na resolução de problemas), (7) do relaxamento, encontrado na meditação, massagens, banho quente, etc., (8) da manutenção de um estilo de vida saudável e ativo, entre outros (Maslach & Goldberg, 1998). Acima de tudo, é fundamental que os indivíduos invistam no autoconhecimento, o qual irá dar-lhes uma visão mais real da sua personalidade, necessidades e motivações, facilitar a identificação das causas pelas quais estão

suscetíveis à manifestação de *burnout* e promover a mudança dos comportamentos que os colocavam em risco.

Segundo Schaufeli e Enzmann (1998) existem vários tipos de intervenção com vista à minimização de problemas relacionados com o stress, as quais são classificadas como primárias, secundárias ou terciárias, consoante o seu objetivo. As intervenções primárias têm como intuito a redução dos fatores de risco entre os funcionários e funcionam como um fator protetor do desenvolvimento de *burnout*. As intervenções secundárias, por outro lado, dirigem-se a um grupo de pessoas em específico, as quais se encontram em alto risco de *burnout*, na tentativa de prevenir a sua manifestação. Finalmente, as intervenções terciárias têm como alvo os funcionários que já sofrem de *burnout*, e são levadas a cabo para prevenir as consequências adversas decorrentes do mesmo. Além disso, a classificação das intervenções também pode ser feita tendo conta os alvos a que se dirigem, pelo que se podem focar (1) no indivíduo, de forma a promover o aumento de recursos psicológicos e da capacidade de lidar com os fatores stressantes do trabalho, (2) no ambiente, através da tentativa de alteração do contexto ocupacional e da redução das fontes de stress, ou (3) em ambos, havendo, para tal, uma combinação das duas perspetivas.

De um ponto de vista mais remediativo, podem ser utilizadas duas abordagens distintas no sentido de reduzir os níveis de *burnout*, nomeadamente a tentativa de mudança nos funcionários e a tentativa de mudança na organização (Halbesleben & Buckley, 2004). A aplicação de programas de intervenção individual tem sido mais proeminente, o que parece dever-se a crenças tais como “o problema é individual” e “é mais fácil mudar o indivíduo do que a organização”. Estes programas, na sua maioria, procuram desenvolver mecanismos de *coping* no indivíduo com o intuito de ajudá-lo a enfrentar situações de stress, e as avaliações apenas têm demonstrado progressos ao nível da exaustão emocional (Freedy & Hobfoll, 1994). Van Dierendonck, Schaufeli e Buunk (1998), por exemplo, desenvolveram um programa de

intervenção em grupo, na tentativa de reduzir o *burnout* por intermédio do ajustamento dos objetivos e das expectativas dos funcionários, tornando-os compatíveis com o ambiente de trabalho, o qual se afigurou eficaz no cumprimento do objetivo proposto.

II. Estudo Empírico

Capítulo VI: Metodologia

1. Objetivos

A revisão da literatura acerca da problemática em estudo não só possibilitou uma melhor compreensão da mesma, como também nos alertou para a existência de algumas lacunas, nomeadamente no que concerne à disponibilidade de trabalhos que se debrucem sobre as práticas profissionais dos psicólogos escolares e respetiva implicação nos níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout*. Desta forma, este estudo teve como objetivos a identificação das atividades levadas a cabo, de forma mais frequente, pelos psicólogos escolares e, também, a averiguação da existência de relações entre a prática e os níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout* que dela advêm.

2. Descrição da metodologia

À luz dos objetivos definidos, esta investigação assumiu um carácter quantitativo, no qual o investigador assume um papel distanciado do contexto em estudo, facilitando a obtenção de um maior número de dados através dos instrumentos disponíveis para o efeito. Este é, portanto, um estudo transversal, descritivo e correlacional, uma vez que teve lugar num espaço de tempo limitado, que foram utilizados questionários como instrumentos de recolha de dados, e que se procedeu à análise das relações existentes entre as variáveis em estudo (Freire & Almeida, 2008; Neuman, 2000).

3. Questões de investigação

Considerando tudo aquilo que foi dito até agora, procuramos responder às seguintes questões:

(i) será que o sexo, a idade, o estado civil, a zona onde desempenham funções, o tipo de estabelecimento consoante os níveis de ensino e o rácio influenciam os níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout*?

(ii) será que o tipo de práticas levadas a cabo pelos psicólogos escolares está relacionado com os seus níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout*?

(iii) será que os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout* têm a capacidade de predizer-se uns aos outros?

4. Descrição da amostra

A amostra é constituída por 211 psicólogos escolares do sexo feminino (88.6%) e do sexo masculino (11.4%), de todo o território nacional português. Na sua maioria, detinham o grau de licenciados (pré-bolonha) na área da Psicologia Escolar/da Educação (60.7%) e, em média, exerciam esta profissão há cerca de 17 anos. Estas e outras informações podem ser consultadas na tabela 1.

Tabela 1

Descrição da amostra

		N	%	Média	Desvio padrão	Min.	Máx.
Idade		211	100	43.94	8.272	28	62
Sexo	Feminino	187	88.6				
	Masculino	24	11.4				
Estado Civil	Solteiro(a)	43	20.4				
	Casado(a) / União de Facto	139	65.9				
	Divorciado(a)	28	13.3				
	Viúvo(a)	0	0				
	Outro	1	0.5				
Filhos	Sim	163	77.3				
	Não	48	22.7				
Grau Académico	Licenciatura (pré-Bolonha)	123	58.3				
	Mestrado	81	38.4				
	Doutoramento	2	0.9				
	Outro	5	2.4				
Formação Académica	Psicologia Clínica / da Saúde	58	27.5				
	Psicologia Escolar / da Educação	128	60.7				
	Outra	25	11.8				

Anos de experiência como Psicólogo Escolar	211	100	17.37	8.288	1	37
Anos de experiência no estabelecimento de ensino atual	211	100	10.81	8.722	0	31

Conforme consta na tabela 2, a região do país¹ de onde se obteve um maior número de respostas por parte de psicólogos que exercem funções em contexto escolar foi a Região de Lisboa (33.2%), seguida da Região Centro (28%) e da Região Norte (20.9%). A maior parte destes desempenha funções em escolas públicas (96.7%), situadas em zonas urbanas (70.1%) e disponibiliza os seus serviços, essencialmente, junto de estabelecimentos do tipo misto (31.8%), isto é, que contemplam os ciclos básico e secundário. No que respeita ao número de alunos que estão ao encargo destes técnicos, verificou-se uma tendência para que o rácio seja de 1 psicólogo para 1001 a 2000 alunos (26.5%).

Tabela 2

Descrição dos estabelecimentos de ensino em que os psicólogos escolares desempenham funções

		N	%
Região	Norte	44	20.9
	Centro	59	28
	Lisboa	70	33.2
	Alentejo	9	4.3
	Algarve	5	2.4
	Açores	1	0.5
	Madeira	23	10.9
Zona	Urbana	148	70.1
	Rural	63	29.9
Caráter	Público	204	96.7
	Privado	7	3.3
Ciclo de estudos	Pré-Escolar	0	0
	Básico	35	16.6
	Secundário	8	3.8
	Misto (Básico e Secundário)	67	31.8
	Pré-Escolar e Básico	56	26.5
	Pré-Escolar, Básico e Secundário	14	6.6
	Pré-Escolar, Básico, Secundário e Misto	3	1.4
	Pré-Escolar, Básico e Misto	2	0.9
	Pré-Escolar e Misto	23	10.9

¹ A análise da distribuição da amostra por região foi realizada tendo em conta o segundo nível da Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos – NUTS II.

	Básico e Secundário	1	0.5
	Básico, Secundário e Misto	1	0.5
	Secundário e Misto	1	0.5
Rácio psicólogo-para-alunos	1:<500	32	15.2
	1:501-1000	53	25.1
	1:1001-1500	56	26.5
	1:1501-2000	44	20.9
	1:>2001	26	12.3

Nota: n = 211

5. Instrumentos

Para efeitos de recolha de dados foram utilizados cinco questionários, sendo que um deles foi criado de raiz e os restantes foram selecionados tendo em conta os objetivos a que se propunham, a sua disponibilidade e aferição à população portuguesa. Utilizámos, portanto, um questionário sociodemográfico e de práticas psicológicas (anexo 1), a *Satisfaction With Life Scale*, o *Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23*, o *Questionário de Stress nos Profissionais de Saúde* e o *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey*.

O questionário sociodemográfico e de práticas psicológicas foi construído de raiz para este estudo em específico e posteriormente introduzido na plataforma Google Docs (juntamente com os restantes instrumentos utilizados), sendo que visava a caracterização dos psicólogos escolares portugueses e respetiva prática profissional. Este pode ser considerado tendo em conta duas partes: a primeira era composta por dez itens de escolha múltipla e três questões de resposta curta, através dos quais se pretendia caracterizar a população em estudo, incluindo, nomeadamente, o sexo, a idade, o grau académico, a área de formação académica, os anos de experiência, entre outras; a segunda parte tinha como intuito a caracterização da prática dos psicólogos escolares mediante a recolha de informação acerca das atividades que levam a cabo de forma mais frequente, e era constituída por cinco questões de escolha múltipla e por duas questões de resposta opcional.

A versão traduzida e adaptada à população portuguesa da *Satisfaction With Life Scale* (Diener et al., 1985; Simões, 1992, *in* Nunes, 2009), como o próprio nome indica, foi utilizada

com o objetivo de avaliar o grau de satisfação e de, posteriormente, averiguar se este tem implicação no grau de satisfação com o trabalho. Esta escala é composta por cinco itens, avaliados numa escala de *Likert* de 1 (Discordo muito) a 5 (Concordo muito), sendo que os resultados podem oscilar entre 5 e 25, e que a pontuação média se situa nos 15 (Nunes, 2009). Importa, também, referir que este instrumento revelou bons níveis de fiabilidade ($\alpha = .883$).

O terceiro instrumento tinha em vista a análise do grau de satisfação com o trabalho, pelo que foi utilizada a versão traduzida e adaptada à população portuguesa do *Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23* (Meliá & Peiró, 1989; Ferreira, Fernandes, Santos, & Peiró, 2010a, 2010b), cuja consistência interna, neste estudo, é de $\alpha = .929$. Este instrumento é composto por vinte e três itens avaliados através das opções “Muito Insatisfeito (1)”, “Bastante Insatisfeito (2)”, “Algo Insatisfeito (3)”, “Indiferente (4)”, “Algo Satisfeito (5)”, “Bastante Satisfeito (6)” ou “Muito Satisfeito (7)”. No que respeita aos resultados, o total dos itens varia entre 23 e 161, sendo que a análise dos mesmos é realizada considerando cinco subescalas: satisfação com a supervisão (13, 14, 15, 16, 17 e 18), satisfação com o ambiente físico (6, 7, 8, 9 e 10), satisfação com os benefícios (4, 11, 12, 22 e 23), satisfação intrínseca (1, 2, 3 e 5) e satisfação com a participação (19, 20 e 21). Relativamente à análise da fiabilidade das subescalas, a “satisfação com a supervisão” obteve um Alfa de Cronbach de .876, a “satisfação com ambiente físico” um $\alpha = .930$, a “satisfação com os benefícios” um $\alpha = .726$, a “satisfação intrínseca” um $\alpha = .836$ e a “satisfação com a participação” um $\alpha = .892$.

Foi, também, utilizado o *Questionário de Stress nos Profissionais de Saúde* (Gomes, 2010) – que, neste estudo, apresenta um valor de Alfa de Cronbach de .877 –, com vista a analisar os níveis de stress através de um item de carácter geral e de um conjunto de vinte e cinco itens, avaliados numa escala de *Likert* de 0 (Nenhum Stress) a 4 (Elevado Stress). A análise dos resultados é feita tendo em conta a questão geral, cuja pontuação varia entre 0 e 5, e o conjunto de vinte e cinco itens, cuja pontuação varia entre 0 e 100, os quais são analisados

tendo em conta a sua distribuição por seis escalas: lidar com os clientes (1, 8, 14 e 20), relações profissionais (2, 7, 9, 15 e 21), excesso de trabalho (4, 12, 16 e 22), carreira e remuneração (3, 10, 13, 17 e 23), ações de formação (6, 18 e 24) e problemas familiares (5, 11, 19 e 25). Neste estudo a subescala “lidar com os clientes” obteve um Alfa de Cronbach de .595, a subescala “relações profissionais” um $\alpha=.767$, a subescala “excesso de trabalho” um $\alpha=.816$, a subescala “carreira e remuneração” um $\alpha=.825$, a subescala “ações de formação” um $\alpha=.776$ e a subescala “problemas familiares” um $\alpha=.776$. Desta forma, constatou-se que a subescala “lidar com os clientes” apresenta um índice de fiabilidade baixo, o que nos faz questionar se esta escala realmente estará a medir, de forma adequada, a capacidade de lidar com os clientes.

O quinto instrumento pressupõe a análise dos índices de *burnout*, pelo que foi utilizada a versão traduzida e reduzida do *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey* dirigida a profissionais de ajuda (Maslach et al., 1996; Marques-Pinto, 2009), cuja consistência interna, neste estudo, é de $\alpha=.804$. Este é constituído por um item de carácter geral e por outros vinte e dois itens, avaliados numa escala de *Likert* de 0 (Nunca) a 6 (Todos os dias). Importa referir que a análise das respostas aos itens que compõem este instrumento é feita de acordo com as três dimensões do *burnout*, designadamente a exaustão emocional (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 e 20), a despersonalização (5, 10, 11, 15 e 22) e a realização pessoal (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21), e tem em conta os níveis de classificação mencionados na tabela 3. Importa salientar, ainda, que a vivência de *burnout* se caracteriza por elevados níveis de exaustão emocional e despersonalização e por baixos níveis de realização pessoal. No que respeita à fiabilidade das dimensões desta escala, a “exaustão emocional” obteve um Alfa de Cronbach de .918, a “despersonalização” um $\alpha=.576$ e a “realização pessoal” um $\alpha=.731$. Como se pode ver, a dimensão “despersonalização” apresentou um índice de fiabilidade baixo, pelo que isso nos faz refletir acerca da sua capacidade de medir, de forma adequada, a despersonalização.

Tabela 3

Níveis de classificação do burnout

	Baixo	Médio	Alto
Exaustão emocional	0 – 12	13 – 22	≥ 23
Despersonalização	0	1 – 4	≥ 5
Realização pessoal	0 – 29	30 – 37	≥ 38

6. Procedimentos de investigação adotados

Inicialmente, procedemos à elaboração do instrumento de recolha de dados que deu sustento a esta investigação através da plataforma Google Docs – salvaguardando, deste modo, o anonimato e a confidencialidade –, onde inserimos, pela seguinte ordem, o questionário sociodemográfico e de práticas psicológicas, a versão traduzida e adaptada à população portuguesa da *Satisfaction With Life Scale*, a versão traduzida e adaptada à população portuguesa do *Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23*, o *Questionário de Stress nos Profissionais de Saúde* e a versão traduzida e reduzida do *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey* dirigida a profissionais de ajuda.

Seguidamente, estabelecemos contacto com alguns psicólogos escolares por via eletrónica, no sentido de proceder ao esclarecimento dos objetivos do estudo, e de incentivar a sua participação e divulgação do questionário junto dos seus colegas de profissão.

Entretanto, recorreremos ao programa SPSS, de forma a preparar a base de dados onde, *a posteriori*, foram lançadas as respostas ao questionário, à medida que iam chegando. Depois de finalizada a base de dados, procedeu-se à análise dos dados.

Capítulo VII: Apresentação dos resultados

Seguidamente são apresentados os resultados das análises descritiva e inferencial que servirão de base para a caracterização da amostra em estudo e das variáveis contempladas nesta investigação.

