



INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE LDA.

Autor: Marcelino José Matias Martins

Título: *SÍNDROME BURNOUT* EM PROFESSORES NUMA ESCOLA
PROFISSIONAL EM CONTEXTO DA PANDEMIA PELO COVID-19

Ano: 2021/2022

***SÍNDROME BURNOUT EM PROFESSORES NUMA ESCOLA
PROFISSIONAL EM CONTEXTO DA PANDEMIA PELO COVID-
19***

Marcelino José Matias Martins

Tese de dissertação apresentada para o
Mestrado em Educação – Área de
Especialização de Gestão e
Administração Educacional

Resumo

A *Síndrome de Burnout* pode ser considerado como uma sensação de desgaste emocional em virtude da exposição contínua de stress no trabalho e apresenta sintomas adversos como baixa motivação, sensação de ineficiência, entre outros. A *Síndrome de Burnout* em professores afeta o contexto educacional e interfere na obtenção de objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização e originando problemas de saúde, absentismo e intenção de abandono da profissão. Assim com este estudo pretende-se avaliar o impacto de *Síndrome de Burnout* nos professores e técnicos especializados numa escola profissional perante uma situação pandémica vivida pela COVID – 19. Neste sentido foram realizadas entrevistas semiestruturadas a dois professores e a dois técnicos especializados de uma escola profissional do norte de Portugal. Segundo o conceito de Maslach e Jackson (1981), foram destacadas e contabilizadas unidades de referência e indicadores correspondentes às ideias dos entrevistados. Com este estudo verificou-se a existência de uma maior sobrecarga de tarefas que os professores/técnicos especializados têm de executar para além de dar aulas, com a nova realidade do ensino à distância. É visível uma maior exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal na atual realidade vivida, com a procura de estratégias ligadas às novas tecnologias. Cada vez é mais importante a existência de estratégias de *coping* de modo a diminuir o stress, a monotonia e a desmotivação.

Palavras-chaves: burnout; síndrome de burnout; professores; escola profissional; COVID-19.

Abstract

Burnout Syndrome can be considered as a feeling of emotional exhaustion due to continuous exposure to stress at work and presents adverse symptoms such as low motivation, feeling of inefficiency, among others. Burnout Syndrome in teachers affects the educational context and interferes with the achievement of pedagogical goals, leading these professionals to a process of emotional exhaustion, depersonalization, and lack of achievement, leading to health problems, absenteeism, and intention to abandon the profession. Thus, with this study we intend to evaluate the impact of Burnout Syndrome on teachers and specialized technicians in a professional school in the face of a pandemic situation experienced by COVID – 19. In this sense, semi-structured interviews were carried out with two teachers and two specialized technicians from a professional school in the north of Portugal. According to the concept of Maslach e Jackson (1981), reference units and indicators corresponding to the interviewees' ideas were highlighted and counted. With this study, it was verified the existence of a greater overload of tasks that teachers/specialized technicians must perform in addition to teaching, with the new reality of distance learning. It is visible a greater emotional exhaustion, depersonalization, and reduction of personal fulfillment in the current reality experienced, with the search for strategies related to new technologies. It is increasingly important to have coping strategies to reduce stress, monotony, and lack of motivation.

Keywords: Burnout; *Burnout* syndrome; teachers; professional school; COVID-19

Aos meus filhos

Agradecimentos

Para o desenvolvimento deste estudo foram várias as pessoas que o tornaram possível.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Susana Sá, pelos conselhos, profissionalismo, empenho, disponibilidade e motivação ao longo de todo o processo.

Aos alunos que tornam a profissão de professor um desafio diário e cativante.

Aos professores/técnicos especializados que tornaram este estudo possível e prontamente se disponibilizaram para participar.

Aos meus filhos e esposa pela ausência em diversos momentos e pela paciência sempre apresentada.

Índice

Introdução	12
PARTE I -ENQUADRAMENTO TÉORICO.....	14
1. A Profissão de Professor	15
2. Escolas Profissionais/ Ensino Profissional	18
2.1. História das Escolas Profissionais/ Ensino Profissional.....	18
2.2. Caracterização dos Modelos de Ensino das Escolas Profissionais.....	20
3. Síndrome de Burnout	22
3.1. Conceito	22
3.2. Causas e Consequências	26
3.3. A prevenção da Síndrome do Burnout	33
4. A Síndrome de Burnout nos Professores.....	35
5. Objetivo	40
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	41
1. Metodologia	41
2. Instrumento	41
3. Caracterização da escola	41
4. Amostra e sua caracterização.....	42
5. Procedimento da Recolha	42
6. Análise e Discussão dos dados	44
7. Conclusões.....	50
Bibliografia.....	51

ÍNDICE DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

OMS – Organização Mundial de Saúde

SB– *Síndrome de Burnout*

Índice de quadros

Quadro I – Caraterização da Amostra	43
Quadro II – Categorias e indicadores para o desenvolvimento do <i>Síndrome de Burnout</i> em professores e técnicos especializados numa escola profissional durante a pandemia do COVID – 19	44
Quadro III – Unidades de referências mais frequentes no discurso dos professores e técnicos especializados.	46

Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), *Burnout* é um estado de esgotamento físico e mental causado pelo exercício de uma atividade profissional, classificação que vigorará a partir de janeiro de 2022.

A educação é um dos principais pilares para o desenvolvimento da sociedade, encontrando-se nela diversos atores que contribuem para isso e estes desempenham diferentes papéis na escola, cada um com uma função definida. Para que haja um bom desempenho na realização dos papéis, é necessário que as condições (ambientais, técnicas e psicossociais) sejam favoráveis (Paulo, 2019).

A docência é uma atividade complexa que exige intensa dedicação e envolvimento dos profissionais nela implicados. Ensinar é uma prática intelectual e moral com diversas contradições. O impacto do *stress* sobre profissões que requerem condições de trabalho específicas, com uma relação com os outros, como a do professor, tem sido associado à *Síndrome de Burnout* (SB).

A SB é a intensificação da sintomatologia própria do *stress*, sendo considerada a etapa final de progressivas tentativas malsucedidas feitas pelo indivíduo, em lidar com o *stress* proveniente de uma variedade de condições de trabalho negativas (Carlotto et al., 2013).

Segundo Maslach, pioneira no tema em 1970, afirmou nas suas pesquisas os profissionais com mais contacto com o público são os mais suscetíveis a adquirir a síndrome, salientando os professores e os profissionais de saúde (Barbosa & Gritti, 2019).

A escola e o professor cumprem um papel relevante na socialização do indivíduo. O bom desempenho das atividades docentes depende das suas condições emocionais favoráveis, sendo que o professor, no seu papel de educador, é para os seus alunos uma referência, um exemplo nas suas atitudes, no seu carácter, na maneira de tratar o próximo. Lecionar é uma tarefa complexa que exige deste profissional muita dedicação e desprendimento. As constantes mudanças ocorridas no sistema educativo não raras vezes

geram nesses profissionais sentimentos de mal-estar e impotência, em que o trabalho é geralmente realizado sob fatores potencialmente stressantes, que se persistirem podem condicionar o desempenho e levar à SB (Silva & Carlotto, 2003).

Com este estudo pretendemos avaliar à SB num grupo de professores/técnicos especializados numa escola profissional da região norte de Portugal. Assim este estudo será dividido em duas partes. Numa primeira, apresentaremos vários conceitos relacionados com à SB, professores e escola profissional. Numa segunda parte, apresentaremos a metodologia aplicada, resultados, discussão e considerações finais.

PARTE I -ENQUADRAMENTO TÉORICO

A saúde e o trabalho estão permeados pelas grandes transformações socio-etárias e suas contradições contemporâneas, relacionadas fundamentalmente aos processos de gestão e organização do trabalho, viabilizados, em especial, pelas novas tecnologias, desse modo, impactando na saúde dos trabalhadores, como nos professores. Verifica-se a existência simultânea de sistemas produtivos antigos e ultrapassados com os processos modernos e tecnologicamente superiores, sendo nesse contexto, que os agravos relacionados ao trabalho se revestem de novos significados e determinações e, conjuntamente, indicam a necessidade de superar antigos problemas. O trabalho representa uma dimensão fundamental da vida, constituindo-se num elemento que sempre atravessa a problemática da saúde (Carlotto, 2012).

Quando um trabalhador apresenta um determinado conjunto de sinais e sintomas, em resultado de uma exposição contínua a um ou mais fatores indutores de stresse, é-lhe muitas vezes atribuída como causa a existência de uma vulnerabilidade individual. Esta vulnerabilidade é interpretada como um conjunto de características individuais inadequadas à atividade desenvolvida. A SB ou exaustão deriva de uma interação, entre o indivíduo e as condições prejudiciais existentes no trabalho. É senso comum, considerar que o indivíduo não é adequado ao trabalho, ao contrário de questionar o que é possível melhorar nas condições ou características laborais, de modo a proporcionar bem-estar e realização aos profissionais (Simões, 2012).

O *Burnout* é uma síndrome de exaustão, decepção, esgotamento e conseqüente perda de interesse pelo trabalho e tem ainda associado infelicidade para o trabalhador, conseqüências na sua saúde, no seu desempenho profissional e também pessoal (Simões, 2012).

Assim, o *Burnout* é uma expressão inglesa para designar algo que deixou de funcionar por exaustão de energia. O termo *Burnout* foi inicialmente utilizado em 1953, quando da

publicação do estudo de caso de Schwartz e Will, onde é descrita a problemática de uma enfermeira psiquiátrica desiludida com o seu trabalho (Carlotto, 2012).

1. A Profissão de Professor

O magistério e a escola constituíram-se a partir do século XV, no âmbito de uma sociedade disciplinar erigida no conjunto das transformações que produzem modernidade. A conceção do professor como instrutor antecede a formação da escola, mas é nela que a função de professor se destaca e se torna a pessoa responsável pela sistematização e transmissão do conhecimento ao mesmo tempo em que zela pela disciplina dos aprendizes. Neste caso tal disciplina supõe assimilação, aquisição, incorporação de conhecimentos e valores e por isso o professor pode ser visto como guardião dos interesses da civilização e nacionalistas (Carlotto, 2012).