1. Descrição da prática dos psicólogos escolares

Considerando as populações com que um psicólogo escolar tende a se deparar no contexto de trabalho, é possível constatar, através da tabela 4, que com os alunos despendem “muito tempo” e que com as restantes populações (Encarregados de Educação, professores e membros da Direção Executiva) despendem “algum tempo”. Alguns destes profissionais afirmaram, também, despendem algum tempo a outras populações, referindo-se, maioritariamente, ao pessoal não-docente e aos Serviços e Estruturas da Comunidade (e.g. centros de saúde e hospitais; escolas profissionais e estabelecimentos de ensino superior; tribunais, CPCJ, EMAT, câmaras municipais e juntas de freguesia; IEFPP, Segurança Social e outras instituições especializadas em intervenção social e comunitária).

No que concerne ao tempo que os psicólogos escolares desejavam despendem com cada uma das populações descritas na tabela 4, observou-se o desejo de continuar a despendem “muito tempo” aos alunos e “algum tempo” às restantes populações.

Tabela 4

Quantidade de tempo que os psicólogos escolares despendem e desejavam despendem consoante a população

	Quantidade de tempo que despende					Quantidade de tempo que desejava despendem				
	Alunos	Encarregados de Educação	Professores	Direção Executiva	Outras	Alunos	Encarregados de Educação	Professores	Direção Executiva	Outras
Moda	(4)	(3)	(3)	(3)	(3)	(4)	(3)	(3)	(3)	(3)
	Muito	Algum	Algum	Algum	Algum	Muito	Algum	Algum	Algum	Algum

Nota: n = 211

Tendo em conta os níveis de ensino mencionados na tabela 5, pode-se dizer que aqueles aos quais os psicólogos escolares despendem a maior parte do seu tempo (“muito tempo”) são os ciclos do ensino básico, ou seja, os 1.º, 2.º e 3.º ciclos. Por outro lado, os níveis aos quais estes técnicos não despendem, de toda, parte do seu tempo (“nenhum tempo”), correspondem ao ensino pré-escolar e ao ensino secundário.

Tabela 5

Quantidade de tempo que os psicólogos despendem consoante o nível de ensino

Quantidade de tempo que despende					
	Pré-Escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário
Moda	(1)	(4)	(4)	(4)	(1)
	Nenhum	Muito	Muito	Muito	Nenhum

Nota: n = 211

Como se pode verificar na tabela 6, as atividades às quais os psicólogos escolares dedicam a maior parte do seu tempo (“muito tempo”) são o apoio psicológico e psicopedagógico a alunos, a avaliação psicológica e as ações de aconselhamento psicossocial e vocacional. A estas, seguem-se os programas de promoção do desenvolvimento psicológico e as ações de sensibilização dirigidas a alunos, pais e/ou professores, atividades nas quais estes profissionais gastam “algum tempo”. Existem, também, algumas atividades a que os psicólogos despendem “pouco tempo”, nomeadamente ao apoio e aconselhamento parental, ao aconselhamento e formação de profissionais da comunidade educativa (i.e., professores, funcionários, membros da Direção Executiva) e à consultadoria. À investigação científica os técnicos afirmaram despendem “nenhum tempo”.

Relativamente à quantidade de tempo que os psicólogos escolares desejavam despendem em cada uma das atividades, constatou-se que manifestavam vontade de despendem o mesmo tempo ao apoio psicológico e psicopedagógico a alunos, à avaliação psicológica e às ações de

aconselhamento psicossocial e vocacional. Não obstante, estes técnicos afirmaram que gostariam de dedicar mais tempo aos programas de promoção do desenvolvimento psicológico, às ações de sensibilização, ao apoio e aconselhamento parental, ao aconselhamento e formação de profissionais da comunidade educativa, à investigação científica e à consultadoria (ver tabela 6).

Tabela 6

Quantidade de tempo que os psicólogos escolares despendem e desejavam despende consoante as atividades

	Quantidade de tempo que despende					Quantidade de tempo que desejava despende				
	Moda	Mediana	Percentis 10	25	50	Moda	Mediana	Percentis 10	25	50
Apoio psicológico e psicopedagógico a alunos	(4) Muito	(4) Muito	(3) Algum	(3) Algum	(4) Muito	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(1) Menos	(2) O mesmo	(2) O mesmo
Programas de promoção do desenvolvimento psicológico	(3) Algum	(3) Algum	(2) Pouco	(2) Pouco	(3) Algum	(3) Mais	(3) Mais	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(3) Mais
Avaliação psicológica	(4) Muito	(4) Muito	(2) Pouco	(3) Algum	(4) Muito	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(1) Menos	(1) Menos	(2) O mesmo
Ações de aconselhamento psicossocial e vocacional	(4) Muito	(4) Muito	(2) Pouco	(3) Algum	(4) Muito	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(2) O mesmo
Ações de sensibilização	(3) Algum	(3) Algum	(2) Pouco	(2) Pouco	(3) Algum	(3) Mais	(3) Mais	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(3) Mais
Apoio e aconselhamento parental	(2) Pouco	(3) Algum	(2) Pouco	(2) Pouco	(3) Algum	(3) Mais	(3) Mais	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(3) Mais
Aconselhamento e formação de profissionais da comunidade educativa	(2) Pouco	(2) Pouco	(1) Nenhum	(2) Pouco	(2) Pouco	(3) Mais	(3) Mais	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(3) Mais
Investigação científica	(1) Nenhum	(1) Nenhum	(1) Nenhum	(1) Nenhum	(1) Nenhum	(3) Mais	(3) Mais	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(3) Mais
Consultadoria	(2) Pouco	(2) Pouco	(1) Nenhum	(2) Pouco	(2) Pouco	(3) Mais	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(2) O mesmo	(2) O mesmo

Nota: n = 211

2. Níveis de satisfação com a vida, satisfação com o trabalho, stress e *burnout*

A satisfação com a vida foi avaliada através da versão traduzida e adaptada à população portuguesa *Satisfaction With Life Scale*, a qual indicou que a média dos psicólogos escolares é de 18.79 (tabela 7), pelo que estes parecem encontrar-se um pouco acima do ponto médio da escala (15).

Para avaliarmos a satisfação com o trabalho (tabela 7) utilizámos a versão traduzida e adaptada à população portuguesa do *Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23*, cuja média dos resultados é de 107.43. A média da “satisfação com a supervisão” é de 4.59 (“algo satisfeito”), da “satisfação com o ambiente físico” é de 5.03 (“algo satisfeito”), da “satisfação com os benefícios” é de 3.74 (“indiferente”), da “satisfação intrínseca” é de 5.05 (“algo satisfeito”) e a da “satisfação com a participação” é de 5.26 (“algo satisfeito”).

Tabela 7

Análise descritiva das variáveis

		Média	Desvio padrão	Mín.	Máx.
Satisfação com a vida		18.79	4.46	5	25
Satisfação com o trabalho (valor geral)		107.43	21.75	39	155
Satisfação com o trabalho (subescalas)	Satisfação com a supervisão	4.59	1.22	1	7
	Satisfação com o ambiente físico	5.03	1.46	1	7
	Satisfação com os benefícios	3.74	1.04	1	6.4
	Satisfação intrínseca	5.05	1.04	1.50	7
	Satisfação com a participação	5.26	1.36	1	7
Stress (questão geral)		2.31	0.82	0	4
Stress (subescalas)	Lidar com os clientes	2.40	0.83	0.33	4
	Relações profissionais	1.70	1.04	0	4
	Excesso de trabalho	2.65	0.92	0.33	4
	Carreira e remuneração	2.48	0.94	0	4
	Ações de formação	1.76	1.01	0	4
	Problemas familiares	1.81	1.22	0	4
Burnout	Exaustão emocional	19.74	11.39	0	50
	Despersonalização	2.68	3.34	0	17
	Realização Pessoal	10.44	6.37	0	34

Nota: n = 211

No que respeita ao stress (tabela 7), foi utilizado o *Questionário de Stress nos Profissionais de Saúde*, composto por uma questão geral, cuja média é de 2.31 (“moderado stress”), e por um conjunto de 25 itens distribuídos por 6 escalas. Na subescala “lidar com os clientes” a média obtida é de 2.40 (“moderado stress”), na “relações profissionais” é de 1.70 (“moderado stress”), na “excesso de trabalho” é de 2.65 (“bastante stress”), na “carreira e

remuneração” é de 2.48 (“bastante stress”), na “ações de formação” é de 1.76 (“moderado stress”) e na “problemas familiares” é de 1.81 (“moderado stress”).

De acordo com as pontuações da versão traduzida e adaptada à população portuguesa do *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey* (tabela 7), as médias obtidas em cada uma das dimensões da escala foram de: 19.74 na exaustão emocional, 2.68 na despersonalização e 10.44 na realização pessoal, sendo que as classificações das duas primeiras dimensões se situam num grau médio e que a da dimensão realização pessoal se situa num nível baixo.

No sentido de facilitar a compreensão dos resultados obtidos, pode-se observar, na tabela 8, que 36% dos participantes manifesta elevada exaustão emocional, 47.9% apresenta níveis médios de despersonalização e 99.1% demonstra baixa realização pessoal. É de salientar, inclusive, que, da totalidade da amostra, 14.2% dos psicólogos escolares apresenta características de *burnout*.

Tabela 8

Percentagem dos níveis de burnout

	Baixo	Médio	Alto
Exaustão emocional	29.4%	34.6%	36%
Despersonalização	30.8%	47.9%	21.3%
Realização pessoal	99.1%	0.9%	0%

Nota: n = 211

Conforme consta na tabela 9, os psicólogos escolares que apresentaram níveis indicadores de *burnout* são, na sua maioria, do sexo feminino (93.3%), têm uma idade média de 44 anos, são casados/união de facto (70%) e têm, em média, 17 anos de experiência. No que concerne aos estabelecimentos onde desempenham funções, trabalham em estabelecimentos urbanos (66.7%), de ensino pré-escolar e básico (33.3%) e com um rácio de 1 psicólogo para cada 1501 a 2000 alunos (33.3%).

Tabela 9

Caraterísticas dos 30 sujeitos com burnout pelo MBI-HS

		N	%	Média	Desvio padrão	Mín.	Máx.
Sexo	Feminino	28	93.3				
	Masculino	2	6.7				
Idade		30	100	44	9	28	62
Estado Civil	Solteiro(a)	5	16.7				
	Casado(a)/União de Facto	21	70				
	Divorciado(a)	4	13.3				
Anos de experiência como psicólogo escolar		30	100	17	9	1	30
Zona	Urbana	20	66.7				
	Rural	10	33.3				
Ciclo de estudos	Básico	6	20				
	Secundário	2	6.7				
	Misto (Básico e Secundário)	8	26.7				
	Pré-Escolar e Básico	10	33.3				
	Pré-Escolar, Básico e Secundário	1	3.3				
	Pré-Escolar e Misto	2	6.7				
	Pré-Escolar, Básico e Misto	1	3.3				
Rácio psicólogo-para-alunos	1:<500	5	16.7				
	1:501-1000	9	30				
	1:1001-1500	2	6.7				
	1:1501-2000	10	33.3				
	1:>2000	4	13.3				
Satisfação com a vida		30	100	16	5	5	24
Satisfação com o trabalho	Satisfação com a supervisão	30	100	4.10	1.43	1	7
	Satisfação com o ambiente físico	30	100	4.14	1.69	1	6.80
	Satisfação com os benefícios	30	100	3.27	1.08	1.40	5.20
	Satisfação intrínseca	30	100	4.36	1.32	1.50	6.50
	Satisfação com a participação	30	100	4.56	1.76	1	7
Stress (questão geral)	Moderado Stress	8	26.7				
	Bastante Stress	15	50				
	Elevado Stress	7	23.3				
Stress (subescalas)	Lidar com os clientes	30	100	2.78	0,70	1.33	4
	Relações profissionais	30	100	2.19	1.12	0.33	4
	Excesso de trabalho	30	100	3.13	0.84	1.33	4

Carreira e remuneração	30	100	2.80	0.90	1.25	4
Ações de formação	30	100	2	1.02	0	4
Problemas financeiros	30	100	1.94	1.23	0	4

Relativamente aos níveis de satisfação com a vida, os psicólogos em *burnout* apresentaram uma pontuação média de 16, em comparação com uma pontuação média de 19 nos psicólogos que não manifestaram características indicadoras de *burnout*.

Os valores referentes à satisfação com o trabalho, por sua vez, sugerem que este grupo de psicólogos tende a mostrar-se maioritariamente indiferente (4) em relação a cada uma das subescalas, ao passo que os restantes psicólogos tendiam a estar algo satisfeitos (5).

No que respeita aos índices de stress, a questão geral indica que a maioria dos psicólogos escolares em *burnout* (50%) consideram que a sua atividade profissional lhes provoca bastante stress (3), enquanto que os restantes psicólogos revelam que a mesma lhes provoca stress num grau moderado (2). Em relação às subescalas de stress, este grupo de psicólogos manifesta níveis de stress situados entre o moderado (2) e o bastante (3), ao passo que os seus colegas referem níveis de stress baixos (1) ou moderados (2) em cada uma delas.

3. Análise da influência das variáveis pessoais e contextuais sobre os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout*

Através do teste Kolmogorov-Smirnov, verificámos que os resultados da variável sexo (anexo 2) foram significativos, uma vez que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Contudo, segundo Marôco (2014), ainda que a normalidade não seja confirmada, os testes paramétricos podem ser utilizados desde que a amostra seja grande e se verifique a homogeneidade da variância. Assim, recorreremos ao teste de Levene, o qual indicou a homogeneidade da variância de todas elas, à exceção da subescala “satisfação com a participação” e das subescalas de stress “relações profissionais” e “problemas familiares”. Por estas razões, aplicámos o teste T para amostras independentes às restantes escalas – cujos

resultados indicaram diferenças significativas entre os sexos feminino e masculino nos níveis de stress relacionados com o contacto com os clientes ($t=2.199$, $p<.050$) e com o excesso de trabalho ($t=2.258$, $p<.050$) – e aplicámos o teste não paramétrico de Mann-Whitney às variáveis supracitadas. Os resultados deste último permitiram constatar a existência de diferenças significativas entre os sexos feminino e masculino no que diz respeito ao nível de stress relacionado com as relações profissionais ($U=1650.0$, $p<.050$) e com os problemas familiares ($U=1680.5$, $p<.050$). A “satisfação com a participação” não apresentou diferenças significativas entre os sexos feminino e masculino. Desta forma, concluímos que os psicólogos escolares do sexo feminino apresentam níveis mais elevados de stress relacionados com o contacto com os clientes, com as relações profissionais, com o excesso de trabalho e com os problemas familiares.

A relação entre a idade os níveis de satisfação com a vida e de satisfação com o trabalho foi analisada através do coeficiente de correlação de *Pearson* (tabela 10). Verificámos a existência de fracas relações negativas significativas entre a idade e o nível de satisfação com a supervisão ($r=-.167$, $p<.050$) e o nível de satisfação com os benefícios ($r=-.248$, $p<.010$), pelo que se pode afirmar que quanto maior é a idade menores são os níveis de satisfação com a supervisão e com os benefícios. Não foram encontradas relações significativas entre a idade e os níveis de satisfação com a vida, de satisfação com o trabalho em geral, de satisfação com o ambiente físico, de satisfação intrínseca e de satisfação com a participação.

Tabela 10

Coeficiente de correlação de Pearson entre idade, satisfação com a vida e satisfação com o trabalho

	Satisfação com a vida	Satisfação com o trabalho					
		Geral	Satisfação com a supervisão	Satisfação com o ambiente físico	Satisfação com os benefícios	Satisfação intrínseca	Satisfação com a participação
Idade	-.116	-.112	-.167*	.120	-.248**	-.119	-.077

Nota: n=211 * $p<.050$ ** $p<.010$

Para analisarmos a relação entre a idade os níveis de stress e de *burnout* recorremos ao coeficiente de correlação de *Pearson* (tabela 11). Contudo, não foram encontradas relações significativas entre a idade e os níveis de stress (quer no que se refere à questão geral, quer às subescalas), de exaustão emocional, de despersonalização e de realização pessoal.

Tabela 11

Coefficiente de correlação de Pearson entre idade, stress e burnout

	Stress					Burnout				
	Geral	Lidar com os clientes	Relações profissionais	Excesso de trabalho	Carreira e remuneração	Ações de formação	Problemas familiares	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Idade	-.069	-.061	.056	-.123	.104	-.005	-.014	.057	-.029	.013

Nota: n=211

No que concerne ao estado civil (anexo 3), vimos que os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov foram significativos, na medida em que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Contudo, segundo Marôco (2014), ainda que a normalidade não seja confirmada, os testes paramétricos podem ser utilizados desde que a amostra seja grande e se verifique a homogeneidade da variância. Assim, recorremos ao teste de Levene, o qual indicou a homogeneidade da variância de todas elas, à exceção da escala geral de stress e da subescala de stress “ações de formação”. Por estas razões, aplicámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis às variáveis “stress geral” e “ações de formação”, sendo que os resultados deste não apontaram diferenças significativas entre o estado civil no que diz respeito ao nível de stress geral e ao nível de stress relacionado com as ações de formação. Aplicámos, também, o teste paramétrico ANOVA a todas as escalas, cujos resultados indicaram diferenças significativas apenas na “satisfação com a vida” e, mediante os resultados da significância do teste Tukey HSD, verificámos que estas diferenças diziam respeito aos estados civis “casado(a)/união de facto” e “divorciado”. Assim, conclui-se que os psicólogos escolares casados/união de facto

apresentam níveis mais elevados de satisfação com a vida do que os colegas que são divorciados.

Em relação ao facto de ter/não ter filhos (anexo 4), os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov foram significativos, já que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Contudo, segundo Marôco (2014), ainda que a normalidade não seja confirmada, os testes paramétricos podem ser utilizados desde que a amostra seja grande e se verifique a homogeneidade da variância. Assim, recorreremos ao teste de Levene, o qual indicou a homogeneidade da variância de todas elas, à exceção da subescala “satisfação com os benefícios”. Por estas razões, aplicámos o teste T para amostras independentes às restantes escalas e o teste não paramétrico de Mann-Whitney à variável supracitada, sendo que em nenhum deles foram encontradas diferenças significativas. Deste modo, parece-nos que o facto de ter/não ter filhos não influencia os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout*.

A relação entre os anos de experiência como psicólogo escolar e os níveis de satisfação com a vida e de satisfação com o trabalho foi, uma vez mais, analisada através do coeficiente de correlação de *Pearson* (tabela 12). Verificámos a existência de fracas relações negativas significativas entre os anos de experiência como psicólogo escolar e o nível de satisfação com os benefícios ($r=-.163$, $p<.050$) e de fracas relações positivas significativas entre os anos de experiência como psicólogo escolar e o nível de satisfação com o ambiente físico ($r=.200$, $p<.010$), pelo que se pode afirmar que quanto mais forem os anos de experiência como psicólogo escolares menor é o nível de satisfação com os benefícios e maior é o nível de satisfação com o ambiente físico. Não foram encontradas relações significativas entre os anos de experiência e os níveis de satisfação com a vida, de satisfação com o trabalho em geral, de satisfação com a supervisão, de satisfação intrínseca e de satisfação com a participação.

Tabela 12

Coefficiente de correlação de Pearson entre anos de experiência, satisfação com a vida e satisfação com o trabalho

	Satisfação com a vida	Satisfação com o trabalho					
		Geral	Satisfação com a supervisão	Satisfação com o ambiente físico	Satisfação com os benefícios	Satisfação intrínseca	Satisfação com a participação
Anos de experiência	-0.073	-0.007	-.104	.200**	-.163*	-.070	.068

Nota: n=211 * $p < .050$ ** $p < .010$

O coeficiente de correlação de *Pearson* serviu de base à análise da relação entre os anos de experiência como psicólogo escolar e os níveis de stress e de *burnout* (tabela 13). Não foram encontradas relações significativas entre os anos de experiência como psicólogo escolar e os níveis de stress (quer no que se refere à questão geral, quer às subescalas), de exaustão emocional, de despersonalização e de realização pessoal.

Tabela 13

Coefficiente de correlação de Pearson entre anos de experiência, stress e burnout

	Stress						Burnout			
	Geral	Lidar com os clientes	Relações profissionais	Excesso de trabalho	Carreira e remuneração	Ações de formação	Problemas familiares	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Anos de experiência	-0.024	-0.068	.050	-.128	.053	.004	-.006	.051	-.059	.053

Nota: n=211

Concluimos, desta forma, que o número de anos de experiência enquanto psicólogo escolar apenas influencia os níveis de satisfação com os benefícios e de satisfação com o ambiente físico.

Os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov foram significativos no que diz respeito à zona em que os psicólogos escolares desempenham funções (anexo 5), uma vez que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Contudo, segundo Marôco (2014), ainda que a normalidade não seja confirmada, os testes paramétricos podem ser utilizados desde que a

amostra seja grande e se verifique a homogeneidade da variância. Assim, recorreremos ao teste de Levene, o qual indicou a homogeneidade da variância de todas elas, à exceção da subescala de stress “lidar com os clientes”. Por estas razões, aplicámos o teste T para amostras independentes às restantes escalas e aplicámos o teste não paramétrico de Mann-Whitney à variável supracitada, sendo que apenas com o teste T se encontraram diferenças significativas entre as zonas onde os psicólogos escolares desempenham funções, mais especificamente no que concerne à satisfação com o ambiente físico ($t=2.104$, $p<.050$) e ao nível de stress relacionado com o excesso de trabalho ($t=-2.414$). Assim, vimos que os psicólogos que desempenham funções em zona urbana manifestam um nível de satisfação com o ambiente físico mais elevado e os de zona rural manifestam níveis de stress relacionados com o excesso de trabalho mais reduzidos.

Relativamente aos níveis de ensino dos estabelecimentos onde os psicólogos em estudo desempenham funções (anexo 6), observámos resultados significativos no teste Kolmogorov-Smirnov, sendo que as escalas apresentam uma distribuição não normal. Contudo, segundo Marôco (2014), ainda que a normalidade não seja confirmada, os testes paramétricos podem ser utilizados desde que a amostra seja grande e se verifique a homogeneidade da variância. Assim, recorreremos ao teste de Levene, o qual indicou a homogeneidade da variância de todas elas, à exceção da subescala “satisfação com a participação”. Por estas razões, aplicámos o teste paramétrico ANOVA às restantes escalas e aplicámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis às variáveis supracitadas, sendo que em nenhum deles foram encontradas diferenças significativas. Desta forma, concluímos que os níveis de ensino dos estabelecimentos onde os psicólogos em estudo desempenham funções não influenciam os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout*.

Em relação aos resultados do teste Kolmogorov-Smirnov para o rácio psicólogo-para-alunos (anexo 7) vimos que foram significativos, na medida em que as escalas apresentam uma

distribuição não normal. Contudo, segundo Marôco (2014), ainda que a normalidade não seja confirmada, os testes paramétricos podem ser utilizados desde que a amostra seja grande e se verifique a homogeneidade da variância. Assim, recorreremos ao teste de Levene, o qual indicou a homogeneidade da variância de todas elas, à exceção da escala de satisfação com a vida e da subescala “satisfação com a participação”. Por estas razões, aplicámos o teste paramétrico ANOVA às restantes escalas – cujos resultados não indicaram diferenças significativas – e aplicámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis às variáveis supracitadas. Os resultados deste último permitiram constatar a existência de diferenças significativas entre rácios no que diz respeito ao nível de satisfação com a vida ($KW=11.746, p<.050$), além de que a “satisfação com a participação” não apresentou diferenças significativas entre rácios. Utilizámos, ainda, o teste não paramétrico de Mann-Whitney na tentativa de compreender a diferença entre rácios no que respeita ao nível de satisfação com a vida, mediante o emparelhamento de cada um deles. Os resultados deste indicaram que todos os rácios possuíam diferenças significativas quando emparelhados com o rácio 1:>2001. Deste modo, deduzimos que os psicólogos escolares que desempenham funções num estabelecimento de ensino com mais de 2001 alunos apenas apresentam níveis mais elevados de satisfação com a vida.

4. Relação da prática com os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, de stress e *burnout*

A relação entre a prática e os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout* foi analisada através do coeficiente de correlação de *Spearman* (tabela 14). Verificámos a existência de fracas relações positivas significativas entre: (1) o apoio psicológico e psicopedagógico a alunos e as dimensões de stress “lidar com os clientes” ($r=.220, p<.050$) e “problemas familiares” ($r=.291, p<.050$), (2) os programas de promoção do desenvolvimento psicológico e os níveis de satisfação com a vida ($r=.177, p<.050$), de

satisfação com o trabalho em geral ($r=.235, p<.050$) e de satisfação com ambiente físico ($r=.224, p<.050$), (3) a avaliação psicológica e o nível de stress geral ($r=.173, p<.010$) e as dimensões de stress “lidar com os clientes” ($r=.192, p<.050$), “excesso de trabalho” ($r=.185, p<.050$), “carreira e remuneração” ($r=.188, p<.050$) e “problemas familiares” ($r=.222, p<.050$), (4) o aconselhamento psicossocial e vocacional e os níveis de satisfação com o ambiente físico ($r=.140, p<.010$) e com a participação ($r=.161, p<.010$) e a dimensão de stress “problemas familiares” ($r=.146, p<.010$), (5) as ações de sensibilização e os níveis de satisfação com o trabalho em geral ($r=.279, p<.050$), de satisfação com a supervisão ($r=.219, p<.050$), de satisfação com o ambiente físico ($r=.230, p<.050$), de satisfação com os benefícios ($r=.207, p<.050$), de satisfação intrínseca ($r=.198, p<.050$) e de satisfação com a participação ($r=.244, p<.050$), (6) o apoio e aconselhamento parental e os níveis de satisfação com o trabalho em geral ($r=.227, p<.050$), de satisfação com a supervisão ($r=.219, p<.050$), de satisfação intrínseca ($r=.206, p<.050$) e de satisfação com a participação ($r=.245, p<.050$), (7) o aconselhamento e formação de profissionais da comunidade educativa e os níveis de satisfação com o trabalho em geral ($r=.271, p<.050$), de satisfação com a supervisão ($r=.204, p<.050$), de satisfação com o ambiente físico ($r=.159, p<.010$), de satisfação com os benefícios ($r=.275, p<.050$), de satisfação intrínseca ($r=.185, p<.050$) e de satisfação com a participação ($r=.238, p<.050$), (8) a investigação científica e os níveis de satisfação com o trabalho em geral ($r=.184, p<.050$), de satisfação com a supervisão ($r=.172, p<.010$), de satisfação com os benefícios ($r=.152, p<.010$) e de satisfação com a participação ($r=.144, p<.010$), e (9) a consultadoria e os níveis de satisfação com o trabalho em geral ($r=.149, p<.010$) e de satisfação com a supervisão ($r=.191, p<.050$). Além destas, também detetámos fracas relações negativas significativas entre: (1) os programas de promoção do desenvolvimento psicológico e os níveis de satisfação intrínseca ($r=-.186, p<.050$), de stress em geral ($r=-.170, p<.010$), da dimensão de stress “lidar com os clientes” ($r=-.147, p<.010$) e da exaustão emocional ($r=-.199, p<.050$),

(2) as ações de sensibilização e o nível de exaustão emocional ($r=-.175, p<.010$), (3) o apoio e aconselhamento parental e os níveis da dimensão de stress “relações profissionais” ($r=-.141, p<.010$) e da realização pessoal ($r=-.140, p<.010$), (4) o aconselhamento e formação de profissionais da comunidade educativa e o nível de exaustão emocional ($r=-.169, p<.010$), (5) a investigação científica e o nível de exaustão emocional ($r=-.160, p<.010$), e (6) a consultadoria e o nível da dimensão de stress “lidar com os clientes” ($r=-.161, p<.010$). De forma geral, pode-se dizer que as atividades às quais estes profissionais dedicam a maior parte do seu tempo apresentam uma tendência para estarem associadas ao aumento dos níveis de stress, e as atividades às quais eles desejavam despende mais tempo associadas ao aumento dos níveis de satisfação com a vida e com o trabalho e à diminuição dos níveis de stress e *burnout*. Contudo, as relações existentes entre a prática e os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, de stress e de *burnout* são fracas, pelo que a sua significância é bastante reduzida. Por estas razões, não se justifica a realização de análises complementares às relações entre a prática e os níveis em estudo.

Tabela 14

Coefficiente de correlação de Spearman entre prática e satisfação com a vida e com o trabalho, stress e burnout

		Prática (atividades)								
		Apoio psicológico e psicopedagógico a alunos	Programas de promoção do desenvolvimento psicológico	Avaliação psicológica	Aconselhamento psicossocial e vocacional	Ações de sensibilização	Apoio e aconselhamento parental	Aconselhamento e formação de profissionais da comunidade educativa	Investigação científica	Consultadoria
Satisfação com a vida		.003	.177**	-.089	-.146*	.038	.055	.121	.080	.074
	Geral	.060	.235**	-.006	.059	.279**	.227**	.271**	.184**	.149*
	Satisfação com a supervisão	.108	.128	.047	.027	.209**	.219**	.204**	.172*	.115
Satisfação com o trabalho	Satisfação com o ambiente físico	-.032	.224**	-.065	.140*	.230**	.104	.159*	.084	.116

	Satisfação com os benefícios	.027	.181**	-.012	-.073	.207**	.095	.275**	.152*	.114
	Satisfação intrínseca	.114	-.186**	.047	.016	.198**	.206**	.185**	.134	.132
	Satisfação com a participação	.101	.181**	.059	.161*	.244**	.245**	.238**	.144*	.191**
	Geral	.044	-.170*	.173*	.002	-.052	.020	-.030	-.107	-.030
	Lidar com os clientes	.220**	-.147*	.192**	.042	-.074	-.024	-.095	-.071	-.161*
	Relações profissionais	-.012	-.042	.047	.118	-.018	-.141*	-.058	-.090	-.056
	Excesso de trabalho	.128	-.060	.185**	.022	-.082	.011	-.078	-.072	-.019
	Carreira e remuneração	.098	.003	.188**	.091	.028	.112	.024	-.009	-.017
	Ações de formação	.100	.003	.066	.069	-.010	.047	-.031	-.095	-.120
Stress	Problemas familiares	.291**	.024	.222**	.146*	.061	-.079	.015	-.016	-.042
	Exaustão emocional	.097	-.199**	.099	.007	-.175*	-.009	-.169*	-.160*	-.038
Burnout	Despersonalização	.042	.057	.024	-.003	-.045	.051	.038	-.005	-.033
	Realização pessoal	.022	.053	-.046	-.091	-.053	-.140*	-.073	-.076	-.133

Nota: n=211 * $p < .050$ ** $p < .010$

5. Relação dos níveis de satisfação com a vida com os níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout*

Recorremos ao coeficiente de correlação de *Pearson* para analisar a relação entre o nível de satisfação com a vida e os níveis de satisfação com o trabalho (tabela 15). Verificámos a existência de fortes relações positivas significativas entre o nível de satisfação com a vida e os níveis de satisfação com o trabalho em geral ($r=.500$, $p<.010$), de satisfação com os benefícios ($r=.529$, $p<.010$) e de satisfação intrínseca ($r=.562$, $p<.010$). Além destas, também observámos moderadas relações positivas significativas entre o nível de satisfação com a vida e os níveis de satisfação com a supervisão ($r=.381$, $p<.010$) e de satisfação com a participação ($r=.382$, $p<.010$), e fracas relações positivas significativas entre o nível de satisfação com a vida e o nível de satisfação com o ambiente físico ($r=.197$, $p<.010$). Desta forma, pode-se

afirmar que quanto maior é o nível de satisfação com a vida maiores são os níveis de satisfação com o trabalho.