As origens da educação escolar perdem-se nos confins da história. Essas origens poderão ser atribuídas ao desenvolvimento científico-tecnológico e complexificação das sociedades com a conseqüente necessidade de especialização e divisão do trabalho. Estas circunstâncias terão levado à contestação de que a ação da família era insuficiente para preparar os mais jovens para o desempenho futuro de determinadas funções necessárias ao bom funcionamento da sociedade a que pertenciam. Surgiu assim a necessidade de estabelecer mecanismos de controlo social que assegurassem a coesão interna, a reprodução das sociedades e o seu desenvolvimento. Com estas finalidades criaram-se aparelhos institucionais especializados e processos específicos de funcionamento, entre os quais se destaca a instituição escola. No entanto, a existência de uma instituição especializada para a transmissão de cultura ou aspetos da mesma, de uma determinada sociedade aos seus jovens, não impede que essa cultura seja paralelamente, transmitida por outros agentes que não a escola, como a família, os grupos de jovens, as igrejas, ou mesmo as condições ambientais, hoje com especial relevância, os meios de comunicação social de massas. Estes exemplos são instâncias contribuintes, em permanência, para a transmissão dos padrões culturais da sociedade em que se integram. Este processo de transmissão ou padrões culturais reveste-se de características diferenciadas do processo

de transmissão que ocorre na escola. Estas diferentes formas de transmissão e aprendizagem interagem entre si e complementam-se, mesmo se por vezes originam situações conflituais entre os jovens e a escola, ou entre a escola e grupos da comunidade, devido a diferenças de padrões culturais de uns e outros (Santos, 1999).

A necessidade de convocar colaboradores leigos instituiu a realização da profissão de fé e de um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja, sendo esta a origem do termo professor. A conceção de professor caracterizava-se pela doação à causa de resistir ao avanço do liberalismo. Ele era visto como uma figura estratégica, o guardião de uma ordem cujo sistema de referência era sagrado e cujas normas económicas e sociais eram legitimadas pelas regras e pelos valores religiosos (Carlotto, 2012).

Antes da revolução de 1974, Portugal encontrava-se subjugado por um regime ditatorial, caracterizado pela repressão, pela censura e pela perseguição política. Em relação às escolas, existia um forte centralismo burocrático e controlo apertado em relação ao currículo, à gestão dos professores e dos alunos e do próprio processo de ensino aprendizagem. As escolas não tinham autonomia e a participação dos professores, pessoal não docente e alunos na tomada de decisões era praticamente nula. As escolas eram geridas por diretores e reitores de uma forma repressiva de modo a assegurar o controlo político e ideológico, em que os reitores eram figuras nomeadas pelo ministro da educação com base em critérios de confiança política (Afonso, 1994). Neste período, ao professor cabia uma missão política no meio local, determinada pela tutela. Após a revolução do vinte e cinco de abril, ocorreu um período de várias mudanças, ocorrendo diversas tentativas para conquistar autonomia e poder de decisão ao nível das escolas. Neste período, a comunidade escolar promoveu assembleias órgãos coletivos, tendo-se verificado uma significativa mobilização e participação dos diferentes intervenientes do contexto escolar. Apesar disto existia um fraco controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação, apesar de ter promulgado o Decreto de Lei nº 735-A/74 numa tentativa de controlar os moldes de participação, de organizar o processo democrático com regras específicas e de normalizar a gestão e administração das escolas e seu funcionamento (Ventura et al., 2006.). Assim, foi estabelecida a gestão democrática da escola, assentando no princípio da representatividade dos gestores face aos atores organizacionais internos através da sua eleição. Ao longo dos tempos verificou-se que esta representatividade passou a ser exclusiva do corpo docente, tendo sido arredados os

alunos e funcionários da participação efetiva na gestão da escola, criando-se assim, uma escola dos professores (Lemos, 1997).

A fragmentação do trabalho do professor, ocorrida nos últimos anos, ocasionou uma diversificação de funções, fazendo com que este profissional, faça o seu trabalho de forma inadequada, não porque não saiba fazê-lo melhor, mas porque não pode atender às diversas funções que lhe são atribuídas. O professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias ao pleno exercício das suas atividades docentes. O sistema espera planificação, formação e estímulo dos professores para exercerem o pleno domínio da sala de aula e para responderem às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam. Frente aos problemas e demandas atuais, os professores devem possuir competência pedagógica, social e emocional.

O sistema exige do professor uma postura de permanente aprendiz, que de estar sempre atualizado frente às novas exigências, mas que não garante as condições necessárias de trabalho para que isso se concretize. Os professores devem incorporar conteúdos que nem sequer eram mencionados quando começaram a ser professores.

A organização do trabalho do professor já não se configura pela autonomia frente ao ensino. A organização educacional onde o professor desenvolve as suas atividades é caracterizada pela burocracia, divisão de tarefas, novas formas de controle e hierarquização das relações de trabalho (Carlotto, 2012).

Segundo Carlotto (2012), é uma das profissões mais desvalorizadas, sofridas e desrespeitadas. O trabalho do professor exige esforço, estudo, pesquisa, reciclagem constante, horas de preparação de aulas e correção de trabalhos.

2. Escolas Profissionais/ Ensino Profissional

A escola, para além de ter como missão cumprir uma função social de extrema importância, ao ter entre mãos, a tarefa de ensinar/aprender teve, ao longo dos séculos, de integrar, resistir, transformar-se, reformar-se, reorganizar-se e, principalmente, continuar a perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea. A sociedade atual é uma sociedade organizacional. Nascemos no seio de organizações, vivemos em organizações, os bens de que usufruímos são-nos proporcionados por organizações. A escola é uma instituição social básica, na medida em que é uma estrutura que o corpo social utiliza para organizar e realizar atividades destinadas a satisfazer necessidades básicas humanas. Caracteriza-se por um conjunto de regras de comportamento permanentes partilhadas pelos seus membros e responde a critérios de universalidade, necessidade e importância. Numa perspetiva atual, a escola procura responder às necessidades sociais de transmitir cultura, socializar o indivíduo para, como elemento de parte inteira, ser capaz de desempenhar um papel socialmente útil (Santos, 1999).

As escolas profissionais e o ensino profissional constituem, juntamente com as escolas secundárias, as alternativas de formação escolar. As escolas profissionais são diferentes e têm missões distintas e complementares face à satisfação da procura social. São, como refere Azevedo (2010), percursos de formação alternativos e cada qual deve poder suscitar uma procura específica.

2.1. História das Escolas Profissionais/ Ensino Profissional

Os anos oitenta foram anos de grande investimento na reorientação do ensino tecnológico e profissional em Portugal (Azevedo, 2000).

As escolas profissionais nascem num nicho do sistema escolar mais marcado por processos sociais de discriminação negativo no século XX. O ensino do tipo técnico e profissional começou por ser inexistente, depois foi-se constituindo como a alternativa ao

ensino liceal, durante as décadas de quarenta e cinquenta. Com o início da democratização do ensino, o ensino técnico entrou numa fase crítica e não viria a resistir às políticas de igualização de oportunidades que se seguiram ao 25 de abril (Azevedo, 2010). Tem-se de ter em atenção que Portugal é um país em que a escolarização de massas é recente, em que a oferta/ procura do ensino tecnológico e profissional de nível secundário, no pós-1974, só descolou verdadeiramente nos anos noventa, após a generalização dos cursos tecnológicos do ensino secundário e o arranque e a consolidação das escolas profissionais (Azevedo, 2000). As escolas profissionais foram criadas em Portugal, no ano de 1989, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho. A inovação educacional teve origem na publicação de um normativo, no Diário da República (Decreto – Lei nº24/89, de 21 de janeiro) e na mobilização simultânea de atores sociais da sociedade portuguesa, públicos e privados. O normativo apenas definiu o modelo do novo tipo de escola, enquanto a mobilização social, promovida por um novo serviço central do Ministério da Educação, também criado em 1988, procurava suscitar a adesão da sociedade, uma vez que estas escolas deveriam ser criadas diretamente pelos Ministérios, mas nasceriam sempre como o resultado de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais (Azevedo, 2010).

No fim dos anos noventa, apesar deste crescimento rápido, o ensino tecnológico e profissional continua, em boa medida prisioneiro de uma herança que lhe tolhe a procura e a expansão (Azevedo, 2000). Assim, por um lado, tem dificuldade em se libertar de uma envolvente que o estigmatiza, por outro, partindo do reconhecimento desta mesma realidade, as escolas profissionais e o ensino profissional reúnem novas condições para se irem libertando dessas marcas de “longa duração”, aprendendo com as próprias lições de história e ousando trilhar novos rumos (Azevedo, 2010).

Assim com o surgimento das escolas profissionais quebrou-se a perspetiva do monopólio estatal na oferta pública e institucional e investiu-se numa nova via de parceria entre Estado e sociedade civil, capaz de mobilizar a cooperação de muitos intervenientes sociais locais para a educação das populações, sob o modelo de contratos programa. Com as escolas profissionais, instituiu-se um modelo de gestão autónoma e privada destas instituições sob o signo da confiança e sem prejuízo da natureza pública da sua atividade, natureza esta inequivocamente inscrita na matriz normativa que criou as escolas profissionais. Também se verificou que muitas instituições e inúmeras competências de empreendimento e de cooperação que inicialmente se encontravam dormentes, foram

despertadas na sociedade portuguesa, em liberdade, constituindo âncoras locais para o fomento do ensino profissional e do desenvolvimento sociocomunitário e criou-se uma nova oportunidade educativa que foi amplamente procurada ao longo de muitos anos por uma população jovem que se encontrava motivada para a realização de um percurso de formação inicial mais curto, mais prático e articulado com os seus contextos de vida e capaz de promover a sua participação cidadã e sua integração social e profissional (Azevedo, 2010). Como refere Tornero (2007), o final do século XX colocou as escolas e o ensino em geral, perante um novo cenário tecnológico em que se produziu uma explosão de informação e conhecimento que transbordou para as instituições de ensino. Mas os cursos que as escolas profissionais e a formação profissional oferecem continuam a ser muito importantes sobretudo porque contribuem para a motivação e para a realização pessoal de muitos jovens (Azevedo, 2010). A escola é muitas vezes vista, como uma organização social e não como uma organização com objetivos concretos e responsabilidades e respetivos resultados na comunidade. Os alunos do século XXI têm um grande acesso às novas tecnologias, em que a escola e a educação são o caminho para que se crie uma sociedade justa e comprometida (Teixeira & Siqueira, 2017).