Tabela 15

Coefficiente de correlação de Pearson entre satisfação com a vida e satisfação com o trabalho

	Satisfação com o trabalho					
	Geral	Satisfação com a supervisão	Satisfação com o ambiente físico	Satisfação com os benefícios	Satisfação intrínseca	Satisfação com a participação
Satisfação com a vida	.500**	.381**	.197**	.529**	.562**	.382**

Nota: n=211 ** $p < .010$

Para analisarmos a relação entre o nível de satisfação com a vida e o nível de stress em geral recorreremos ao coeficiente de correlação de *Spearman* (tabela 16), sendo que verificámos a existência de fracas relações negativas significativas entre ambos ($r = -.224, p < .010$), pelo que se pode afirmar que quanto maior é o nível de satisfação com a vida menor é o nível de stress em geral.

Tabela 16

Coefficiente de correlação de Spearman entre satisfação com a vida e stress (geral)

	Stress (geral)
Satisfação com a vida	-.224**

Nota: n=211 ** $p < .010$

A relação entre o nível de satisfação com a vida e as dimensões de stress e de *burnout* foi analisada através do coeficiente de correlação de *Pearson* (tabela 17). Verificámos a existência de fracas relações negativas significativas entre o nível de satisfação com a vida e as dimensões de stress “relações profissionais” ($r = -.291, p < .010$) e “excesso de trabalho” ($r = -.228, p < .010$) e de moderadas relações negativas significativas entre o nível de satisfação com a vida e a dimensão de stress “carreira e remuneração” ($r = -.304, p < .010$). O nível de satisfação com a vida também mostrou ter moderadas relações negativas significativas com a dimensão de *burnout* “exaustão emocional” ($r = -.373, p < .010$) e fracas relações negativas significativas

com as dimensões do *burnout* “despersonalização” ($r=-.194, p<.010$) e “realização pessoal” ($r=-.219, p<.010$). Desta forma, pode-se afirmar que quanto maior for o nível de satisfação com a vida menores serão os níveis de stress relacionado com as relações profissionais, com o excesso de trabalho e com a carreira e remuneração, bem como serão menores os níveis de *burnout*, tendo em conta as dimensões que o compõem. Não foram encontradas relações significativas entre o nível de satisfação com a vida e as dimensões de stress “lidar com os clientes”, “ações de formação” e “problemas familiares”.

Tabela 17

Coeficiente de correlação de Pearson entre satisfação com a vida e dimensões do stress e burnout

	Stress					Burnout			
	Lidar com os clientes	Relações profissionais	Excesso de trabalho	Carreira e remuneração	Ações de formação	Problemas familiares	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização Pessoal
Satisfação com a vida	-.134	-.291**	-.228**	-.304**	-.061	-.112	-.373**	-.194**	-.219**

Nota: n=211 ** $p<.010$

Concluimos, desta forma, que quanto maiores forem os níveis de satisfação com a vida maior será o nível de satisfação com o trabalho – mais especificamente no que se refere à satisfação com os benefícios e à satisfação intrínseca – e menores serão os níveis de stress e *burnout* – especialmente no que concerne ao stress relacionado com a carreira e a remuneração e à exaustão emocional.

6. Relação dos níveis de satisfação com o trabalho com os níveis de stress e *burnout*

Recorremos coeficiente de correlação de *Spearman* com o intuito de analisar a relação entre o nível de satisfação com o trabalho e o nível de stress em geral (tabela 18). Verificámos a existência de moderadas relações negativas significativas entre o nível de satisfação intrínseca e o nível de stress em geral ($r=-.320, p<.010$) e de fracas relações negativas

significativas entre: (1) o nível de satisfação com o trabalho em geral e o nível de stress em geral ($r=-.292, p<.010$), (2) o nível de satisfação com a supervisão e o nível de stress em geral ($r=-.193, p<.010$), (3) o nível de satisfação com o ambiente físico e o nível de stress em geral ($r=-.230, p<.010$), (4) o nível de satisfação com os benefícios e o nível de stress em geral o nível de stress em geral ($r=-.202, p<.010$) e (5) o nível de satisfação com a participação e o nível de stress em geral ($r=-.158, p<.050$). Desta forma, pode-se afirmar que quanto maiores forem os níveis de satisfação com o trabalho (quer o geral, quer o das várias dimensões que a compõem) menores serão os níveis de stress em geral.

Tabela 18

Coefficiente de correlação de Spearman entre satisfação com o trabalho e stress (geral)

	Stress (geral)
Satisfação com o trabalho (geral)	-.292**
Satisfação com a supervisão	-.193**
Satisfação com o ambiente físico	-.230**
Satisfação com os benefícios	-.202**
Satisfação intrínseca	-.320**
Satisfação com a participação	-.158*

Nota: n=211 * $p<.050$ ** $p<.010$

Para analisarmos a relação entre o nível de satisfação com o trabalho e as dimensões de stress e *burnout* recorreremos ao coeficiente de correlação de *Pearson* (tabela 19). Verificámos a existência de fracas relações negativas significativas entre: (1) o nível de satisfação com o trabalho em geral e as dimensões de stress “excesso de trabalho” ($r=-.233, p<.010$) e “carreira e remuneração” ($r=-.222, p<.010$), (2) a satisfação com o ambiente físico e as dimensões de stress “relações profissionais” ($r=-.204, p<.010$), “excesso de trabalho” ($r=-.197, p<.010$) e “carreira e remuneração” ($r=-.141, p<.050$), (3) a satisfação com os benefícios e as dimensões de stress “relações profissionais” ($r=-.246, p<.010$) e “excesso de trabalho” ($r=-.210, p<.010$), (4) a satisfação intrínseca e as dimensões de stress “lidar com os clientes” ($r=-.159, p<.050$), “excesso de trabalho” ($r=-.284, p<.010$) e “carreira e remuneração” ($r=-.261, p<.010$), e (5) a satisfação com a participação e as dimensões “relações profissionais” ($r=-.298,$

$p < .010$) e “carreira e remuneração” ($r = -.143, p < .050$). Observámos, também moderadas relações negativas significativas entre: (1) o nível de satisfação com o trabalho em geral e a dimensão de stress “relações profissionais” ($r = -.358, p < .010$), (2) a satisfação com a supervisão e a dimensão “relações profissionais” ($r = -.312, p < .010$), (3) a satisfação com os benefícios e a dimensão de stress “carreira e remuneração” ($r = -.350, p < .010$), e (4) a satisfação intrínseca e a dimensão de stress “relações profissionais” ($r = -.363, p < .010$). Desta forma, pode-se afirmar que quanto maiores forem os níveis de satisfação com o trabalho (quer o geral, quer o das várias dimensões que a compõem) menores serão os níveis de stress relacionados com as dimensões supracitadas. No que respeita ao *burnout*, verificámos que existem moderadas relações negativas significativas entre: (1) o nível de satisfação com o trabalho em geral e a dimensão “exaustão emocional” ($r = -.438, p < .010$), (2) a satisfação com a supervisão e a dimensão “exaustão emocional” ($r = -.346, p < .010$), (3) a satisfação com os benefícios e a dimensão “exaustão emocional” ($r = -.386, p < .010$), e (4) a satisfação intrínseca e a dimensão “exaustão emocional” ($r = -.455, p < .010$). Também observámos fracas relações negativas significativas entre: (1) o nível de satisfação com o trabalho em geral e as dimensões “despersonalização” ($r = -.271, p < .010$) e “realização pessoal” ($r = -.195, p < .010$), (2) a satisfação com a supervisão e a dimensão “despersonalização” ($r = -.148, p < .050$), (3) a satisfação com o ambiente físico e as dimensões “exaustão emocional” ($r = -.267, p < .010$) e “despersonalização” ($r = -.243, p < .010$), (4) a satisfação com os benefícios e as dimensões “despersonalização” ($r = -.178, p < .010$) e “realização pessoal” ($r = -.136, p < .050$), (5) a satisfação intrínseca e as dimensões “despersonalização” ($r = -.254, p < .010$) e “realização pessoal” ($r = -.295, p < .010$), e (6) a satisfação com a participação e as dimensões “exaustão emocional” ($r = -.282, p < .010$), “despersonalização” ($r = -.256, p < .010$) e “realização pessoal” ($r = -.165, p < .050$). Assim, pode-se dizer que quanto maiores forem os níveis de satisfação com o trabalho (quer o geral, quer o das várias dimensões que a compõem) menores serão os níveis de *burnout*, consoante as

dimensões a ele inerentes. Não foram encontradas relações significativas (1) entre o nível de satisfação com o trabalho em geral e as dimensões de stress “lidar com os clientes”, “ações de formação” e “problemas familiares”, (2) entre a satisfação com a supervisão e as dimensões de stress “lidar com os clientes”, “excesso de trabalho”, “carreira e remuneração”, “ações de formação” e “problemas familiares” e a dimensão de *burnout* “realização pessoal”, (3) entre a satisfação com o ambiente físico e as dimensões de stress “lidar com os clientes”, “ações de formação” e “problemas familiares” e a dimensão de *burnout* “realização pessoal”, (4) entre a satisfação com os benefícios e as dimensões de stress “lidar com os clientes”, “ações de formação” e “problemas familiares” e a dimensão de *burnout* “realização pessoal”, (5) entre a satisfação intrínseca e as dimensões de stress “ações de formação” e “problemas familiares”, e (6) entre a satisfação com a participação e as dimensões de stress “lidar com os clientes”, “excesso de trabalho”, “ações de formação” e “problemas familiares”.

Tabela 19

Coefficiente de correlação de Pearson entre satisfação com o trabalho e dimensões do stress e do burnout

	Stress					Burnout			
	Lidar com os clientes	Relações profissionais	Excesso de trabalho	Carreira e remuneração	Ações de formação	Problemas familiares	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização Pessoal
Satisfação com o trabalho	-.135	-.358**	-.233**	-.222**	.016	.005	-.438**	-.271**	-.195**
Satisfação com a supervisão	-.093	-.312**	-.132	-.043	.015	.034	-.346**	-.148*	-.124
Satisfação com o ambiente físico	-.086	-.204**	-.197**	-.141*	.042	-.033	-.267**	-.243**	-.099
Satisfação com os benefícios	-.116	-.246**	-.210**	-.350**	-.016	.040	-.386**	-.178**	-.136
Satisfação intrínseca	-.159*	-.363**	-.284**	-.261**	.002	-.012	-.455**	-.254**	-.295**

Satisfação com a participação	-0.090	-.298**	-.093	-.143*	.001	-.010	-.282**	-.256**	-.165*
--------------------------------------	--------	---------	-------	--------	------	-------	---------	---------	--------

Nota: n=211 * $p < .050$ ** $p < .010$

Concluimos, desta forma, que quanto maiores forem os níveis de satisfação com o trabalho menores serão os níveis de stress e *burnout* – especialmente no que concerne ao stress relacionado com as relações profissionais e à exaustão emocional.

7. Relação dos níveis de stress com os níveis de *burnout*

A relação entre o nível de stress em geral e as dimensões do *burnout* foi analisada através do coeficiente de correlação de *Spearman* (tabela 20), sendo que verificámos a existência de fortes relações positivas significativas entre o nível de stress em geral e a dimensão “exaustão emocional” ($r=.647, p<.010$) e de fracas relações positivas significativas entre o nível de stress em geral e as dimensões “despersonalização” ($r=.257, p<.010$) e “realização pessoal” ($r=.164, p<.050$), pelo que se pode afirmar que quanto maior for o nível de stress em geral maior o nível de *burnout*.

Tabela 20

Coeficiente de correlação de *Spearman* entre stress (geral) e dimensões do *burnout*

	<i>Burnout</i>		
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Stress (geral)	.647**	.257**	.164*

Nota: n=211 * $p < .050$ ** $p < .010$

O coeficiente de correlação de *Pearson* permitiu-nos analisar a relação entre as dimensões do stress e as dimensões do *burnout* (tabela 21). Verificámos a existência de fortes relações positivas significativas entre a dimensão de stress “excesso de trabalho” e a dimensão “exaustão emocional” ($r=.596, p<.010$), de moderadas relações positivas significativas entre a dimensão de stress “lidar com os clientes” e a dimensões “exaustão emocional” ($r=.362, p<.010$) e de fracas relações positivas significativas entre: (1) a dimensão de stress “lidar com

os clientes” e as dimensões “despersonalização” ($r=.144, p<.050$) e “realização pessoal” ($r=.159, p<.050$), (2) a dimensão de stress “relações profissionais” e a dimensão “exaustão emocional” ($r=.284, p<.010$), (3) a dimensão de stress “excesso de trabalho” e a dimensão “despersonalização” ($r=.197, p<.010$), e (4) a dimensão de stress “carreira e remuneração” e as dimensões “exaustão emocional” ($r=.220, p<.010$) e “despersonalização” ($r=.160, p<.050$). Desta forma pode-se dizer que quanto maiores são os níveis de stress relacionados com as dimensões supracitadas maiores são os níveis de *burnout*. Não foram encontradas relações significativas entre a dimensão de stress “relações profissionais” e as dimensões do *burnout* “despersonalização” e “realização pessoal”, entre as dimensões do stress “excesso de trabalho” e “carreira e remuneração” e a dimensão do *burnout* “realização pessoal”, nem entre as dimensões de stress “ações de formação” e “problemas familiares” e todas as dimensões do *burnout*.

Tabela 21

Coefficiente de correlação de Pearson entre dimensões do stress e dimensões do burnout

	<i>Burnout</i>		
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Lidar com os clientes	.362**	.144*	.159*
Relações profissionais	.284**	.064	.098
Excesso de trabalho	.596**	.197**	.119
Carreira e remuneração	.220**	.160*	.036
Ações de formação	.113	.062	.060
Problemas familiares	.129	.001	.013

Nota: n=211 * $p<.050$ ** $p<.010$

Concluimos, desta forma, que quanto maiores forem os níveis de stress maiores serão os níveis de *burnout*, especialmente no que concerne à exaustão emocional, já que é nesta dimensão que as relações são mais fortes e, por isso, mais significativas.

8. Preditores da satisfação com o trabalho

Realizámos uma análise de regressão linear simples no sentido de determinar se o nível de satisfação com a vida é capaz de prever o nível de satisfação com o trabalho. Os resultados

obtidos (ver tabela 22) mostram que o nível de satisfação com a vida é, de facto, preditor do nível de satisfação com o trabalho ($b=2.463$, $\beta=.503$, $t=7.769$, $p=.000$). Os valores de Beta (β) indicam que quanto maior for o nível de satisfação com a vida maior será o nível de satisfação com o trabalho. A combinação destas variáveis é capaz de predizer 25.3% (R^2) da variância, sendo que apresenta um decréscimo de apenas 0.4% em relação ao R^2 ajustado (24.9%).

Tabela 22

Resumo do modelo de regressão linear simples para variável satisfação com a vida como preditora da satisfação com o trabalho

Parâmetros	Coefficientes Estandarizados (β)	R	R^2	R^2 ajustado	t	Sig.
Satisfação com a vida	.503	.503	.253	.249	7.769	.000

Nota: n=211

9. Preditores do *burnout*

Realizámos uma análise de regressão linear simples no sentido de determinar se os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho e de stress eram capazes de predizer o nível de *burnout*.