2.2. Caracterização dos Modelos de Ensino das Escolas Profissionais

As escolas profissionais caracterizam-se por um modelo pedagógico que permite flexibilização e diversificação dos percursos educativos dos estudantes, bem como uma aprendizagem aut centrada, assente num acompanhamento pedagógico personalizado e que primazia a dimensão formativa da avaliação. Estas escolas aproximam-se ainda ao mundo do trabalho através da inserção de momentos e formas de contato com o trabalho e com as organizações, por via nomeadamente dos estágios pretende-se que o processo de ensino/ aprendizagem se aproxime de uma educação para o pensar, atenuando-se a distância entre a escola/ensino e o meio, personalizando-se e respeitando-se a diferença e desenvolvendo-se uma ação metodológica crítica, reflexiva e investigativa que vise a compreensão do valor humano, social e organizacional dos atos técnicos. Este modelo pedagógico, designado de estrutura modular, baseia-se numa organização aberta, flexível e participada do currículo que, partindo do conceito de módulos como unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, permitem uma sequência alternativa e um maior respeito pela diversidade dos alunos. O ensino profissional

valoriza, essencialmente, três princípios psicopedagógicos: cognitivo, construtivista e humanista. Assim, a aprendizagem é entendida como sendo resultado de processos de construção interna do conhecimento, nos quais o sujeito atribui um significado especial ao conteúdo da aprendizagem, sendo as novas informações relacionadas com os conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do aluno (Vieira & Azevedo, 2008).

O sucesso das escolas profissionais, e conseqüentemente do ensino profissional pode sustentar-se em cinco elementos centrais. A dimensão das escolas profissionais potencia um acompanhamento mais personalizado de cada um dos seus alunos, apoiando-os na sua progressão escolar, no seu desenvolvimento humano e na sua inserção socio profissional. Este acompanhamento é crucial para a prática de uma diferenciação pedagógica capaz de reforçar os princípios da perfeitibilidade e educabilidade de cada ser humano. As escolas profissionais adotaram, conseqüentemente, um modelo de progressão por módulos e por ciclos de aprendizagem de três anos, modelo este mais adaptado a uma progressão exigente e contínua, proposta em plena adolescência juvenil, com definição de tarefas claras, sequenciais e progressivas, que impede um aluno de evoluir no percurso de insucesso, por três, quatro ou mais anos, e abandonar a escola sem qualquer qualificação. As escolas profissionais, de iniciativa local e comunitária, têm favorecido uma boa articulação com o contexto social e económico local, integrando os alunos na sociedade e colocando-os em estágios e experiências de trabalho, além de facilitarem a construção de projetos que interessam à comunidade, pois são obrigados a realizar provas de aptidão profissional e trabalho de projeto com que todos têm de finalizar os seus cursos, defendendo estes projetos diante de um júri, que contém elementos externos às escolas.

As escolas profissionais funcionam num regime de maior liberdade e autonomia do que as escolas secundárias, autonomia pedagógica, administrativa e financeira a que corresponde uma maior responsabilização e uma exigência contínua em termos de prestação de contas, prestação esta, que é realizada imediatamente à comunidade local redirecionada aos serviços de administração educacional. Este princípio chama-se confiança nos intervenientes sociais e na sua capacidade de cooperação.

O diploma de técnico atribuído pelo ensino profissional confere uma equivalência ao nível secundário e permite a cada aluno, além de uma procura de emprego, e se o pretender, candidatar-se a prosseguir os seus estudos, realizando para tanto, e adicionalmente, a preparação para os exames nacionais (Azevedo, 2010).

3. *Síndrome de Burnout*

3.1. Conceito

Devido à realização de estudos sobre o stress, surgiram os estudos sobre SB, que segundo Maslach (1994) é desenvolvida em resposta a fontes crónicas de stress emocional e interpessoal no trabalho. A primeira descrição sistemática da SB foi realizada pelo psiquiatra Herbert J. Freudenberg, em 1974 (Borges et al., 2002).

O *Burnout*, frequentemente confundido com o stress, é uma resposta de um stress crónico que afeta o desempenho do trabalhador, o relacionamento interpessoal, a produtividade, bem como a qualidade de vida do indivíduo e da organização. Então, o stress refere-se a um processo de adaptação temporário, enquanto o *Burnout* está ligado a uma quebra na adaptação, acompanhado de um mau funcionamento crónico. A melhor distinção entre estes dois conceitos, pode ser feita tendo em consideração o fator tempo – o *stress* profissional prolongado conduz ao *Burnout* (Oliveira & Pereira, 2012).

Este conceito remete para a noção de sentir-se queimado (*burn*) pelo trabalho, desgastado por fora (*out*), fatigado, esgotado emocionalmente e fisicamente exausto, devido ao desequilíbrio precário criado entre a energia, as forças e os recursos que o indivíduo possui e aqueles que lhe são exigidos no desempenho das suas funções e papéis/atribuições. Quando os profissionais não conseguem arranjar estratégias eficazes – *coping* – para lidar com estes acontecimentos, acabam por apresentar um cansaço físico e emocional, estando perante a SB. Vários estudos referem que uma pessoa que tenha estratégias de *coping* adequadas sente que tem um bom controlo das situações com que se encontra, gostando de enfrentar e resolver ativamente os problemas (Oliveira & Pereira, 2012).

Tem-se verificado um crescente número de estudos sobre esta temática, não só pelo facto das instituições, das empresas e dos serviços estarem preocupados com a qualidade de vida laboral – bem-estar, saúde laboral, saúde física e mental – propiciada aos

trabalhadores como, também, pela necessidade de estudar os processos de stress profissional, devido à sua influência nas atividades organizacionais (casos de absentismo, de decréscimo da produtividade, de qualidade, de eficácia, de rapidez e de sucesso) (Nogueira, 2016).

A SB e do desgaste profissional, resultante da discrepância entre a perceção individual de esforço e o envolvimento, a longo prazo, em situações emocionalmente exigentes, tem uma história relativamente recente. Os mais antigos escritos referentes ao “*burn out*” enquanto estado de exaustão, remontam ao séc. XVI, ano de 1599, quando Shakespeare escreveu *The Passionate Pilgram*.

Embora tenha sido referido por Bradley, em 1969, no seu artigo sobre funcionários responsáveis por um programa comunitário de tratamento para jovens delinquentes, foi em 1974, com o psiquiatra Herbert Freudenberger, no seu artigo “*Staff burn-out*” que o conceito se popularizou (Nogueira, 2016).

Freudenberger, psiquiatra e psicanalista norte-americano introduziu o termo “*burnout*” na literatura científica para descrever uma síndrome que ele considerava frequente nos profissionais de saúde, como consequência da tensão emocional resultante do contacto direto com pessoas que apresentavam problemas (Roque & Soares, 2010). Nesse artigo, Freudenberger descrevia detalhadamente uma manifestação radical de stress, emocional e interpessoal no desempenho dos voluntários de uma clínica de recuperação de toxicod dependentes, com os quais trabalhava, dado que os mesmos experienciavam um processo gradual de desgaste de humor e desmotivação, conceituando-o como um “estado de fadiga ou frustração causado pela devoção a uma causa, a um modo de vida ou a um relacionamento que falhou na produção da recompensa esperada” (Roque & Soares, 2010, p. 9). Freudenberger propôs a primeira perspetiva de abordagem do *burnout* – perspetiva clínica caracterizando-o por uma sensação ou estado de fracasso e desgaste causado pelo dispêndio excessivo de energia, recursos pessoais ou forças exigidas ao indivíduo e manifestava-se através de uma crise de identidade que colocava em questão todas as características da pessoa no plano físico, psíquico e relacional (Nogueira, 2016).

Assim, o conceito *Burnout* utilizado pela primeira vez em 1974 pelo psiquiatra psicanalista norte-americano Freudenberger referia que qualquer sujeito pode sentir

stress, mas o *Burnout* só é experienciado por pessoas que vão para as suas carreiras profissionais com elevados índices de motivação e envolvimento pessoal e de ideias, e que posteriormente se sentem frustrados (Oliveira & Pereira, 2012).

No ano de 1976, Christina Maslach, investigadora na área da Psicologia Social, no seu estudo sobre o estímulo emocional provocado pelo trabalho, mais especificamente, as estratégias cognitivas desenvolvidas pelos indivíduos (afastamento e a desumanização), verificou que existiam relações entre as emoções e os comportamentos dos indivíduos no trabalho, nomeadamente nas profissões que obrigavam a uma relação mais prolongada com as pessoas, isto é, nas profissões de ajuda (Nogueira, 2016).

Durante os anos 80, o interesse por esta síndrome acentuou-se, ampliando-se a diversas profissões de ajuda e de ensino, mais especificamente, médicos, enfermeiros e professores, surgindo o “*Burnout*” como resposta às tensões emocionais que o trabalho de relação contínua destes profissionais pressupõe. A definição mais consolidada parece ser a de Maslach e Jackson (1981, cit Roque & Soares, 2010) que definem “*Burnout*” como um cansaço físico e emocional que leva a uma perda de motivação para o trabalho, que pode evoluir até ao aparecimento de sentimentos de fracasso (Roque & Soares, 2010).

Assim, em 1981, Maslach e Jackson desenvolveram o processo de fundamentação conceptual e empírica da SB, afirmando que a mesma é composta por três dimensões, conceptualmente distintas, mas empiricamente relacionadas: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal (Oliveira & Pereira, 2012).

Maslach e Jackson (1981, cit. Simões, 2012) descrevem o SB como um conceito multidimensional:

- Exaustão emocional refere-se à falta de recursos emocionais e ao sentimento de que nada se tem para oferecer à outra pessoa;
- Despersonalização é o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas, indiferentes e cínicas em relação às pessoas que entram em contacto direto com o profissional;
- Falta de realização pessoal é a tendência para avaliar o próprio trabalho de forma negativa: os afetados recriminam-se por não alcançarem os objetivos

propostos, com vivências de insuficiência pessoal e baixa autoestima profissional. (Simões, 2012).

Este modelo de *Burnout* baseado em várias dimensões tem diferentes implicações e permite uma compreensão mais alargada do stresse sofrido em contexto de trabalho, identificando várias reações psicológicas que podem ser vivenciadas pelos indivíduos de formas diferentes dependendo das circunstâncias sociais. O *Burnout* está presente em contexto laboral, mas acompanha o indivíduo na sua relação familiar e noutras relações sociais. Qualquer descrição de saúde aborda o bem-estar e equilíbrio entre o físico, psíquico e social, logo quando o *Burnout* se manifesta a nível profissional, naturalmente terá também reflexos a nível familiar e social (Simões, 2012).

Schaufeli, Maslach e Marek (1993, cit. Rabaça, 2008), concluíram que:

- o nível de *Burnout* parecia razoavelmente estável com o passar do tempo;
- a sua natureza era mais crónica que aguda;
- o *Burnout* levava a sintomas físicos, ao absentismo e à rotatividade no emprego;
- o conflito de papéis e a falta de suporte social entre colegas e superiores hierárquicos poderia levar ao *Burnout*.

Freudenberger e Richelson descreveram sintomas clínicos, que incluíam exaustão, distanciamento, aborrecimento e cinismo, impaciência e alta irritabilidade, sensação de onipotência, a suspeita de ser pouco apreciado, paranoia e queixas psicossomáticas. Outros autores, consideraram que os critérios de *Burnout* seriam a presença de exaustão física, emocional e mental causada pelo envolvimento a longo termo em situações emocionalmente exigentes. A análise de Schaufeli, Maslach e Marek (1993) conclui cinco elementos comuns no *Burnout*:

- a predominância de sintomas disfóricos como exaustão mental e emocional, fadiga e depressão;
- os sintomas comportamentais e mentais prevalecem em detrimento dos sintomas físicos (embora também possam estar presentes);
- os sintomas do *Burnout* estão relacionados com o trabalho;

- os sintomas manifestam-se em pessoas “normais”, pessoas que não sofriam de psicopatologia anteriormente;
- as pessoas tornam-se menos eficazes e a sua performance profissional piora devido a atitudes e comportamentos negativos (Rabaça, 2008).

O *Burnout* é um estado de exaustão físico, emocional e mental que está relacionado com o facto de o indivíduo manter uma atividade profissional ao longo do tempo com elevado nível de exigência. Existe uma tendência de maior associação com o sexo feminino devido à acumulação das tarefas domésticas com a atividade profissional. Relacionado com este facto está também indicado que os homens reprimem mais as suas emoções (independência, invulnerabilidade e coragem) aumentando assim a tendência no género feminino. Tradicionalmente as profissões de relação de ajuda, como a enfermagem e a médica assumem a expressão de emoções como sinal de fraqueza. Assim, os profissionais adotam posições de evitamento e até mesmo frieza, desumanizando a relação com o outro. As suas atitudes para com os colegas de trabalho e utentes não são verdadeiras. Em consequência, o profissional vive um sentimento de frustração relacionado com a incapacidade percebida de lidar com as situações ou até mesmo de alguma frustração face ao seu desempenho (Simões, 2012).

O *Burnout* é distinto do stress porque foi definido e estudado como um padrão de resposta para fontes de stress no trabalho. Nos modelos conhecidos de stress só o constructo da despersonalização é novo, visto que a exaustão emocional era trabalhada como uma variável de stress e a realização pessoal era estudada em trabalhos de autoeficácia. A depressão, por sua vez, distingue-se do *Burnout*, pois tem como características principais uma perturbação de humor – humor disfórico e depressivo – e a perda de prazer ou interesse, em todas, ou quase todas as atividades, durante a maior parte do dia, quase todos os dias. O humor disfórico é descrito como desesperante, depressivo irritável, triste/melancólico, sem esperança causando, por isso, abatimento e desânimo (Nogueira, 2016).

3.2. Causas e Consequências

O Homem está em constante interação com o meio ambiente, ao mesmo tempo em que modifica a natureza, também é modificado por esta. Dentre as inúmeras modificações, encontram-se aquelas que têm consequências no aparelho psíquico, quando esta relação se encontra em desequilíbrio. No aspeto social, o trabalho é considerado uma ação desempenhada por seres humanos, com finalidade determinada, conscientemente desejada, executada mediante investimento de energia física e de inteligência, geralmente com auxílio instrumental e que produz efeito sobre o agente (Lima da Silva et al., 2012).

A principal causa do *Burnout* encontra-se na necessidade de o ser humano acreditar que a vida tem sentido e que o trabalho é importante e pode fazer diferença. Os profissionais mais dedicados e mais comprometidos com o trabalho são os que têm mais tendência a desenvolver *Burnout*; quanto maior o desfasamento entre o sujeito e o trabalho, mais elevado é o risco de desenvolver esta síndrome. Foram identificadas seis áreas do risco organizacional: a sobrecarga de trabalho, a falta de controlo, o sentimento de recompensa insuficiente, a ausência de comunidade, a falta de justiça e o conflito de valores (Alves, 2018).

Para enumerar os diferentes fatores de risco para o desenvolvimento do *Burnout*, torna-se necessário considerar a influência de variáveis de natureza diversa que incluem quatro dimensões: individual (características próprias do indivíduo que podem estar associadas a maiores ou menores índices de *Burnout*), social (fatores sociais associados ao síndrome), organizacional (fatores relacionados com a organização/instituição) e laboral (fatores relacionados com o trabalho desempenhado) (Nogueira, 2016).

A SB constitui um dos grandes problemas psicossociais da atualidade e reflete o modo de vida capitalista, baseado na lógica dos meios de produção e do consumo desenfreado. Trata-se de um problema característico do homem moderno, que tem cada vez menos tempo para realizar atividades prazerosas, como lazer e estar na companhia da família em detrimento de ritmo de trabalho desconforme com os seus reais limites. Com isso, sobressai o estresse, e o homem chega ao nível crítico de esgotamento (Lima da Silva et al., 2012).

Em relação aos fatores de risco individuais, verifica-se o padrão de personalidade com um locus de controle externo, o super envolvimento (sujeitos empáticos, sensíveis, humanos, com dedicação profissional, altruístas, obsessivos, entusiastas), os indivíduos perfeccionistas ou com grande expectativa e idealismo em relação à profissão, indivíduos controladores, os indivíduos passivos, o género (os homens pontuam mais alto em despersonalização), o nível educacional (sujeitos com nível educacional mais elevado apresentam maiores índices de *Burnout*) e o estado civil (maior risco em solteiros, viúvos ou divorciados). Já em relação aos fatores sociais, verificam-se como características de risco a falta de suporte social e familiar, a manutenção do prestígio social em oposição à redução salarial, inerente a algumas profissões. Por sua vez, o indivíduo procura mais do que um emprego para poder obter um melhor nível de vida e, por conseguinte, resta-lhe pouco tempo para o descanso/lazer e para a atualização profissional. Torna-se, ainda, insatisfeito e inseguro relativamente às atividades desempenhadas e os valores culturais podem contribuir para um maior ou menor impacto dos agentes stressores no desencadear do *Burnout* (Oliveira et al., 2002; Nogueira, 2016).

Nogueira (2016) destaca em relação aos fatores organizacionais, a burocracia (excesso de normas) que impede a autonomia, a participação criativa e a tomada de decisões, exigindo mais tempo e energia na sua realização; a falta de autonomia, por sua vez, impossibilita a liberdade de ação e a independência profissional; as normas institucionais rígidas dificultam a autonomia e o controlo das tarefas, por parte do trabalhador; as mudanças organizacionais frequentes (alterações frequentes de regras e normas) provocam insegurança e predis põe o funcionário a erros e a falta de confiança, respeito e consideração entre os membros de uma equipa, conduzem a um clima social prejudicial. A comunicação ineficiente provoca distorções e/ou dificuldades na disseminação da informação e impossibilita a ascensão na carreira e a melhoria da remuneração. Por seu turno, a falta de reconhecimento pelo trabalho desempenhado provoca desinteresse e desânimo nos trabalhadores e, por último, o ambiente físico (incluindo calor, frio e ruídos excessivos ou iluminação insuficiente, pouca higiene e alto risco tóxico e, até, de vida) gera sentimentos de ansiedade, de medo e de impotência (Nogueira, 2016).

Já em relação aos fatores de risco laborais, segundo Nogueira (2016), incluem a sobrecarga e a pressão no trabalho, provocada pelo excesso de volume de trabalho, pela incapacidade em desempenhar determinada função, ou por se encontrarem no trabalho

errado e conducente à exaustão emocional e ao baixo nível de controlo ou decisão sobre as atividades ou acontecimentos no próprio trabalho e, por conseguinte, à insatisfação. As expectativas profissionais (indivíduos com discrepâncias entre as suas expectativas de desenvolvimento profissional e os aspetos reais do seu trabalho) e os sentimentos de injustiça e de iniquidade nas relações laborais podem resultar numa sobrecarga no trabalho. O trabalho por turnos ou noturno, o suporte organizacional precário e um relacionamento conflituoso entre colegas, o tipo de ocupação (é maior relativamente aos cuidadores em geral), a relação próxima e intensa do trabalhador com as pessoas com as quais trabalha ou interage, o conflito (confronto entre as informações e as expectativas do trabalhador sobre o seu desempenho num determinado cargo ou a sua função na instituição) ou a ambiguidade de papéis (quando não existe informação suficiente sobre uma determinada tarefa e, principalmente, sobre a forma como esta deve ser executada/desempenhada), são aspetos que podem facilitar o aparecimento do SB (Ruviera & Bardagi, 2010).

Segundo Nogueira (2016), podem também ser fatores facilitadores os fatores sociodemográficos que incluem o género, a idade, o estado civil, a existência ou não de filhos, a antiguidade no cargo/posto/profissão.