9.1. Preditores da *exaustão emocional*

Os resultados obtidos (ver tabela 23) mostram que o stress é capaz de predizer o nível de *exaustão emocional* ($b=6.096$, $\beta=.436$, $t=6.75$, $p=.000$), assim como o excesso de trabalho ($b=3.952$, $\beta=.320$, $t=4,59$, $p=.000$). Os valores de Beta (β) indicam que quanto maiores forem os níveis de stress e de excesso de trabalho maior será o nível de *exaustão emocional*. A combinação destas variáveis é capaz de predizer 55% (R^2) da variância, sendo que apresenta um decréscimo de 3% em relação ao R^2 ajustado (52%).

Tabela 23

Resumo do modelo de regressão linear simples para variáveis satisfação com o trabalho e stress como preditoras da exaustão emocional

Parâmetros		Coeficientes Estandarizados (β)	R	R ²	R ² ajustado	t	Sig.
Satisfação com a vida		-.104	.743	.550	.520	-1.681	.094
Satisfação com o trabalho	Satisfação com a supervisão	-.039				-.516	.607
	Satisfação com o ambiente físico	-.024				-.446	.656
	Satisfação com os benefícios	-.117				-1.532	.127
	Satisfação intrínseca	-.094				-1.240	.216
	Satisfação com a participação	.002				.024	.980
	Geral	.350				5.444	.000
	Lidar com os clientes	.016				.254	.799
	Relações profissionais	-.014				-.237	.813
	Excesso de trabalho	.320				4.594	.000
Stress	Carreira e remuneração	-.068				-1.150	.252
	Ações de formação	.005				.089	.929
	Problemas familiares	.016				.298	.766

Nota: n=211

9.2. Preditores da despersonalização

Os resultados obtidos (ver tabela 24) mostram que os melhores preditores do nível de despersonalização são a satisfação com o ambiente físico ($b=-.371$, $\beta=-.162$, $t=2.20$, $p=.029$) e a satisfação com a participação ($b=-.536$, $\beta=-.219$, $t=2.27$, $p=.024$). Os valores de Beta (β) indicam que quanto maior forem os níveis de satisfação com o ambiente físico e de satisfação com a participação menor será o nível de despersonalização. A combinação destas variáveis é capaz de predizer 15.3% (R^2) da variância, sendo que apresenta um decréscimo de 5.6% em relação ao R^2 ajustado (9.7%).

Tabela 24

Resumo do modelo de regressão linear simples para variáveis satisfação com o trabalho e stress como preditoras da despersonalização

Parâmetros		Coefficientes Estandarizados (β)	R	R ²	R ² ajustado	t	Sig.
Satisfação com a vida			.391	.153	.097	-.964	.336
Satisfação com o trabalho	Satisfação com a supervisão	.086				.822	.412
	Satisfação com o ambiente físico	-.162				-2.195	.029
	Satisfação com os benefícios	.098				.934	.352
	Satisfação intrínseca	-.096				.928	.355
	Satisfação com a participação	-.219				-2.272	.024
	Geral	.092				1.040	.300
Stress	Lidar com os clientes	.082				.949	.344
	Relações profissionais	-.116				-1.431	.154
	Excesso de trabalho	.045				.469	.639
	Carreira e remuneração	.072				.890	.375
	Ações de formação	.039				.549	.584
Problemas familiares	-.056				-.755	.451	

Nota: n=211

9.3. Preditores da realização pessoal

Os resultados obtidos (ver tabela 25) mostram que a variável com maior capacidade de predição do nível de realização pessoal é a satisfação intrínseca ($b=-1.928$, $\beta=-.316$, $t=3.00$, $p=.003$). O valor de Beta (β) indica que quanto maior for o nível de satisfação intrínseca menor será o nível de realização pessoal. A combinação destas variáveis é capaz de predizer 12.4% (R^2) da variância, sendo que apresenta um decréscimo de 5.8% em relação ao R^2 ajustado (6.6%).

Tabela 25

Resumo do modelo de regressão linear simples para variáveis satisfação com o trabalho e stress como preditoras da realização pessoal

Parâmetros	Coefficientes Estandarizados (β)	R	R ²	R ² ajustado	t	Sig.
Satisfação com a vida	-.116	.352	.124	.066	-1.341	.181

Satisfação com o trabalho	Satisfação com a supervisão	.108	1.015	.311
	Satisfação com o ambiente físico	-.021	-.283	.777
	Satisfação com os benefícios	.058	.545	.586
	Satisfação intrínseca	-.316	-3.001	.003
	Satisfação com a participação	-.044	-.446	.656
	Geral	.015	.163	.871
	Lidar com os clientes	.150	1.700	.091
	Relações profissionais	-.062	-.756	.451
	Excesso de trabalho	-.010	-.106	.916
	Carreira e remuneração	-.081	-.994	.322
Stress	Ações de formação	.030	.422	.674
	Problemas familiares	-.035	-.459	.647

Capítulo VIII: Discussão dos resultados

Esta investigação foi realizada à luz de um conjunto de questões cujo objetivo era caracterizar a prática dos psicólogos escolares, determinar os seus níveis de satisfação com o trabalho, de stress e de *burnout*, e, em última instância, compreender se as atividades que levavam a cabo influenciavam, de alguma forma, a sua saúde mental e ocupacional. Assim, este capítulo é dedicado ao debate e confrontação dos resultados obtidos com os resultados das investigações que fundamentaram este estudo.

Tendo em conta os dados divulgados pela Direção-Geral da Educação no ano letivo 2014/2015, eram 778 os psicólogos que desempenhavam funções em contexto escolar (Mendes, Nascimento, Abreu-Lima & Almeida, 2015b), pelo que se pode deduzir que a nossa amostra é composta por que cerca de 27% dos psicólogos escolares portugueses.

Como vimos, estes passavam a maior parte do seu tempo em atividades que incluíam o contacto com alunos, mas também reservavam algum do seu tempo aos Encarregados de Educação, aos professores, aos membros da Direção Executiva e a outras populações, como sejam instituições prestadoras de cuidados de saúde, apoio social, justiça, etc. Através das suas respostas, os sujeitos demonstraram vontade em continuar a despende a maior parte do seu tempo aos alunos, mas também algum tempo aos Encarregados de Educação, aos professores, aos membros da Direção Executiva e a outras populações já referidas anteriormente. Deste modo, podemos afirmar que estes técnicos se esforçam por adotar uma abordagem holística na sua prática profissional diária, no sentido de obter uma compreensão mais profunda das problemáticas em questão e, conseqüentemente, selecionar e participar no desenvolvimento de estratégias que revelem adequar-se aos casos em estudo (Lopes & Almeida, 2015).

As atividades às quais os psicólogos escolares portugueses afirmaram dedicar mais tempo são o apoio psicológico e psicopedagógico a alunos, a avaliação psicológica e as ações de aconselhamento psicossocial e vocacional. Além disso, despendem algum do seu tempo aos

programas de promoção do desenvolvimento psicológico e às ações de sensibilização dirigidas a alunos, pais e/ou professores, e pouco tempo ao apoio e aconselhamento parental, ao aconselhamento e formação de profissionais da comunidade educativa (i.e., professores, funcionários, membros da Direção Executiva) e à consultadoria, sendo que a investigação científica foi a única atividade à qual os técnicos manifestaram não despendem tempo algum. Importa referir que, apesar destes profissionais relevarem vontade de continuar a despendem o mesmo tempo (muito) ao apoio psicológico e psicopedagógico a alunos, à avaliação psicológica e às ações de aconselhamento psicossocial e vocacional, não desvalorizam as restantes atividades mencionadas, muito pelo contrário: manifestam vontade de dedicar-lhes mais tempo. Não obstante, ainda se verifica, junto destes profissionais, a adoção de uma atuação que dá ênfase à identificação tardia de problemas e conseqüente remediação, a qual é observada mediante as atividades às quais estes despendem mais tempo (e.g. avaliação psicológica, apoio psicológico e psicopedagógico). Ainda que estes desejem dedicar-se mais à prevenção e aconselhamento (Fenicle, 2007; Hosp & Reschly, 2002; Mendes et al., 2014) e se esforcem por adotar uma abordagem ecológica (Mendes et al., 2014), é facto que ainda se focam muito na abordagem individual e remediativa, o que poderá dever-se à pressão e à sobrecarga de trabalho. Contudo, é de louvar os esforços produzidos, já que cada vez mais se dedicam ao desempenho de práticas diversificadas. É, também, interessante o facto de os psicólogos escolares dedicarem grande parte do seu tempo ao aconselhamento vocacional, uma vez que, conforme afirma Coelho et al. (2016), a razão pela qual surgiram os Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas estava diretamente relacionada com a prestação de apoio na tomada de decisão vocacional.

O nível de satisfação com a vida dos psicólogos escolares que constituíram a nossa amostra revelou que estes parecem encontrar-se relativamente satisfeitos com a vida, uma vez que os resultados médios da escala (18.79) se situavam acima do ponto médio da mesma (15;

Nunes, 2009). De acordo com Fernández-Ballesteros, Zamarrón e Ruíz (2001), os níveis de satisfação com a vida são mais elevados nos indivíduos do sexo masculino, mais novos e casados. Porém, neste estudo não foram encontradas relações significativas entre o nível de satisfação com a vida e o sexo e a idade, nem entre o nível de satisfação com a vida e o facto de ter filhos, os anos de experiência, a zona em que desempenham funções e os níveis de ensino contemplados no estabelecimento onde trabalham. Ainda assim, verificou-se que os profissionais que eram casados ou se encontravam em união de facto estavam significativamente mais satisfeitos com a vida do que os colegas que eram divorciados. Também foram encontradas relações significativas – embora pareça contraditório – entre o nível de satisfação com a vida e o rácio de psicólogo-para-aluno, mais especificamente entre os técnicos que desempenhavam funções num estabelecimento de ensino com mais de 2001 alunos. Ainda que estes sejam os que manifestam níveis mais elevados de satisfação com a vida, este resultado pode ser explicado pelo facto de o número de psicólogos que trabalham em estabelecimentos de ensino com um rácio de 1 psicólogo para mais de 2001 alunos ser o mais baixo de todos os rácios apresentados (ver tabela 2).

No que respeita ao nível de satisfação com o trabalho, os psicólogos escolares portugueses manifestaram estar moderadamente satisfeitos com o trabalho em geral (107.43), à semelhança das descobertas feitas nos estudos de Hosp e Reschly (2002) e de Jones, Hohenshil e Burge (2009), em que os técnicos demonstraram estar satisfeitos ou muito satisfeitos. De forma mais específica, estavam algo satisfeitos com a supervisão – o que pode ser explicado pelo facto de os psicólogos portugueses receberem pouca supervisão (Coelho et al., 2016) –, com o ambiente físico, com a participação e de forma intrínseca, mas quando questionados acerca da satisfação com os benefícios mostraram-se indiferentes. Ao que parece, estes técnicos não se queixam das condições de trabalho, das relações com as chefias, nem da autonomia que lhes é dada, mas acham que poderiam estar ainda mais satisfeitos no que a estas

variáveis diz respeito. De facto, Locke (1976, citado por Tavares, 2014) afirma que estas são consideradas fatores importantes para a satisfação com o trabalho, da mesma forma que Spector (1997) as definiu como facetas da satisfação com o trabalho, pelo que no caso em que as necessidades associadas às mesmas não são devidamente satisfeitas verificam-se níveis relativamente mais baixos de satisfação com o trabalho. Jones et al. (2009) defendem que os psicólogos escolares estão satisfeitos com a autonomia, à semelhança daquilo que verificámos neste estudo, mas, de acordo com estes autores e com Vieira, Menezes e Gabriel (2005), os profissionais não estavam satisfeitos com o salário, ao passo que o nosso estudo revela que estes manifestam estar indiferentes ao mesmo.

Yeşilyaprak e Boysan (2015) afirmam que os psicólogos que trabalham em estabelecimentos de ensino não urbanos tendem a encontrar-se mais satisfeitos com a vida e com o trabalho, e que os que trabalhavam em estabelecimentos de ensino secundário estão mais insatisfeitos com o trabalho e apresentam níveis mais elevados de stress. Ao analisarmos a relação da satisfação com o trabalho com o sexo, o estado civil, o facto de ter filhos, a zona em que desempenham funções, os níveis de ensino contemplados no estabelecimento onde trabalham e o rácio de psicólogo-para-aluno, encontramos relações significativas entre a satisfação com o ambiente físico e a zona urbana, sendo que os psicólogos que desempenham funções nesta zona tendem a estar satisfeitos com o mesmo. Além disso, verificou-se que o nível de satisfação com o trabalho estava relacionado com a idade, sendo que os indivíduos mais velhos eram os que demonstravam estar menos satisfeitos com a supervisão e com os benefícios. Também os anos de experiência mostraram influenciar o grau de satisfação com o trabalho, já que aqueles que eram psicólogos escolares há mais tempo estavam mais satisfeitos com os benefícios e com o ambiente físico. Mackoniené e Norvilé (2012), pelo contrário, afirmam que o grau de satisfação com o trabalho é superior em indivíduos mais velhos e, na opinião destes autores e de Lindorff (2011), além da idade, os anos de experiência são também

apontados como tal, referindo que os indivíduos mais velhos e com mais anos de experiência são os que apresentam um nível mais elevado de satisfação com o trabalho.

O stress manifestado pelos psicólogos escolares portugueses corresponde a um nível moderado (2.31), tal como aconteceu no estudo de Gomes e Cruz (2004). Os aspetos que revelaram níveis mais elevados de stress (bastante stress) e, por isso, parecem mais capazes de desencadear stress nos sujeitos em estudo estavam relacionados com o excesso de trabalho e a carreira e remuneração, e eram seguidos por níveis moderados de stress associado ao contacto com os clientes, às relações profissionais, às ações de formação e aos problemas familiares. Num estudo de Graves, Proctor e Aston (2014) constatou-se que o stress associado à sobrecarga de trabalho limitava a atuação dos psicólogos, sendo que estes acabavam por focar-se maioritariamente na avaliação psicológica, em detrimento das restantes atividades comuns à sua profissão. Deste modo, pode-se dizer que o excesso de trabalho relatado pelos psicólogos, neste estudo, poderá fazer com que, inevitavelmente, dediquem muito tempo à avaliação psicológica, conforme constatámos anteriormente. Importa referir, inclusive, que aqueles que manifestaram menores níveis de stress relacionado com o excesso de trabalho foram os psicólogos que desempenham funções em zona rural. No que diz respeito à carreira e remuneração, os psicólogos parecem vivenciar stress sobretudo pela falta de oportunidades de progressão na carreira em Portugal, o que se parece dever sobretudo à conjuntura económica que o país ultrapassou nos últimos anos, a qual levou obrigou ao congelamento de carreiras. De facto, Almeida e Jesus (2002) afirmam que, em alguns casos, o stress vivenciado pelos indivíduos é desencadeado não só pelas condições de trabalho, como também pelas oportunidades oferecidas pela organização, as quais incluem a promoção.

Não foram observadas relações significativas aquando da análise da relação entre o nível de stress e a idade, o estado civil, o facto de ter filhos, os anos de experiência, os níveis de ensino contemplados no estabelecimento onde trabalham e o rácio de psicólogo-para-aluno.

Ainda assim, a variável sexo manifestou estar relacionada com o nível de stress destes profissionais, sendo que os que manifestavam níveis mais elevados de stress associado ao contacto com os clientes, às relações profissionais, ao excesso de trabalho e aos problemas familiares eram os indivíduos do sexo feminino, tal como Gomes e Cruz (2004) constataram no seu estudo. Uma vez mais, as relações de trabalho e as dificuldades de gestão da vida pessoal são referidas por Almeida e Jesus (2002) como sendo altamente potenciadoras de stress.