Quanto ao género, o masculino lida com a exaustão emocional através da despersonalização pontuando mais alto nesta dimensão enquanto no género feminino, devido à sexualização de papéis, tendem a apresentar comportamentos mais afetivos. Tais diferenças são condicionadas pelos processos de socialização para o género masculino e feminino e pelos perfis e requisitos das diferentes profissões (Oliveira et al., 2002; Nogueira, 2016).

Há autores que defendem a posição de que existem profissões tipicamente femininas e tipicamente masculinas sendo que, quando os sujeitos do género feminino ocupam papéis não tradicionais, tendem a apresentar níveis mais baixos de sintomatologia de tipo depressivo e *distress* psicológico, do que as que desempenham papéis tipicamente femininos (Alves, 2018).

Os profissionais com mais idade apresentam índices de *Burnout* mais baixo geralmente atribuíveis ao facto de desenvolverem melhores estratégias e expectativas profissionais mais reais. Os indivíduos com mais idade usam mais planeamento ou *coping* centrado no problema (pensar em como lidar com uma fonte de stress e encontrar

estratégias de ação), tendo menor probabilidade de sofrerem de *Burnout*. Os indivíduos mais jovens têm expectativas mais elevadas acerca do seu desempenho profissional sendo mais propensos a questioná-lo e apresentam valores mais elevados de despersonalização e de exaustão emocional e valores mais baixos de realização pessoal. Isto resulta possivelmente porque os indivíduos com menor experiência profissional ainda não tiveram tempo suficiente para formular estratégias de *coping* para lidar com o stress ocupacional e, por esse motivo, são mais vulneráveis ao aparecimento de *Burnout* (Batista et al., 2019; Nogueira, 2016).

Em relação ao estado civil, a maioria dos autores, segundo Nogueira (2016), os casados experimentam menos *Burnout*, embora o que parece mais influir é o apoio familiar recebido pelo cônjuge e a satisfação matrimonial. A vida familiar pode melhorar a performance dos sujeitos no trato com outros e com os seus próprios problemas.

Quanto ao número de filhos, grande parte dos estudos revelou que os sujeitos com filhos tinham mais idade, eram mais maduros, apresentavam estilo de vida mais saudável e uma perspetiva laboral diferente. Em oposição, os indivíduos sem filhos usavam mais o trabalho como fonte de vida social comprometendo, sucessivamente, as relações com as pessoas no âmbito laboral e aumentando, conseqüentemente, o risco de *Burnout* (Nogueira, 2016).

No que se refere à antiguidade no cargo/serviço/posto os resultados são similares aos da idade, em que os profissionais mais jovens e menos experientes têm maior risco de desenvolver *Burnout*.

Podemos então, de uma forma sumária, enumerar-se como fontes de *Burnout*, segundo Oliveira et al. (2002), Nogueira (2016) e Silveira et al. (2016): a) a sobrecarga no trabalho; b) a falta de controlo, quando os indivíduos não são envolvidos ao nível das decisões inerentes à prática profissional, o que indica que não têm autonomia para resolver problemas ou para fazer escolhas que permitam alcançar resultados pelos quais serão responsabilizados mais tarde; c) a remuneração insuficiente; d) a injustiça, quando há desigualdade na carga de trabalho ou de vencimentos; e) a falta de apoio da comunidade; f) o conflito de valores, quando o indivíduo tem de realizar algo que não se enquadra nos seus princípios éticos ou se as suas aspirações não acompanham os valores da organização; g) os fatores de stress relacionados com o trabalho por turnos, com as relações interpessoais e as perspetivas de carreira (ambigüidade e conflitos de turno, relações com as chefias, companheiros e subordinados, falta de coesão grupal, promoção

profissional, entre outros) e h) os fatores de *stress* relacionados com as novas tecnologias (mudança nas competências requeridas, no ritmo de trabalho, no grau de participação e autonomia, na supervisão, etc.

A SB é um problema social de primeira ordem, pois é um transtorno de adaptação crónica, com consequências que podem ser muito graves para os profissionais, além de se repercutirem nos utentes e na própria organização. Com impacto na deterioração da qualidade dos serviços prestados contribuiu para o aumento do absentismo do turnover, da incidência de acidentes de trabalho e da insatisfação profissional e conduz a um aumento dos custos económicos e sociais (Alves, 2018).

O *Burnout* está relacionado com diversos indicadores relatados tais como: a insatisfação pessoal, exaustão física, insónias, aumento de hábitos aditivos, problemas conjugais e familiares, entre outros, contribuindo para o abandono profissional, o absentismo e a baixa moral, podendo degradar a qualidade dos serviços prestados (Alves, 2018).

A partir do momento em que surgiram os primeiros estudos sobre esta síndrome, tomou-se conhecimento que certos profissionais apresentavam sinais de fadiga, cansaço, cefaleias, perda de atenção e concentração, alterações gastrointestinais e cardiovasculares, dificuldades respiratórias, entre outros. Logo, agruparam-se as consequências desta síndrome em dois níveis: ao nível do próprio indivíduo e ao nível da organização/instituição. Quanto às consequências para o indivíduo verifica-se o uso de mecanismos de isolamento e afastamento emocionais, desmotivação, rigidez, baixa criatividade, resistência, sentimentos de solidão, de alienação, de ansiedade, de impotência e de onipotência. O sujeito pode desenvolver atitudes negativas/cínicas, de apatia, de hostilidade, de indiferença e de insensibilidade para com as pessoas com quem trabalha ou contacta (Nogueira, 2016).

Em relação aos índices comportamentais/atitudinais ou de conduta, segundo Nogueira (2016) incluem-se sentimentos de agressividade, de isolamento, de impaciência, de labilidade emocional, de cansaço e fadiga frequentes, de irritabilidade e, por fim, nos índices somáticos, os sujeitos apresentam fadiga constante e progressiva, alterações cardiovasculares, problemas respiratórios (crises asmáticas, suspiro profundo, taquipneia, bronquite), problemas imunológicos, problemas sexuais (diminuição do desejo sexual,

dispareunia/anorgasmia, ejaculação precoce ou impotência, nos homens e alterações menstruais, nas mulheres), dores musculares ou osteomusculares (dores na nuca e ombros, na região lombar e na cervical), problemas digestivos e alterações do sistema nervoso (enxaquecas, insónia e depressão) (Nogueira, 2016).

No que se refere às consequências para a organização/trabalho podem citar-se as seguintes: a) insatisfação profissional (pode ser, também, um antecedente do *Burnout*); b) perdas de recursos humanos e económicos, diminuindo a eficácia das instituições; c) deterioração da qualidade do trabalho desempenhado junto das pessoas; d) absentismo laboral elevado; e) tendência para abandonar o lugar/posto e/ ou a organização/instituição/empresa; f) diminuição do interesse pelas atividades laborais; g) aumento dos conflitos interpessoais com colegas de trabalho, patrões ou outras pessoas; h) rotatividade dos trabalhadores e i) diminuição da qualidade de vida laboral dos trabalhadores (maior número de acidentes de trabalho, por exemplo) (Ruviara & Bardagi, 2010; Nogueira, 2016).

3.3. A prevenção da *Síndrome do Burnout*

O *Burnout* não é um problema do indivíduo, mas sim do ambiente social onde este desempenha o seu trabalho. Se as empresas/serviços não forem sensíveis a esta situação e esquecerem o lado humano de qualquer atividade, contribuem para “uma grave deterioração do desempenho destes no trabalho”, evidenciando-se prejuízos não só pessoais (dentro da empresa) como, também, com outras pessoas das suas inter-relações, particularmente a família e os amigos (Nogueira, 2016).

Todas as medidas preventivas deverão aumentar os desafios e satisfação no trabalho, considerando as dimensões individual e organizacional e qualquer que seja o método utilizado para a resolução da SB, o primeiro passo terá de passar pelo reconhecimento da própria existência e conseqüentemente a elaboração de estratégias para prevenir e/ou tratar (Alves, 2018).

A prevenção da SB consiste em aumentar a variedade de rotinas, para evitar a monotonia, prevenir o excesso de horas extras, dar o melhor suporte social às pessoas e melhorar as condições sociais e físicas de trabalho e investir no aperfeiçoamento profissional e pessoal dos trabalhadores. Numa perspetiva psicossocial, o *Burnout* tem sido entendido como o resultado de um contexto laboral desfavorável, de características individuais; dessa forma, as intervenções e os programas preventivos procuram enforçar programas centrados na resposta do indivíduo, onde consistem basicamente na aprendizagem, por parte do trabalhador, de estratégias de enfrentamento adaptativas frente às situações estressantes. Entre outros fatores, trata-se de modificar as condições ocupacionais, a perceção do trabalhador e a forma de enfrentamento diante de situações de estresse ocupacional (Ruviara & Bardagi, 2010).

Segundo Nogueira (2016), as estratégias de prevenção podem ser de três níveis: individual, grupal e organizacional. As estratégias de intervenção a nível individual podem incluir intervenções educacionais (ensinando o indivíduo a desenvolver estratégias de *coping* e a comportar-se de forma específica e adequada perante os

procedimentos da organização), formação e capacidade profissional, isto é, o tornar-se competente no trabalho desempenhado, o estabelecer parâmetros e objetivos e o participar em programas de prevenção de stress.

Ainda a este nível de intervenção individual, o profissional teria que repensar a sua rotina de trabalho, aumentar a variedade de rotinas; fazer pausas durante o trabalho; evitar o excesso de horas extra; estabelecer prioridades e limites para si mesmo; exigir supervisão, melhores condições de trabalho e salário justo; fazer exercício físico; valorizar o papel da família, do lazer e da formação/aperfeiçoamento pessoal e profissional e realizar uma dieta regular.

A nível grupal/interpessoal é crucial procurar e fomentar o apoio social no trabalho, junto dos colegas ou dos patrões pois, assim, os indivíduos afetados, obtêm informação nova, adquirem novas capacidades ou melhoram as que já possuem, aumentam a realização pessoal, diminuem a exaustão emocional, melhoram as atitudes de cariz negativo face aos outros, obtêm reforço social e *feedback* sobre a execução das tarefas, apoio emocional e conselhos ou outros tipos de ajuda necessários. Desta sorte, e atendendo às técnicas que se baseiam nestas estratégias sociais, modelam, reforçam, ensaiam e generalizam condutas alternativas faces às exigências da vida pessoal e profissional (Nogueira, 2016).

Por último e como refere Nogueira (2016), é essencial atender ao nível organizacional por ser a origem do problema no contexto organizacional, e relacionar as estratégias individuais e interpessoais de forma a torná-las eficazes, neste mesmo contexto. As estratégias mais relevantes são os programas de prevenção para melhorar o ambiente e o clima no local de trabalho, tais como: programas de socialização antecipada (tentam dar uma visão realista do trabalho e, simultaneamente, desenvolver aptidões nos trabalhadores para solucionarem, de forma efetiva, as dificuldades encontradas); programas de desenvolvimento organizacional (baseiam-se na implantação de sistemas de avaliação e *feedback*); programas de valorização e desenvolvimento profissionais (a sua finalidade é aperfeiçoar o ambiente e o clima da instituição, mediante a implementação de equipas eficazes com um esforço sistemático, planificado e focalizado a longo-prazo, na cultura e nos seus processos sociais e humanos).

Concluindo, pode perceber-se que o *Burnout* remete para uma panóplia de questões que ganharam evidência para este estudo, por estar direcionado, particularmente, para uma população que contacta diariamente com o ser humano e as problemáticas complexas

que lhe estão associadas. Ao conhecer este fenómeno e, nomeadamente, as suas causas, a sua sintomatologia característica e as suas consequências tornam-se mais fácil minimizar, prevenir ou, até mesmo, evitar o seu aparecimento.

4. A Síndrome de Burnout nos Professores

A SB vem sendo considerado um problema de saúde pública, devido às suas implicações para a saúde física e mental do trabalhador, com evidente comprometimento de sua qualidade de vida no ambiente de trabalho. O interesse pela temática é recente data da década de 1970; contudo, ampliou-se rapidamente pelo poder explicativo dos transtornos profissionais (Lima da Silva et al., 2012).

Quando os profissionais não conseguem arranjar estratégias eficazes –*coping*– para lidar com estes acontecimentos, acabam por apresentar um cansaço físico e emocional, estando perante a síndrome de *Burnout*. Vários estudos referem que uma pessoa que tenha estratégias de *coping* adequadas sente que tem um bom controlo das situações com que se encontra, gostando de enfrentar e resolver ativamente os problemas. Segundo Freudenberger, qualquer sujeito pode sentir *stress*, mas o *Burnout* só é experienciado por pessoas que vão para as suas carreiras profissionais com elevados índices de motivação e envolvimento pessoal e de ideias, e que posteriormente se sentem frustrados.

A SB é observada com mais frequência em profissionais que têm uma relação constante e direta com outras pessoas, aumentando quando esta relação é de ajuda, como é o caso dos professores (Oliveira & Pereira, 2012).

Na sociedade atual, o vocábulo stress entrou na linguagem comum e generalizou-se de tal forma que pode mesmo ser entendido como um símbolo cultural dos nossos dias. As mudanças constantes no dia a dia e o ritmo acelerado com que acontecem na nossa sociedade exigem transformações importantes ao nível dos valores, das atitudes e dos comportamentos (Rita et al., 2010).

Os professores enfrentam mudanças sociais, políticas e económicas com consequências no seu bem-estar psicológico. Os professores são a força mais influente e

poderosa para a equidade, acesso e qualidade na educação e desenvolvimento global sustentável. No entanto, o seu estatuto e condições de trabalho continuam a preocupar. Vários estudos referem que a profissão docente é uma das mais afetadas pelo stress no trabalho devido às crescentes exigências e mudanças sociais e profissionais sucessivas que obrigam os docentes a enfrentar desafios constantes (Santos et al., 2018).

Os primeiros estudos acerca da satisfação profissional docente remontam ao início da década de 70, direcionando-se esse interesse, a partir dos anos 80, nas relações estabelecidas entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental, o meio familiar. É também nessa altura que se assiste na educação, à democratização do ensino e a uma verdadeira exploração do número de elementos na população escolar, a qual se faz acompanhar do surgimento de alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação no corpo docente (Pedro & Peixoto, 2006).

O *stress* é considerado um dos indicadores do mal-estar docente. A investigação tem mostrado que os professores representam um dos grupos profissionais com níveis mais elevados de stress (Rita et al., 2010).

Uma investigação conduzida em Portugal verificou que um em cada três professores sente que a sua profissão é stressante e um em cada seis se encontra em estado de exaustão emocional (Rita et al., 2010).

Num estudo realizado entre 2010 e 2013 por Patrão (2016, cit Santos et al., 2018) mostrou que o *Burnout* estava presente em 30% da amostra constituída por cerca de 1000 professores de escolas portuguesas que lecionavam a alunos do 2º e 3º ciclo e do secundário, e salientou que o *Burnout* constitui um risco que não só afeta o professor, mas também todo o contexto educacional, interferindo na realização dos objetivos pedagógicos sendo fundamental intervir e prevenir (Santos et al., 2018).

Nos últimos anos decorreram mudanças no sistema de ensino como o aumento de alunos por turma, sobrecarga de horário dos professores, congelamento das progressões na carreira ou adiamento na idade de aposentação alertando para as questões ligadas ao papel de professor, desde a avaliação de desempenho profissional até à utilização de estratégias eficazes face a mudanças no contexto educativo, consideradas de extrema importância para o seu bem-estar (Santos et al., 2018).

Em termos individuais, os efeitos do stress profissional e do *Burnout* em professores manifestam-se através da alteração de hábitos, falta de entusiasmo e de criatividade no trabalho dificuldades de concentração, e irritabilidade, baixo autoconceito na sala de aula,

insatisfação profissional e reações emocionais excessivas e acontecimentos do dia-a-dia. A longo prazo são referidos também a depressão, a ansiedade, e consumo excessivo de álcool e a maior probabilidade de aparecimento de certas doenças. No que concerne à instituição escolar, esses efeitos refletem-se sobretudo na baixa qualidade educacional, na falta de eficiência e na influência indesejável no desempenho dos alunos. O *Burnout* em professores afeta o contexto educacional e interfere na obtenção de objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de exaustão emocional despersonalização e falta de realização e originando problemas de saúde, absentismo e intenção de abandono da profissão (Rita et al., 2010).

No que refere às fontes do stress no exercício da atividade docente, já na década de 90, agrupou-se em seis categorias: comportamento dos alunos, pressão do tempo e carga de trabalho, espírito de curiosidade fraco, fracas condições de trabalho, poucas perspectivas sobre o salário e progressões na carreira e lidar com mudanças (Santos et al., 2018).

O *stress* e o *Burnout* em professores têm sido associados com inúmeras variáveis relacionadas com o seu desempenho, entre elas destacam-se baixos salários, precariedade das condições de trabalho, grande exigência de tarefas burocráticas, elevado número de turmas e de alunos, falta de formação e competências face a novas situações, pressão de tempo para o desempenho das tarefas, exigência na relação com alunos e pais e suas preocupações pessoais extraescola (Rita et al., 2010).

Como refere Rita et al. (2010), alguns estudos defendem que o tipo de stress em professores difere entre os vários níveis de ensino. Quando o professor leciona a níveis escolares mais baixos, o stress parece estar mais relacionado com as relações profissionais. Ao passo que os professores do ensino secundário mostram níveis de stress superiores devido à relação com os alunos e às expectativas sociais referentes ao seu papel. Como salienta Santos et al. (2018) o tipo de stress experienciado pelos professores difere em função do nível de ensino que lecionam, pois, quando os professores ensinam níveis escolares mais baixos, o stress parece estar mais relacionado com as relações profissionais, enquanto os professores do ensino secundário apresentam níveis de stress superiores devido às expectativas sociais e à relação com os alunos (Rita et al., 2010).

A docência é uma das categorias profissionais mais investigadas sobre síndrome de *Burnout* devido às graves repercussões negativas na saúde física e mental do professor.

Verifica-se um quadro crescente de desmotivação e de nível de evasão afastamentos do trabalho e intenção em abandonar a profissão (Diehl & Carlotto, 2020).

Como refere Diehl e Carlotto (2020), a SB pode ser compreendida a partir de uma abordagem interracional, na qual as características do trabalho e das escolas devem ser levadas em consideração em qualquer estudo envolvendo professores.

O *Burnout* é diferente do stress ocupacional, como já referido anteriormente, pois este pode ser visto como um desajustamento do individuo às exigências percebidas ou reais do meio profissional, enquanto o *Burnout* é o prolongamento do stress ocupacional, sendo o resultado de um processo de longa duração em que o trabalhador sente que os seus recursos para lidar com as exigências colocadas pela situação já estão esgotadas. O *Burnout* é um processo que se desenvolve ao longo do tempo e que resulta do stress crónico no trabalhador principalmente se este não é capaz de alterar a situação (Dias & Queirós, 2010).

A docência é uma profissão que é alvo de diversos *stresses* psicossociais. Além de dar aulas, os professores devem executar tarefas administrativas, lidar com a falta de interesse e a indisciplina dos alunos, a falta de estrutura e recursos, a falta de diálogo e apoio de administradores, gestores e pais. Verifica-se também a falta de reconhecimento social, pois os professores têm trabalhado com uma população de alunos que exige maior dedicação e cuidados, indo muito além das condições e formação do profissional, e que acaba por gerar sobrecarga de papéis e de trabalho (Dalcine & Carlotto, 2018).

O resultado das várias forças negativas exercidas sobre os professores pode conduzir a um conjunto de consequências indesejáveis, como o *Burnout*, caracterizado pela exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal. Um professor em estado de *Burnout* representa uma parte de influência negativa para o próprio, para os alunos e para o sistema educativo (Gomes et al., 2010).