Relativamente ao *burnout*, foram observados níveis médios de exaustão emocional e de despersonalização e baixos níveis de realização pessoal, sendo que, de forma geral, os indivíduos que compõem a nossa amostra não se encontram em *burnout*. Ainda assim, vimos cerca de 14.2% dos inquiridos apresenta características de *burnout*, sendo que, na sua maioria, são do sexo feminino, têm uma idade média de 44 anos, são casados ou encontram-se em união de facto, têm em média 17 anos de experiência, desempenham funções em estabelecimentos de ensino pré-escolar e básico em zonas urbanas, e o rácio de psicólogo-para-alunos do estabelecimento onde trabalham é de um psicólogo para 1501 a 2000 alunos. Estes técnicos apresentam níveis de satisfação com a vida e com o trabalho inferiores aos dos seus colegas, e níveis de stress e *burnout* superiores aos mesmos. No estudo de Gomes e Cruz (2004) também se verificou que 15% dos psicólogos das mais variadas áreas, de uma amostra de 439 sujeitos, apresentavam características de *burnout*, mas não foram caracterizados, pelo que não há ponto de comparação entre as características sociodemográficas de ambos.

De acordo com Maslach et al. (2001), os elevados níveis de *burnout* devem-se às exigências e sobrecarga de trabalho, e à falta de supervisão – que, como já dissemos, é bastante comum entre os psicólogos portugueses –, e também podem estar associados a fatores tais como a idade e o estado civil, mas neste estudo não foram encontradas relações entre o *burnout* e estas variáveis. Almeida e Jesus (2002), por sua vez, também afirmam que o *burnout* pode ser desencadeado pela sobrecarga de trabalho e pela falta de supervisão e de oportunidades

profissionais, sendo que algumas destas foram confirmadas pelo presente estudo. Leiter (1993), inclusive, defende que os elevados níveis de exaustão emocional se devem a fatores intrínsecos ao trabalho, como sejam a sobrecarga de trabalho e os conflitos interpessoais, sendo que já aqui apontámos elevados níveis de stress relacionado com as relações profissionais, que, como se sabe, se não forem equilibrados podem conduzir ao *burnout* (Maslach & Schaufeli, 1993).

Na opinião de Levinson (1991) e de Fenicle (2007), os psicólogos que se envolvem em atividades mais diversificadas tendem a estar mais satisfeitos com o trabalho do que aqueles que se dedicam apenas à avaliação psicológica, sendo que também tendem a manifestar níveis mais baixos de *burnout* (Proctor & Steadman, 2003), mas neste estudo não se observaram relações suficientemente significativas entre a prática e os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout*. Ainda assim, pode-se dizer que as atividades às quais os psicólogos escolares dedicavam mais tempo estavam associadas a elevados níveis de stress, ao passo que aquelas às quais eles desejavam despende mais tempo estavam relacionadas com elevados níveis de satisfação com a vida e com o trabalho e baixos níveis de stress e *burnout*.

Já que os resultados não indicaram relações suficientemente significativas entre a prática e os níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout*, optámos por analisar as relações entre eles. Nesta análise verificámos que conforme indica a literatura, o nível de satisfação com a vida influencia o nível de satisfação com o trabalho (Yeşilyaprak & Boysan, 2015), sendo que quanto mais elevados forem os primeiros mais elevados serão os segundos. O nível de satisfação com a vida parece estar associado ao nível de stress em geral e aos níveis de stress relacionados com as relações profissionais, o excesso de trabalho e a carreira e remuneração, sendo que quanto maior é o nível de satisfação com a vida menores são os níveis de stress. O nível de *burnout* também está relacionado com o nível de satisfação com a vida, sendo que quanto maior é este último menor é o nível de *burnout*. Relativamente ao nível de satisfação com o trabalho, constatámos que está relacionado com os níveis de stress

e *burnout*, sendo que quanto maior for menores serão os níveis de stress e *burnout*. Por último, vimos que os níveis de stress também estão associados aos níveis de *burnout*, sendo que quanto maiores são os níveis de stress maiores são os níveis de *burnout* (Maslach & Schaufeli, 1993).

Ademais, tentámos analisar a capacidade de predição dos níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout*. Assim, apurámos que: (1) o nível de satisfação com a vida tem a capacidade de predizer o nível de satisfação com o trabalho, (2) o nível de stress em geral e de stress associado ao excesso de trabalho prediz a exaustão emocional, (3) os níveis de satisfação com o ambiente físico e com a participação predizem a despersonalização e (4) o nível de satisfação intrínseca prediz a realização pessoal.

Em suma, pode-se dizer que a prática não tem implicações significativas nos níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout*, mas foram encontradas evidências importantes para a compreensão do estado de saúde mental nos psicólogos escolares portugueses mediante estes mesmos níveis.

III. Conclusões

O presente estudo tinha por objetivos a identificação das atividades levadas a cabo, de forma mais frequente, pelos psicólogos escolares e, também, a averiguação da existência de relações entre a prática e os níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout* que dela advêm.

Apesar de ser um facto, a verdade é que cada vez mais temos visto que muito embora esta seja uma população especializada na prestação de serviços de cuidado da saúde mental, não deixa de estar suscetível à vivência de problemas relacionados com o desempenho da sua profissão, nomeadamente à insatisfação com determinados aspetos do trabalho, sejam intrínsecos ou extrínsecos ao mesmo, ao stress desencadeado por situações inesperadas ou desafiantes, e ao *burnout*, despoletado quando o indivíduo não é capaz de minimizar os elevados níveis de stress.

À luz da literatura, são muitos os fatores capazes de comprometer a saúde mental destes técnicos, os quais passam pelas características individuais dos sujeitos (e.g. personalidade), o contacto excessivo com os clientes – altamente característico desta profissão –, as características intrínsecas ao trabalho (e.g. condições e sobrecarga de trabalho) que não estão sujeitas ao controlo por parte dos psicólogos, o ambiente organizacional (e.g. relações profissionais), entre muitos outros. Mas, como vimos, embora exista uma panóplia de fatores capazes de desencadear a insatisfação com o trabalho, o stress e o *burnout*, o desenvolvimento destas condições é justificado, sobretudo, pelas perceções do indivíduo e pelos significados que ele próprio atribui às situações stressantes (Costa, 2011).

Neste sentido, é necessário estar atento às situações que possam representar ameaças à sanidade mental destes profissionais, desenvolver estratégias de *coping* de forma a facilitar o enfrentamento das mesmas, e procurar o apoio dos colegas na tentativa de relativizar as situações ou acontecimentos stressantes e de libertar a tensão decorrente da complexidade inerente à profissão (Maslach & Goldberg, 1998). Ademais, é fundamental que as organizações

se esforcem por garantir as condições necessárias à manutenção de um ambiente de trabalho pacífico e estimulante, isento de pressões que ponham em causa não só o desempenho de funções dos seus funcionários (Amaral, 2015; Bakker et al., 2008), mas também a sua saúde, especialmente nesta profissão, em que a saúde e o bem-estar do técnico têm efeitos diretos na sua prática e, inclusive, na vida dos seus clientes.

Considerando os resultados do nosso estudo, constatámos que os níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout* dos psicólogos escolares não são muito influenciados pelas variáveis sociodemográficas e contextuais, uma vez que não foram encontradas muitas relações significativas entre estas e os níveis supracitados. Apenas o sexo mostrou estar relacionado com algumas das dimensões de stress (lidar com os clientes, relações profissionais, excesso de trabalho e problemas familiares), a idade com algumas dimensões da satisfação com o trabalho (supervisão e benefícios), o estado civil com a satisfação com a vida (superior nos casados/união de facto, quando comparados com os divorciados), os anos de experiência com algumas dimensões da satisfação com o trabalho (benefícios e ambiente físico), a zona em que desempenham funções com a satisfação com o ambiente físico e com o stress relacionado com o excesso de trabalho, e o rácio com a satisfação com a vida (superior no rácio 1:>2001). Não foram encontradas relações significativas entre o facto de ter filhos e os níveis de ensino dos estabelecimentos de ensino onde trabalham e os níveis em análise.

No que diz respeito à existência de relações entre a prática e os níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout*, não observámos relações suficientemente significativas para afirmar que existe, de facto, ligações entre elas. Ainda assim, as atividades nas quais os psicólogos escolares despendem a maior parte do seu tempo parecem estar associadas a maiores níveis de stress, ao passo que aquelas às quais eles desejavam dedicar mais tempo parecem relacionar-se com elevados níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, e baixos níveis de stress e *burnout*.

Além disso, também apostámos na análise das capacidades preditivas de cada um dos níveis em estudo, sendo que verificámos que: (1) quanto maior é o nível de satisfação com a vida do indivíduo maior o seu nível de satisfação com o trabalho, (2) quanto maior o nível de stress em geral e de stress relacionado com o excesso de trabalho maior o nível de exaustão emocional, (3) quanto maiores os níveis de satisfação com o ambiente físico e de satisfação com a participação menor o nível de despersonalização e (4) quanto maior o nível de satisfação intrínseca menor o nível de realização pessoal.

Em suma, afirmamos que embora os resultados não tenham permitido confirmar a existência de relações significativas entre as variáveis analisadas na principal questão de investigação deste estudo (“será que o tipo de práticas levadas a cabo pelos psicólogos escolares está relacionado com os seus níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout*?”), achamos que este trabalho dá um contributo para a compreensão do estado de saúde mental dos psicólogos escolares portugueses, o qual pode expressar-se mediante os seus níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e *burnout*. De modo geral, parece-nos que estes técnicos se encontram relativamente satisfeitos com a vida e com o trabalho, apresentam um nível de stress moderado e os seus níveis de exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal não se situam num patamar indicador de *burnout*. Ainda assim, é de referir que parte da população em estudo, manifestou características indicadoras de *burnout*, o que, uma vez mais, vem reforçar a importância da atenção que deve ser dada a estes profissionais, no sentido de evitar o comprometimento do seu estado de saúde mental e do trabalho que é desenvolvido junto das populações que recorrem aos seus serviços.

À semelhança daquela que deve ser a abordagem preferencial dos psicólogos em geral, concluímos que também em relação ao seu estado de saúde mental devem ser postas em prática estratégias de promoção do mesmo e de prevenção do seu comprometimento, ao invés de apostar na resolução de problemas já existentes e atuar, assim, de forma remediativa.

Limitações e sugestões futuras

Conforme foi sendo realizado este estudo, fomos nos deparando com alguns aspectos considerados como limitações que, de forma involuntária, determinaram os resultados e as conclusões expostos anteriormente.

Em primeiro lugar, apontamos como limitação a escassez de literatura recente acerca da associação entre a satisfação com o trabalho, stress e *burnout* e a classe profissional em estudo, a qual se constituiu, também, como objetivo do estudo, sendo que vários autores (Jones, Hohenshil e Burge, 2009; Mendes, Abreu-Lima, Almeida e Simeonsson, 2014) ressaltam a importância da exploração destas temáticas, tendo em conta o caráter e a influência desta profissão nas vidas dos seus clientes.

Inicialmente, deparamo-nos com alguns constrangimentos relacionados com a divulgação dos instrumentos que serviram de base à investigação, já que o contacto foi feito por via eletrónica a um número muito limitado de psicólogos escolares, aos quais pedimos que divulgassem a hiperligação do questionário.

No que concerne aos resultados obtidos, também encaramos como limitação as próprias atividades que compõem a prática psicológica incluídas no questionário, uma vez que consideramos que teria sido benéfico agrupá-las de forma diferente, pelo que isso poderá ter influenciado as conclusões do estudo. Além disso, importa referir que a utilização de instrumentos de autorrelato está sujeita à disposição dos inquiridos, bem como às suas perceções, o que poderá dar lugar a enviesamentos.

Como última limitação apontamos o desconhecimento do atual número de psicólogos que desempenham funções em contexto escolar, sendo que a posse dessa informação nos dava uma maior perceção da representatividade dos resultados obtidos neste estudo.

Em estudos futuros, consideramos útil a ponderação de todas estas limitações e sugerimos, no que à satisfação com o trabalho diz respeito, a avaliação da autoestima, da

autoeficácia e do locus de controlo, conforme referem, também, Judge, Locke, Durham e Kluger (1998), já que estas parecem influenciar o grau de satisfação dos indivíduos com o seu trabalho. Além disso, achamos importante que se atente ao estado de saúde mental destes técnicos, tendo em conta as consequências já referidas do comprometimento da mesma numa profissão de prestação de cuidados relacionados com ela. Neste sentido, é fundamental o contacto com outros colegas de profissão, com quem possam debater questões relacionadas com a práticas e os desafios a ela inerentes, bem como a recorrência ao acompanhamento e/ou intervenção nos casos em que se justifique.

Referências

- Adams, G. A., King, L. A., & King, D. W. (1996). Relationships of Job and Family Involvement, Family Social Support, and Work-Family Conflict with Job and Life Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, *81*(4), 411-420. doi:10.1037//0021-9010.81.4.411
- Almeida, H., & Jesus, S. N. (2002). *Stresse, Burnout e Coping nos Psicólogos do Algarve*. (Dissertação de Mestrado). Algarve: Universidade do Algarve. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.1/1571>
- Amaral, M. J. (2015). *Felicidade, bem-estar e satisfação profissional*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISCTE. Disponível em <http://hdl.handle.net/10071/11447>
- Aziri, B. (2011). Job Satisfaction: A Literature Review. *Management Research and Practice*, *3*(4), 77-86. Disponível em <http://www.mrp.ase.ro/no34/f7.pdf>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*(1), 389-411. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris T. W. (2008). Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, *22*(3), 187-200. doi:10.1080/02678370802393649
- Blegen, M. A. (1993). Nurses' Job Satisfaction: A Meta-Analysis of Related Variables. *Journal of Nursing Research*, *42*(1), 36-41. Disponível em http://journals.lww.com/nursingresearchonline/Abstract/1993/01000/Nurses__Job_Satisfaction__A_Meta_Analysis_Of.7.aspx
- Boccio, D. E., Weisz, G., & Lefkowitz, R. (2016). School Psychologists' Management of Administrative Pressure to Practice Unethically. *Journal of Applied School Psychology*, *32*(4), 313-328. doi:10.1080/15377903.2016.1207737

- Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., & Wallingsford, L. (2002). Contemporary practices in school psychology: a national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools*, 39(3), 327-335. doi:10.1002/pits.10022
- Camacho, A. S. (2011). *A percepção que alunos, directores de turma e encarregados de educação têm sobre o papel do psicólogo escolar*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Carlotto, M. S. (2009). A relação profissional-paciente e a síndrome de burnout. *Encontro: Revista de Psicologia*, 12(17), 7-20. Disponível em <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2543/2430>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Raimundo, R., & Jimerson, S. (2016). Educational psychology in Portugal: Results of the 2013 International School Psychology Survey. *School Psychology International*, 37(1), 18-31. doi:10.1177/0143034315605422
- Costa, I. C. (2011). *Satisfação e empenhamento: a influência da carga horária*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISPA. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/3870>
- Curtis, M. J., Hunley, S. A., Walker, K. J., & Baker, A. C. (1999). Demographic Characteristics and Professional Practices in School Psychology. *School Psychology Review*, 28(1), 104-116. Disponível em <https://www.nasponline.org/publications/periodicals/spr/volume-28/volume-28-issue-1/demographic-characteristics-and-professional-practices-in-school-psychology>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio. *Diário da República n.º 113/91 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/639394>