O stress no ensino não pode ser eliminado, mas pode ser reduzido a níveis controláveis para que os professores sejam capazes de operacionalizar as suas atividades de forma eficaz e mantendo a saúde mental. Nesse sentido, é importante capacitá-los sobre temas como equilíbrio entre as demandas dos trabalho e vida pessoal, sobre o estabelecimento de metas realistas e como desenvolver estratégias de enfrentamento ao stress ocupacional. As intervenções devem ser pensadas e elaboradas de acordo com os diferentes níveis em que o fenómeno estado se manifesta e pelas variáveis que afeta, sendo que estas podem se apresentar em nível macro, meso ou micro. Uma das formas

utilizadas pelo indivíduo para a prevenção da síndrome são as estratégias de *coping* que são definidas como um esforço cognitivo ou comportamental utilizado para unir ou tolerar as demandas advindas dos meios interno ou externo (Dalcine & Carlotto, 2018).

Equilibrar e intercalar trabalho, família também tem sido alvo de estudo, especialmente em mulheres pois ainda executam as tarefas familiares e, portanto, observa-se que a dupla jornada de trabalho pode ocasionar conflitos. Poucos trabalhos se identificam tanto com a vida pessoal do trabalhador quanto a do professor. Neste sentido, o trabalho docente é altamente exigente e acaba por comprometer o tempo de lazer e convívio familiar (Dalcine & Carlotto, 2018).

Como refere Carlotto e Palazzo (2006), no atual modelo social, muitas são as atribuições impostas ao professor à parte do seu interesse e, muitas vezes, da sua carga horária. Além das aulas, deve fazer trabalhos administrativos, planejar, reciclar-se, investigar, orientar alunos e atender pais/encarregados de educação. Também deve organizar atividades extracurriculares, participar em reuniões, efetuar processos de recuperação, preencher relatórios periódicos e individuais. No entanto, é excluído das decisões institucionais, das reestruturações curriculares, do repensar da escola, sendo concebido como executor de propostas e ideias elaboradas por outros. Segundo estes autores, é importante analisar sempre a dimensão despersonalização, pois essa é o elemento essencial da SB, enquanto a exaustão emocional e diminuição da realização pessoal no trabalho podem estar associados a outros tipos de síndromes. Assim pode ser difícil para o professor revelar certas atitudes no trabalho, como não tratar os seus alunos com afetividade, uma vez que essa é uma importante expectativa dos pais, administração escolar e sociedade em geral, fazendo parte do perfil idealizado do professor. Deve-se considerar também que socialmente é aceitável sentir-se exausto em função do trabalho e, em muitos casos, isso faz com que o profissional seja mais valorizado, sendo inclusive reforçado pelo corpo diretivo, que passa a ver esses trabalhadores como dedicados e comprometidos com as metas e objetivos institucionais, estratégia essa bastante utilizada pelas organizações na procura de mais produtividade (Carlotto & Palazzo, 2006).

O *Burnout* não é um problema do indivíduo, mas do ambiente social no qual o indivíduo trabalha. Para Santos et al. (2018), a exaustão social é considerada a dimensão básica, caracterizando-se por um sentimento de desgaste emocional e esgotamento dos recursos sociais, enquanto o cinismo/despersonalização diz respeito a atitudes e sentimentos de indiferença e distanciamento em relação ao outro ao qual presta serviço

(exemplo estudantes), representando a dimensão do contexto interpessoal e, por fim, a falta de realização pessoal é a tendência para o trabalhador se avaliar negativamente, existindo um sentimento de incompetência e insatisfação com o seu trabalho. Para estes autores, os professores apresentam maior exaustão emocional e despersonalização, duas das dimensões principais da SB, influenciando com as suas atitudes o desempenho dos alunos (Santos et al., 2018).

5. Objetivos

Atualmente, o trabalhador da educação absorve todas as transformações ocorridas na sociedade, como os problemas sociais, familiares, políticos, tecnológicos e pedagógicos e as reformas das políticas de educação. Por conta disso, existe uma sobrecarga de trabalho e cobrança desse profissional, sendo que tais cobranças podem exceder as suas habilidades de enfrentamento, provocar-lhes sentimentos e reações negativas inerentes ao trabalho, ocasionando-lhes reflexos significativos à sua saúde e ao crescimento da sua carreira, bem como prejuízo na qualidade de vida (Pietrowski et al., 2018).

Face ao exposto, consideramos pertinente avaliar o impacto de Síndrome de *Burnout* nos professores e técnicos especializados numa escola profissional perante uma situação pandémica vivida pela COVID – 19. Mais concretamente pretendemos:

- Identificar se a sobrecarga de trabalho dos professores e técnicos especializados numa escola profissional associada ao ensino à distância contribui para o aumento dos níveis de stress e consequentemente levar ao Síndrome de *Burnout*;
- Avaliar se o sentimento de recompensa pelo desempenho métodos e estratégias promovidas para o ensino profissional, são reconhecidos e benéficos para evitar o *Burnout*;
- Identificar se a formação na área das novas tecnologias, desenvolvida ao longo da carreira, foi promotora de uma estratégia de *coping* em relação à situação pandémica vivida.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

Baseado numa metodologia de natureza qualitativa, como o realizado por Carlotto et al. (2013), este estudo teve como principal objetivo verificar a SB nos professores e técnicos especializados numa escola profissional durante a pandemia da COVID - 19, procurando responder à questão de investigação a atual situação de pandemia da COVID – 19 contribui para o maior desenvolvimento da SB nos professores e técnicos especializados de numa escola profissional. Para tal realizaram-se quatro entrevistas numa escola profissional do distrito de Bragança no nordeste de Portugal.

2. Instrumento

A entrevista permite recolher uma riqueza de informações, uma vez que está muito próxima da arte de conversação, em contexto informal e descontraído, em que o investigador conduz as questões, já previamente definidas, procurando obter toda a informação pertinente para o seu foco de investigação por parte do entrevistado (Freixo, 2009), tendo em conta os objetivos deste estudo. As entrevistas semiestruturadas, compostas por quinze perguntas com recurso a um guião, procurando dar resposta aos objetivos específicos anteriormente apresentados (Anexo I).

3. Caracterização da escola

A escola profissional onde se realizou o estudo, está instalada numa quinta com cerca de sessenta hectares no norte de Portugal, tem cerca de 230 alunos, estando 120 alunos/formandos alojados nos cinco núcleos de alojamento da Escola, outros em quartos

arrendados na localidade. A equipa docente é constituída por 32 profissionais, dos quais, 78,5% são do quadro. A sua experiência profissional é significativa, pois 89,2% lecionam há 10 ou mais anos. A escola é herdeira de uma riquíssima experiência acumulada de 50 anos de ensino profissional e cursos vocacionados para o desenvolvimento rural.

4. Amostra e sua caracterização

Neste estudo participaram dois professores e dois técnicos especializados de uma escola profissional localizada no distrito da Bragança. (Quadro I)

O entrevistado A é licenciado em Engenharia do Ambiente e do Território e tem o Curso Profissional de Cozinha, exerce funções de técnico especializado e tem dezasseis anos de experiência profissional e três anos de experiência numa escola profissional. O entrevistado B, também exerce funções de técnico especializado, é licenciado em Engenharia Florestal, com uma experiência profissional de vinte e quatro anos e seis anos de experiência numa escola profissional. Os entrevistados C e D desempenham funções de professor. O entrevistado C tem Licenciatura em Desporto e Educação Física e é Mestre em Ciências do Desporto, com vinte e dois anos de experiência profissional e cinco anos numa escola profissional. O entrevistado D tem Licenciatura em Matemática e tem vinte e quatro anos de experiência profissional e onze anos numa escola profissional.

5. Procedimento da Recolha

As autorizações foram solicitadas por escrito ao diretor da escola e aos professores e técnicos especializados, para a realização de áudio gravações das respetivas entrevistas, mantendo, contudo, os anonimatos dos entrevistados e da instituição onde trabalham (Anexo II).

Todas as entrevistas foram transcritas, no Anexo II, III, IV e V.

Quadro I – Caracterização da Amostra

	Género	Idade	Função	Formação Académica	Experiência Profissional	Experiência na Escola Profissional
Entrevistado A	Masculino	43	Técnico Especializado	Engenharia do Ambiente do Território Curso Profissional de Cozinha	Desde 2005 16 anos	3 anos
Entrevistado B	Masculino	49	Técnico Especializado	Engenharia Florestal	Desde 1997 24 anos	6 anos
Entrevistado C	Masculino	45	Professor	Licenciatura em Desporto e Educação Física Mestre em Ciências do Desporto	22 anos	5 anos
Entrevistado D	Feminino	52	Professor	Licenciatura em Matemática	24 anos	11 anos

Fonte: Autores

6. Análise e Discussão dos dados

Tendo por base a fundamentação teórica apresentada neste estudo e após a leitura e análise dos conteúdos das entrevistas transcritas, foram sendo destacadas unidades de referência, palavras ou frases, correspondentes às ideias dos professores e técnicos especializados sobre o contexto da pesquisa. Posteriormente e baseando no conceito de Maslach e Jackson (1981), essas unidades de referência foram agrupadas em indicadores permitindo esclarecer a definição de cada uma das categorias. Como unidade de frequência, foi utilizada a unidade de referência, ou seja, foram contadas as palavras e expressões mais frequentes no discurso dos professores e técnicos especializados (Quadro II).

Quadro II – Categorias e indicadores para o desenvolvimento do *Síndrome de Burnout* em professores e técnicos especializados numa escola profissional durante a pandemia do COVID – 19.

Categorias	Indicadores
Exaustão emocional	Esgotamento Fadiga Exaustão Perda de interesse
Despersonalização	Irritabilidade Impotência Impaciência Despersonalização/ansiedade
Baixa realização profissional	Desmotivação Baixa realização Falta de tempo Excesso/sobrecarga de trabalho Perda de tempo

Fonte: Maslach e Jackson (1981).

Analisando a transcrição das entrevistas dos dois técnicos especializados e dos dois professores, foi possível estabelecer o quadro seguinte (Quadro VII), contabilizados as unidades de referência consideradas e mais frequentes no discurso.