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. doi:10.1037/0021-9010.86.3.499
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. Disponível em https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener_1984.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/referencial_consulta_publica_dez2016.pdf
- Direção-Geral da Saúde. (2014). *Portugal: Saúde Mental em Números – 2014*. Disponível em <https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/estatisticas-de-saude/publicacoes/portugal-saude-mental-em-numeros-2014-pdf.aspx>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). *Educação em números – 2016*. Lisboa: DGEEC. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=691&fileName=DGEEC_DSEE_2016_Educa__o_em_n_meros_2016.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=691&fileName=DGEEC_DSEE_2016_Educa__o_em_n_meros_2016.pdf)
- Ducharme, L. J., & Martin, J. K. (2000). Unrewarding Work, Coworker Support, and Job Satisfaction: A Test of Buffering Hypothesis. *Work and Occupations*, 27(2), 223-243. doi:10.1177/0730888400027002005
- Espadaneira, M. I. (2010). *A Influência do Controlo do Acesso à Internet na Satisfação com o Trabalho*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Lusófona. Disponível em <http://hdl.handle.net/10437/1184>
- Esquivel-Molina, C. G., Buendía-Cano, F., Martínez-García, O., Martínez-Mendoza, J. A., Martínez-Ordaz, V. A., & Velasco-Rodriguez, V. M. (2007). Síndrome de agotamiento profesional en personal médico de un hospital de tercer nivel. *Revista Médica del*

- Instituto Mexicano del Seguro Social*, 45(5), 427-436. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/4577/457745529003.pdf>
- Fenicle, R. (2007). School Psychology Practice and Job Satisfaction. *Journal of Undergraduate Research*, 7(1), 1-19. Disponível em <http://cornerstone.lib.mnsu.edu/jur/vol7/iss1/5>
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M. D., & Ruíz, M. A. (2001). The contribution of socio-demographic and psychosocial factors to life satisfaction. *Ageing and Society*, 21(1), 25-43. doi:10.1017/S0144686X01008078
- Ferreira, J. A., Fernandes, R., Santos, E. R., & Peiró, J. M. (2010a). Contributo para o estudo psicométrico da versão portuguesa do Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23. *Psychologica*, 52(2), 7-34. Disponível em https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/contributo_para_o_estudo_psicom%C3%A9trico_da_vers%C3%A3o_portuguesa_do_cuestionario_de_satisfacci%C3%B3n
- Ferreira, J. A., Fernandes, R., Santos, E. R., & Peiró, J. M. (2010b). *Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23*. Adaptação da versão original (Meliá & Peiró, 1989), cedida por Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira (jferreira@fpce.uc.pt). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Freedy, J. R., & Hobfoll, S. E. (1994). Stress inoculation for reduction of burnout: A conservation of resources approach. *Anxiety, Stress and Coping*, 6(4), 311-325. doi:10.1080/10615809408248805
- Freire, T., & Almeida, L. S. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.ª Edição. Braga: Psiquilibrios.
- Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (2004). A experiência de stress e “burnout” em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 9(2), 193-212. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/3944>

- Gomes, R. (2010). *Questionário de Stress nos Profissionais de Saúde*. Cedido por António Rui da Silva Gomes (rgomes@psi.uminho.pt). Escola de Psicologia, Universidade do Minho.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165-174. doi:10.1016/j.jvb.2005.01.003
- Graves, S. L., Proctor, S. L., & Aston, C. (2014). Professional roles and practices of school psychologist in urban schools. *Psychology in the Schools*, 51(4), 384-394. doi:10.1002/pits
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. Disponível em [http://www.jwalkonline.org/upload/pdf/Hackman%20%26%20Oldham%20\(1975\)%20-%20Development%20of%20the%20JDS.pdf](http://www.jwalkonline.org/upload/pdf/Hackman%20%26%20Oldham%20(1975)%20-%20Development%20of%20the%20JDS.pdf)
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(1), 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879. doi:10.1016/j.jm.2004.06.004
- Hirschfeld, R. R. (2000). Does Revising the Intrinsic and Extrinsic Subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make a Difference? *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 255-170. doi:10.1177/00131640021970493
- Hobfoll, S. E. (2001). The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337-421. doi:10.1111/1464-0597.00062

- Hofmans, J., De Gieter, S., & Pepermans, R. G. (2012). Individual differences in the relationship between satisfaction with job rewards and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 1-9. doi:10.1016/j.jvb.2012.06.007
- Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2002). Regional Differences in School Psychology Practice. *School Psychology Review*, 31(1), 11-29. Disponível em <http://search.proquest.com/openview/775809f190ebabad00f4f15780160501/1?pq-origsite=gscholar>
- House, R. J., & Wigdor, L. A. (1967). Herzberg's Dual-Factor Theory of Job Satisfaction and Motivation: A Review of the Evidence and a Criticism. *Personnel Psychology*, 20(4), 369-390. doi:10.1111/j.1744-6570.1967.tb02440.x
- Jones, C., Hohenshil, T. H., & Burge, P. (2009). Factors Affecting African American Counselors' Job Satisfaction: A National Survey. *Journal of Counseling and Development*, 87(2), 152-158. doi:10.1002/j.1556-6678.2009.tb00562.x
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional Effects on Job and Life Satisfaction: The Role of Core Evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17-34. doi:10.1037/0021-9010.83.1.17
- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another Look at the Job Satisfaction-Life Satisfaction Relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939-948. doi:10.1037/0021-9010.78.6.939
- Lei n.º 57/2008 de 4 de Setembro. *Diário da República n.º 171/2008 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/453940>
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: consideration of models. In Schaufeli, W., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Washington: Taylor & Francis.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 297-308. doi:10.1002/job.4030090402
- Levinson, E. M. (1991). Predictors of School Psychologist Satisfaction with School System Policies/Practices and Advancement Opportunities. *Psychology in the Schools*, 28(3), 256-266. Disponível em [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807\(199107\)28:3%3C256::AID-PITS2310280311%3E3.0.CO;2-D/full](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6807(199107)28:3%3C256::AID-PITS2310280311%3E3.0.CO;2-D/full)
- Lima, M. L., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1988). Os Determinantes da Satisfação Organizacional: Confronto de Modelos. *Análise Psicológica*, 6(1), 441-457. Disponível em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2224/1/1988_34_441.pdf
- Lindorff, M. (2011). Job Satisfaction and Gender in the APS: Who'd Want to be a Male? *Australian Journal of Public Administration*, 70(1), 58-74. doi:10.1111/j.1467-8500.2010.00707.x
- Lopes, J., & Almeida, L. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: o caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32(1), 75-85. doi:10.1590/0103-166X2015000100007
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30. doi:10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x
- Mackonienė, R., & Norvilė, N. (2012). Burnout, job satisfaction, self-efficacy, and proactive coping among Lithuanian school psychologists. *Tiltai*, 60(3), 199-211. Disponível em <http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/view/425/396>
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (6.^a edição). Sintra: ReportNumber.
- Marques-Pinto, A. (2009). *Maslach Burnout Inventory (MBI) – Human Services Survey*. Tradução a partir da versão original (Maslach et al., 1996), cedida por Alexandra

Marques Pinto (ampinto@psicologia.ulisboa.pt). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

Maslach, C. (1978). The Client Role in Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 34(4), 111-124. doi:10.1111/j.1540-4560.1978.tb00778.x

Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. doi:10.1016/S0962-1849(98)80022-X

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. doi:10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (Eds.). (1996). Maslach Burnout Inventory. In *The Maslach Burnout Inventory* (3^a ed., pp. 191-218). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Washington: Taylor & Francis. Disponível em <http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/043.pdf>

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397

McCrae, R. R., & Costa Jr., P.T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin, (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 159–181). New York: Guilford Press.

Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Almeida, L. S. (2015a). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 405-416. doi:10.1590/0103-166X2015000300006

- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. J. (2014). School Psychology in Portugal: Practitioners' Characteristics and Practices. *International Journal of School and Educational Psychology*, 2(2), 115-125. doi:10.1080/21683603.2013.863171
- Mendes, S. A., Nascimento, I. M., Abreu-Lima, I. M., & Almeida, L. S. (2015b). A Study of the Ethical Dilemmas Experienced by School Psychologists in Portugal. *Ethics and Behavior*, 26(1), 395-414. doi:10.1080/10508422.2015.1029047
- Mills, L. B., & Huebner, E. S. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, 36(1), 103-120. doi:10.1016/S0022-4405(97)00053-8
- Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. 4th Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Nunes, L. N. (2009). *Promoção do Bem-Estar Subjectivo dos Idosos através da Intergeracionalidade*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/11787>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2011). Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/web_cod_deontologico_pt_revisao_2016.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2012). Psicologia: Retrato de uma Profissão. Quem somos, quantos somos? *PSIS21 – Revista Oficial da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, (3), 20-23. Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/newsletters/psis21_n_03_web.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2016a). Referencial – Psicologia e Orientação em Contexto Escolar: Contributo da OPP. Lisboa. Disponível em

http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/referencial___psicologia_e_orienta____o_em_contexto_escolar.pdf

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2016b). *Visão da OPP para o Futuro dos Psicólogos no Sistema Público de Educação*. Disponível em http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/visao_opp_futu_psis.pdf

Organização Mundial da Saúde. (2014). *Social Determinants of Mental Health*. Disponível em http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112828/1/9789241506809_eng.pdf

Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of Staff Burnout in Mental Health Settings. *Hospital and Community Psychiatry, 29*(4), 233-237. doi:10.1176/ps.29.4.233

Proctor, B. E., & Steadman, T. (2003). Job satisfaction, burnout, and perceived effectiveness of “in-house” versus traditional school psychologists. *Psychology in the Schools, 40*(2), 237-243. doi:10.1002/pits.10082

Rice, R. W., Near, J. P., & Hunt, R. G. (1980). The job-satisfaction/life-satisfaction relationship: a review of empirical research. *Basic and Applied Social Psychology, 1*(1), 37-64. doi:10.1207/s15324834basp0101_4

Savio, S. A. (2008). El Síndrome del Burn Out: Un Proceso de Estrés Laboral Crónico. *Hologramática, 8*(6), 121-138. Disponível em http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/590/hologramatica08_v1pp121_138.pdf

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*(3), 293-315. doi:10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior, 30*(7), 893-917. doi:10.1002/job.595

- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Sonnentag, S., Mojza, E. J., Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2012). Reciprocal relations between recovery and work engagement: The moderating role of job stressors. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 842-853. doi:10.1037/a0028292
- Spector, P. E. (1985). Measurement of Human Service Staff Satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713. doi:10.1007/BF00929796
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Cause, and Consequences*. London: Sage Publications.
- Staw, B. M., Bell, N. E., & Clausen, J. A. (1986). The Dispositional Approach to Job Attitudes: A Lifetime Longitudinal Test. *Administrative Science Quarterly*, 31(1), 56-77. doi:10.2307/2392766
- Tavares, A. M. (2014). *A força da satisfação laboral sobre o compromisso organizacional*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISPA. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/3685>
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1998). The Evaluation of an Individual Burnout Intervention Program: The Role of Inequity and Social Support. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 392-407. Disponível em http://unhealthywork.org/wp-content/uploads/11_VanDierendock.pdf
- Vieira, J. C., Menezes, A. G., & Gabriel, P. D. (2005). Low-pay higher pay and job quality: empirical evidence for Portugal. *Applied Economics Letters*, 12(8), 505-511. doi:10.1080/13504850500109907
- Wang, Y., Liu, L., Wang, J., & Wang L. (2012). Work-family Conflict and Burnout among Chinese Doctors: The Mediating Role of Psychological Capital. *Journal of*

Occupational Health, 54(3), 232-240. Disponível em
https://www.jstage.jst.go.jp/article/joh/54/3/54_11-0243-OA/_pdf

Wofford, J. C. (1971). The Motivational Bases of Job Satisfaction and Job Performance.

Personnel Psychology, 24(3), 501-518. doi:10.1111/j.1744-6570.1971.tb00373.x

Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1991). Is Job Satisfaction an Antecedent or a

Consequence of Psychological Burnout? *Human Relations*, 44(2), 193-209. doi:

10.1177/001872679104400205

Worrell, T. G. (2004). *School Psychologists' Job Satisfaction: Ten Years Later* (Doctoral

Dissertation). Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University. Disponível

em <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/27882>

Yeşilyaprak, B., & Boysan, M. (2015). Latent Class Analysis of Job and Life Satisfaction

Among School Counselors: A National Survey. *Journal of Happiness Studies*, 16(1),

1-15. doi:10.1007/s10902-013-9491-2

Anexos

Anexo 1

Questionário sociodemográfico e de práticas psicológicas



Faculdade de Artes e Humanidades

Departamento de Psicologia

Mestrado em Psicologia da Educação

Esta investigação decorre da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade da Madeira, realizada pela discente Emília Caldeira, sob orientação da Professora Doutora Glória Franco (gloria@uma.pt), e tem como objetivo a análise do impacto que as práticas profissionais dos psicólogos escolares têm sobre os seus níveis de satisfação com o trabalho, stress e *burnout*.

A sua participação não só irá permitir-lhe refletir acerca das perceções que tem em relação a uma série de aspetos inerentes à sua profissão, como se revela fundamental para a compreensão do estado de saúde ocupacional desta classe profissional.

A confidencialidade e anonimato inerentes à sua participação serão garantidos.

Desempenha funções como psicólogo escolar? Sim Não

1. Caracterização e Condições de Trabalho

1.1. Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

1.2. Estado Civil:

Solteiro(a) Casado(a)/União de Facto Divorciado(a) Viúvo(a) Outro

1.3. Tem filhos? Sim Não

1.4. Grau Académico:

Licenciatura (pré-Bolonha) Mestrado Doutoramento Outra _____

1.5. Área de Formação Académica:

Psicologia Clínica/da Saúde Psicologia Escolar/da Educação Outra _____

1.6. Anos de experiência como psicólogo escolar: _____

1.7. Anos de experiência no atual estabelecimento de ensino: _____

1.8. Distrito em que desempenha funções: _____

1.9. Zona em que desempenha funções: Urbana Rural

1.10. Carácter do estabelecimento em que desempenha funções: Público Privado

1.11. Tipo de estabelecimento em que desempenha funções, consoante o ciclo de estudos (pode seleccionar mais do que uma resposta):

Ensino Pré-Escolar Ensino Básico Ensino Secundário Ensino Misto (Básico e Secundário)

1.12. Rácio psicólogo-para-alunos no estabelecimento em que desempenha funções:

1:<500 1:501-1000 1:1001-1500 1:1501-2000 1:>2001

2. Práticas Psicológicas

2.1. Perante as populações que lhe são apresentadas de seguida, seleccione a opção que melhor indicar a quantidade de tempo que despende com cada uma delas.

	Nenhum tempo	Pouco tempo	Algum tempo	Muito tempo	Demasiado tempo
Alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção Executiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.1.1. Caso despenda tempo (independentemente da quantidade) com “outras” populações, por favor indique quais. _____

2.2. Perante as populações que lhe são apresentadas de seguida, seleccione a opção que melhor indicar a quantidade de tempo que gostaria de despende com cada uma delas.

	Nenhum tempo	Pouco tempo	Algum tempo	Muito tempo	Demasiado tempo
Alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Direção Executiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2.1. Caso gostasse de despende tempo (independentemente da quantidade) com “outras” populações, por favor indique quais. _____

2.3. Perante os ciclos indicados de seguida, selecione a opção que melhor indicar a quantidade de tempo que despende com cada um deles.

	Nenhum tempo	Pouco tempo	Algum tempo	Muito tempo	Demasiado tempo
Pré-Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.º Ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4. De seguida é-lhe apresentado um conjunto de atividades comuns à sua profissão. Assinale a opção que mais se adequar à quantidade de tempo que despende em cada uma delas.

	Nenhum tempo	Pouco tempo	Algum tempo	Muito tempo	Demasiado tempo
Apoio psicológico e psicopedagógico a alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de promoção do desenvolvimento psicológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação Psicológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ações de aconselhamento psicossocial e vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ações de sensibilização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio e aconselhamento parental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aconselhamento e formação de profissionais da comunidade educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Investigação científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultadoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5. Tendo em conta a quantidade de tempo que despende em cada uma das seguintes atividades, selecione a opção que melhor representa a quantidade de tempo que desejava despende.

	Menos tempo	O mesmo tempo	Mais tempo
Apoio psicológico e psicopedagógico a alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programas de promoção do desenvolvimento psicológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliação Psicológica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ações de aconselhamento psicossocial e vocacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ações de sensibilização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apoio e aconselhamento parental	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aconselhamento e formação de profissionais da comunidade educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Investigação científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultadoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 2

Normalidade, homogeneidade da variância e diferenças dos níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e burnout em função do sexo

	Sexo	Kolmogorov-Smirnov	Teste de Levene (F)	Teste t	Mann-Whitney
Satisfação com a vida	Feminino	.000	.822	-.243	
	Masculino	.176			
Geral	Feminino	.004	.086	.830	
	Masculino	.119			
Satisfação com a supervisão	Feminino	.001	.019	1.23	
	Masculino	.200			
Satisfação com o ambiente físico	Feminino	.000	2.96	-1.01	
	Masculino	.098			
Satisfação com os benefícios	Feminino	.055	.028	1.69	
	Masculino	.010			
Satisfação intrínseca	Feminino	.000	.762	.064	
	Masculino	.001			
Satisfação com a participação	Feminino	.000	5.16*		1901.0
	Masculino	.026			
Geral	Feminino	.000	.824		.1971.5
	Masculino	.005			
Lidar com os clientes	Feminino	.001	.928	2.20*	
	Masculino	.200			
Relações profissionais	Feminino	.000	6.11*		.1650.0*
	Masculino	.002			
Excesso de trabalho	Feminino	.000	.357	2.26 *	
	Masculino	.200			
Carreira e remuneração	Feminino	.002	.190	-.534	
	Masculino	.200			
Ações de formação	Feminino	.000	.754	1.77	
	Masculino	.057			
Stress	Feminino	.000	4.11*		.1680.5*
	Masculino	.101			
Exaustão emocional	Feminino	.000	.002	1.51	
	Masculino	.200			
Despersonalização	Feminino	.000	.034	-.884	
	Masculino	.001			
Burnout	Feminino	.000	1.91	-.222	
	Masculino	.200			

Nota: n=211 * $p < .050$

Anexo 3

Normalidade, homogeneidade da variância e diferenças dos níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e burnout em função do estado civil

			Estado Civil	Kolmogorov-Smirnov	Teste de Levene (F)	ANOVA	Kruskal-Wallis	
Satisfação com a vida			Solteiro(a)	.200	.839	3.70*		
			Casado/União de Facto	.000				
			Divorciado(a)	.200				
Geral			Solteiro(a)	.200	1.37	.577		
			Casado/União de Facto	.008				
			Divorciado(a)	.025				
Satisfação com a supervisão			Solteiro(a)	.002	2.05	1.12		
			Casado/União de Facto	.200				
			Divorciado(a)	.200				
Satisfação com o ambiente físico			Solteiro(a)	.080	.364	1.10		
			Casado/União de Facto	.000				
			Divorciado(a)	.000				
Satisfação com os benefícios			Solteiro(a)	.200	1.08	1.58		
			Casado/União de Facto	.200				
			Divorciado(a)	.200				
Satisfação com o trabalho	Satisfação intrínseca			Solteiro(a)	.050	1.50	1.26	
				Casado/União de Facto	.000			
				Divorciado(a)	.106			
	Satisfação com a participação			Solteiro(a)	.000	1.98	.888	
				Casado/União de Facto	.000			
				Divorciado(a)	.011			
	Geral			Solteiro(a)	.000	3.77*	3.40	
				Casado/União de Facto	.000			
				Divorciado(a)	.000			
	Lidar com os clientes			Solteiro(a)	.058	2.60	1.26	
			Casado/União de Facto	.000				
			Divorciado(a)	.012				
Relações profissionais			Solteiro(a)	.007	.078	.144		
			Casado/União de Facto	.002				
			Divorciado(a)	.000				
Excesso de trabalho			Solteiro(a)	.004	.778	1.17		
			Casado/União de Facto	.000				
			Divorciado(a)	.123				
Stress	Carreira e remuneração			Solteiro(a)	.049	.323	2.25	

<i>Burnout</i>	Ações de formação	Casado/União de Facto	.009		
		Divorciado(a)	.200		
		Solteiro(a)	.026	3.06*	5.26
	Problemas familiares	Casado/União de Facto	.000		
		Divorciado(a)	.001		
		Solteiro(a)	.012	1.08	1.49
	Exaustão emocional	Casado/União de Facto	.000		
		Divorciado(a)	.200		
		Solteiro(a)	.091	.956	.877
	Despersonalização	Casado/União de Facto	.001		
		Divorciado(a)	.200		
		Solteiro(a)	.000	.768	.197
Realização pessoal	Casado/União de Facto	.000			
	Divorciado(a)	.000			
	Solteiro(a)	.123	.572	1.08	
		Casado/União de Facto	.000		
		Divorciado(a)	.041		

Nota: n=210 * $p < .050$

Anexo 4

Normalidade, homogeneidade da variância e diferenças dos níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e burnout em função do facto de ter/não ter filhos

		Tem filhos?	Kolmogorov-Smirnov	Teste de Levene	Teste t	Mann-Whitney
Satisfação com a vida		Sim	.000	.222	1.37	
		Não	.097			
Geral		Sim	.001	2.41	-.628	
		Não	.200			
Satisfação com a supervisão		Sim	.017	.037	-1.73	
		Não	.045			
Satisfação com o ambiente físico		Sim	.000	.091	.829	
		Não	.005			
Satisfação com os benefícios		Sim	.200	6.23*		3401.5
		Não	.200			
Satisfação intrínseca		Sim	.000	.248	-.925	
		Não	.012			
Satisfação com a participação		Sim	.000	2.05	.775	
		Não	.001			
Geral		Sim	.000	.230		3645.0
		Não	.000			
Lidar com os clientes		Sim	.000	.054	-.147	
		Não	.096			
Relações profissionais		Sim	.000	1.90	-.117	
		Não	.000			
Excesso de trabalho		Sim	.000	.075	-.234	
		Não	.002			
Carreira e remuneração		Sim	.007	.751	-.547	
		Não	.032			
Ações de formação		Sim	.000	.377	-.422	
		Não	.087			
Stress	Problemas familiares	Sim	.000	1.37	-.363	
		Não	.193			
Exaustão emocional		Sim	.001	1.84	.976	
		Não	.023			
Despersonalização		Sim	.000	.161	-.306	
		Não	.000			
Burnout	Realização pessoal	Sim	.000	.581	1.95	
		Não	.071			

Nota: n=211 * $p < .050$

Anexo 5

Normalidade, homogeneidade da variância e diferenças dos níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e burnout em função da zona em que desempenha funções

		Zona	Kolmogorov-Smirnov	Teste de Levene	Teste t	Mann-Whitney
Satisfação com a vida		Urbana	.000	1.42	.872	
		Rural	.000			
Geral		Urbana	.001	1.22	1.72	
		Rural	.200			
Satisfação com a supervisão		Urbana	.000	.002	1.03	
		Rural	.200			
Satisfação com o ambiente físico		Urbana	.000	3.83	2.10*	
		Rural	.000			
Satisfação com os benefícios		Urbana	.200	.019	.699	
		Rural	.032			
Satisfação intrínseca		Urbana	.000	.432	.746	
		Rural	.010			
Satisfação com a participação		Urbana	.000	1.71	1.92	
		Rural	.000			
Geral		Urbana	.000	.000		4134.5
		Rural	.000			
Lidar com os clientes		Urbana	.000	5.79		4548.5
		Rural	.015			
Relações profissionais		Urbana	.000	.007	-1.58	
		Rural	.007			
Excesso de trabalho		Urbana	.000	.515	-2.41*	
		Rural	.000			
Carreira e remuneração		Urbana	.014	.032	.280	
		Rural	.031			
Ações de formação		Urbana	.000	2.39	-1.83	
		Rural	.087			
Stress	Problemas familiares	Urbana	.000	.039	-4.34	
		Rural	.181			
Exaustão emocional		Urbana	.000	.356	-.727	
		Rural	.200			
Despersonalização		Urbana	.000	.076	-4.50	
		Rural	.000			
Burnout	Realização pessoal	Urbana	.000	.000	-.319	
		Rural	.200			

Nota: n=211 * $p < .050$

Anexo 6

Normalidade, homogeneidade da variância e diferenças dos níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e burnout em função dos níveis de ensino dos estabelecimentos em que desempenha funções

			Níveis de ensino	Kolmogorov-Smirnov	Teste de Levene	ANOVA	Kruskal-Wallis
Satisfação com o trabalho	Satisfação com a vida		Básico	.082	.866	.448	
			Secundário	.200			
			Misto (Básico e Secundário)	.004			
			Pré-Escolar e Básico	.200			
			Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200			
	Geral		Básico	.200	2.26	.277	
			Secundário	.004			
			Misto (Básico e Secundário)	.034			
			Pré-Escolar e Básico	.034			
			Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200			
	Satisfação com a supervisão		Básico	.200	1.12	.257	
			Secundário	.200			
			Misto (Básico e Secundário)	.058			
			Pré-Escolar e Básico	.200			
			Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200			
	Satisfação com o ambiente físico		Básico	.077	2.28	.567	
			Secundário	.005			
			Misto (Básico e Secundário)	.001			
		Pré-Escolar e Básico	.002				
		Pré-Escolar, Básico e Secundário	.010				
Satisfação com os benefícios		Básico	.196	2.02	.976		
		Secundário	.078				
		Misto (Básico e Secundário)	.063				

Stress	Satisfação intrínseca	Pré-Escolar e Básico	.200		
		Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200		
		Básico	.047	1.31	.973
		Secundário	.107		
		Misto (Básico e Secundário)	.000		
	Satisfação com a participação	Pré-Escolar e Básico	.001		
		Pré-Escolar, Básico e Secundário	.177		
		Básico	.003	2.58*	2.42
		Secundário	.026		
		Misto (Básico e Secundário)	.000		
	Geral	Pré-Escolar e Básico	.001		
		Pré-Escolar, Básico e Secundário	.160		
		Básico	.000	3.14*	3.79
		Secundário	.057		
		Misto (Básico e Secundário)	.000		
	Lidar com os clientes	Pré-Escolar e Básico	.000		
		Pré-Escolar, Básico e Secundário	.003		
		Básico	.099	1.03	.412
		Secundário	.159		
		Misto (Básico e Secundário)	.009		
Relações profissionais	Pré-Escolar e Básico	.080			
	Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200			
	Básico	.154	1.02	.774	
	Secundário	.200			
	Misto (Básico e Secundário)	.200			
Excesso de trabalho	Pré-Escolar e Básico	.000			
	Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200			
	Básico	.004	.589	.464	
	Secundário	.200			

<i>Burnout</i>	Carreira e remuneração	Misto (Básico e Secundário)	.020		
		Pré-Escolar e Básico	.012		
		Pré-Escolar, Básico e Secundário	.033		
		Básico	.200	.497	1.73
		Secundário	.200		
		Misto (Básico e Secundário)	.200		
	Ações de formação	Pré-Escolar e Básico	.034		
		Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200		
		Básico	.200	.933	.211
		Secundário	.200		
		Misto (Básico e Secundário)	.003		
		Pré-Escolar e Básico	.000		
	Problemas familiares	Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200		
		Básico	.181	.857	.781
		Secundário	.013		
		Misto (Básico e Secundário)	.071		
		Pré-Escolar e Básico	.178		
		Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200		
	Exaustão emocional	Básico	.041	1.01	.350
		Secundário	.200		
Misto (Básico e Secundário)		.200			
Pré-Escolar e Básico		.002			
Pré-Escolar, Básico e Secundário		.147			
Básico		.000	1.22	.348	
Despersonalização	Secundário	.003			
	Misto (Básico e Secundário)	.000			
	Pré-Escolar e Básico	.000			
	Pré-Escolar, Básico e Secundário	.005			
	Básico	.200	.623	.347	
	Realização pessoal	Básico	.200	.623	.347

Secundário	.135
Misto (Básico e Secundário)	.000
Pré-Escolar e Básico	.002
Pré-Escolar, Básico e Secundário	.200

Nota: n=180 * $p < .050$

Anexo 7

Normalidade, homogeneidade da variância e diferenças dos níveis de satisfação com a vida e com o trabalho, stress e burnout em função do rácio psicólogo-para-alunos

			Rácio	Kolmogorov-Smirnov	Teste de Levene	ANOVA	Kruskal-Wallis
Satisfação com o trabalho	Satisfação com a vida		1:<500	.005	2.97*		11.75*
			1:501-1000	.060			
			1:1001-1500	.078			
			1:1501-2000	.002			
			1:>2001	.200			
	Geral		1:<500	.155	1.68	2.14	
			1:501-1000	.200			
			1:1001-1500	.005			
			1:1501-2000	.194			
			1:>2001	.200			
	Satisfação com a supervisão		1:<500	.200	1.08	1.63	
			1:501-1000	.200			
			1:1001-1500	.016			
			1:1501-2000	.200			
			1:>2001	.070			
	Satisfação com o ambiente físico		1:<500	.196	.812	1.95	
			1:501-1000	.000			
			1:1001-1500	.006			
			1:1501-2000	.051			
			1:>2001	.004			
	Satisfação com os benefícios		1:<500	.135	.423	2.21	
			1:501-1000	.200			
			1:1001-1500	.079			
			1:1501-2000	.200			
			1:>2001	.200			
Satisfação intrínseca		1:<500	.003	3.32	2.14		
		1:501-1000	.015				
		1:1001-1500	.000				
		1:1501-2000	.019				
		1:>2001	.014				
Satisfação com a participação		1:<500	.006	2.91*	8.57		
		1:501-1000	.006				
		1:1001-1500	.001				
		1:1501-2000	.004				
		1:>2001	.116				
Geral		1:<500	.000	2.22	7.51		
		1:501-1000	.000				
		1:1001-1500	.000				
		1:1501-2000	.000				
		1:>2001	.000				
Stress		1:<500	.000				
		1:501-1000	.000				
		1:1001-1500	.000				
		1:1501-2000	.000				
		1:>2001	.000				

<i>Burnout</i>	Lidar com os clientes	1:<500	.065	1.66	1.73
		1:501-1000	.013		
		1:1001-1500	.059		
		1:1501-2000	.032		
		1:>2001	.121		
	Relações profissionais	1:<500	.200	1.29	1.79
		1:501-1000	.039		
		1:1001-1500	.016		
		1:1501-2000	.002		
		1:>2001	.131		
	Excesso de trabalho	1:<500	.003	1.30	1.67
		1:501-1000	.001		
		1:1001-1500	.005		
		1:1501-2000	.151		
		1:>2001	.200		
	Carreira e remuneração	1:<500	.200	.761	1.45
		1:501-1000	.200		
		1:1001-1500	.074		
		1:1501-2000	.003		
		1:>2001	.200		
	Ações de formação	1:<500	.150	1.56	.096
		1:501-1000	.015		
		1:1001-1500	.000		
		1:1501-2000	.094		
		1:>2001	.084		
Problemas familiares	1:<500	.022	1.61	.434	
	1:501-1000	.085			
	1:1001-1500	.175			
	1:1501-2000	.105			
	1:>2001	.037			
Exaustão emocional	1:<500	.047	1.05	.856	
	1:501-1000	.200			
	1:1001-1500	.200			
	1:1501-2000	.200			
	1:>2001	.031			
Despersonalização	1:<500	.000	2.91	1.14	
	1:501-1000	.003			
	1:1001-1500	.000			
	1:1501-2000	.000			
	1:>2001	.003			
Realização pessoal	1:<500	.200	1.70	.701	
	1:501-1000	.010			
	1:1001-1500	.021			
	1:1501-2000	.200			
	1:>2001	.000			

Nota: n=211 * $p < .050$