A SB pode ser considerada como uma sensação de desgaste emocional em virtude da exposição contínua de stress no trabalho e apresenta sintomas adversos como baixa motivação, sensação de insuficiência, entre outros. Segundo o modelo de Maslach (cit. Oliveira & Pereira, 2012), a SB é um processo em que a exaustão emocional é a dimensão precursora da síndrome, sendo seguida por despersonalização e, por fim, pelo sentimento de diminuição da realização pessoal no trabalho. Assim, Maslach, ao estudar o conceito de *burnout*, desenvolveu uma ferramenta que permitisse mensurar o fenómeno e dividiu-o em tais componentes:

- Exaustão emocional;
- Despersonalização;
- Baixa realização pessoal.

A SB não representa uma ameaça apenas à saúde do professor, mas à saúde dos demais colaboradores e da sociedade como um todo (Simões, 2012).

A categoria exaustão emocional, como salienta Simões (2012), refere-se à falta de recursos emocionais e ao sentimento que nada se tem para oferecer à outra pessoa, levando à fadiga e ao esgotamento.

Relacionando o Quadro I com o Quadro II, é possível verificar que a categoria exaustão emocional é referenciada pelos quatro entrevistados sob o ponto de vista dos indicadores “fadiga” (Entrevistado A n=3; Entrevistado B n=2; Entrevistado C n=1; Entrevistado D n=1) e “exaustão” (Entrevistado A n=2; Entrevistado B n=2; Entrevistado C n=2; Entrevistado D n=3), como mencionou o Entrevistado A “...sendo uma escola com alunos interno perdemos muito tempo na escola e a fadiga e a falta de tempo torna-se muito grande.” ou o Entrevistado C “...É uma situação que esgota” ao se referir em estratégias para diminuir o stress. Estes dados vão ao encontro do referido por Silva e Emília (2006), em que a exaustão emocional é caracterizada por total esgotamento da energia física e mental, surgindo quando o docente tem demasiado envolvimento emocional com o trabalho, é sobrecarregado de tarefas e sente-se pressionado. Todos estes sentimentos estão esboçados nas palavras dos entrevistados.

Quadro III – Unidades de referências mais frequentes no discurso dos professores e técnicos especializados.

Categorias	Indicadores	Unidades de Referência (N)							
		Entrevistado A (N)	Total (TN)	Entrevistado B (N)	Total (TN)	Entrevistado C (N)	Total (TN)	Entrevistado D (N)	Total (TN)
Exaustão Emocional	Esgotamento	2	28	1	21	1	21	2	22
	Fadiga	3		2		1		1	
	Exaustão	2		2		2		3	
	Perda de interesse	1		2		1		1	
Despersonalização	Irritabilidade	1		2		1		0	
	Impotência	0		2		1		1	
	Ansiedade	1		2		1		1	
	Impaciência	3		1		1		1	
Baixa Realização	Baixa realização	1		0		1		2	
	Excesso/sobrecarga de trabalho	4		2		4		5	
	Falta de tempo	5		0		3		3	
	Desmotivação	3		4		3		1	
	Perda de controlo	2	1	1	1				

Fonte: Autores

No entanto, como refere Carlotto e Palazzo (2006), é socialmente aceite sentir-se exausto em função do trabalho e é algo que pode levar a ser-se valorizado, podendo muitas vezes não ser visto como um sintoma da SB.

A despersonalização, como salienta Simões (2012), é o desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas, indiferentes e cínicas em relação às pessoas que entram em contacto direto com o profissional.

Em relação a esta categoria também é mencionada pelos quatro entrevistados pelos diversos indicadores como “ansiedade” (Entrevistado A n=1; Entrevistado B n=2; Entrevistado C n=1; Entrevistado D n=1) e “impaciência” (Entrevistado A n=3; Entrevistado B n=1; Entrevistado C n=1; Entrevistado D n=1).

Estes dados vão ao encontro do descrito por Freudenberg e Richelson (cit. Rabaça, 2008) que incluíram sintomas como impaciência e irritabilidade na caracterização da SB.

A baixa realização pessoal é a tendência para avaliar o próprio trabalho de forma negativa, recriminando-se por não alcançarem os objetivos propostos, com vivências de insuficiência pessoal, desmotivação e baixa autoestima profissional (Simões, 2012).

Segundo o Quadro III, pode verificar-se que em relação à categoria baixa realização pessoal, os quatro entrevistados mencionaram os indicadores “desmotivação” (Entrevistado A n=4; Entrevistado B n=4; Entrevistado C n=3; Entrevistado D n=1) e “excesso /sobrecarga de trabalho” (Entrevistado Na n=4; Entrevistado B n=2; Entrevistado C n=4; Entrevistado n=5).

Estes dados vão ao encontro com o referido por Nogueira (2016 e Ruviera & Bardagi, 2010) que um dos fatores causadores da SB podem ser as longas horas de trabalho, horas de trabalho ininterruptas e de pesquisa. Carlotto e Palazzo (2006) salienta que o professor desempenha muitas outras tarefas para além da sua carga horária que implica um empenho do próprio.

Como salienta Azevedo (2000), as escolas profissionais têm um modelo pedagógico específico com uma flexibilização e diversificação dos percursos educativos, aproximando-se do mundo de trabalho e com as organizações, com métodos de ensino mais práticos e por estágios. Com a atual realidade e como podemos verificar pelos entrevistados: Entrevistado A “Mais horas de trabalho de pesquisa do que propriamente as horas de aulas, excesso de trabalho; Entrevistado B “Aumentou o meu tempo de preparação de aulas...”, mostram que houve uma sobrecarga no tempo de pesquisa de modo a manter o interesse dos alunos e o modelo pedagógico. Para muitos dos alunos, a escola não representa apenas um espaço privilegiado de aprendizagem, mas também um

lugar onde esperam preencher dificuldades e necessidades, como refere o Entrevistado C “Numa disciplina eminentemente prática e de movimento corporal, o ensino à distância veio dificultar.”, ou o mencionado pelo Entrevistado A “Sem dúvida, num curso profissional, as aulas práticas não estão vocacionadas para o ensino à distância, os alunos precisam de praticar para poderem aprender.” Assim, a atual situação pode levar a uma sobrecarga de trabalho na pesquisa de estratégias e metodologias que se enquadrem numa escola profissional.

Como salienta Santos et al. (2018), os fatores da SB num professor devem ser entendidos como uma ameaça ao seu bem-estar, autoestima e valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação que, na prática se manifestam pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula. Estes aspetos encontramos no discurso dos entrevistados, como o mencionado pelo entrevistado C “Por vezes, sinto-me um pouco impotente pois apesar destas estratégias no ensino online não é fácil.” e no entrevistado B “...quando dou conta já passaram duas ou três horas no mesmo dia. Há uma maior sobrecarga de trabalho, às vezes sinto-me mais irritável.”

O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores refletem-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes, como menciona o entrevistado C, “Os alunos...preferem as aulas presenciais na escola, que são muitas horas parado em frente ao computador e que eles preferem as aulas ao ar livre.” Ou como refere o entrevistado D, “Por mais estratégias que tentemos arranjar a desmotivação e impaciência dos alunos é muito grande e para o professor isso torna-se numa baixa realização sobre o seu trabalho pois não chega aos alunos.”

No entanto e trata-se de uma limitação deste estudo, a idade dos entrevistados é muito próxima, não permitindo verificar o referido por Batista et al. (2019) e Nogueira (2016), em que refere que indivíduos mais jovens tendência a desenvolver valores mais elevados de despersonalização e de exaustão emocional e apresentam valores mais baixos de realização pessoal e indivíduos com mais idade e por isso, com mais experiência profissional, usam mais o planeamento ou *coping*, logo apresentam índices de *Burnout* mais baixo. Também como refere Rita et al (2010), quando o professor leciona a níveis mais baixos, o stress parece estar mais relacionado com as relações profissionais, ao passo

que os professores do ensino secundário mostram níveis de stress superiores devido à relação com os alunos e às expectativas sociais. Neste estudo, todos os entrevistados lecionam numa escola apenas com níveis de escolaridade de secundário, podendo considerar-se uma limitação.

No entanto, é visível uma ansiedade e preocupação crescente como diz o entrevistado B, “Há mais desmotivação causando-me mais irritabilidade e alguma impotência.” quando se refere à preparação das aulas durante o ensino à distância.

Segundo Batista et al. (2019) salienta os indivíduos com mais idade usam mais planeamento ou *coping* centrado no problema. A prevenção da SB consiste em aumentar a variedade de rotinas para evitar a monotonia, prevenir o excesso de horas extras, dar o melhor suporte social às pessoas e melhorar as condições sociais e físicas no trabalho e investir no aperfeiçoamento profissional e pessoal dos trabalhadores (Ruviara & Bardagi, 2010). Isto é visível no entrevistado D ao referir “Saber manter a sanidade mental, de forma a evitar alguma patologia mais complicada ao nível do psicológico, portanto é necessário carregar na tecla “off” para a balança se manter equilibrada entre a vida pessoal e profissional” ou no entrevistado B, “Andar de bicicleta comas minhas filhas e tocar viola de forma a diminuir a minha irritação constante”.

O stress no ensino não pode ser eliminado, mas pode e deve ser reduzido a níveis controláveis para os docentes/técnicos especializados sejam capazes de operacionalizar as suas atividades de forma eficaz para manterem a sua saúde mental. Assim, é importante capacitar os docentes sobre temas como equilíbrio entre as demandas do trabalho e vida pessoal, sobre o estabelecimento de metas realistas e como desenvolver estratégias de reduzir o stress ocupacional (Dalcine & Carlotto, 2018). Este ponto é salientado por exemplo no entrevistado D ao referir que “... temos um dia semanal para poder partilhar e refletir sobre as nossas práticas pedagógicas. ... todo o grupo se mantém unido para ninguém ficar para trás.”

Este estudo revela assim a existência de uma sobrecarga nas tarefas exigidas aos professores para além da simples parte pedagógica. Cada vez é mais importante capacitar os professores de estratégias/*coping* para reduzir o stress e prevenir a SB.

7. Conclusões

O *Burnout* é uma resposta de um stress crónico que afeta o desempenho do profissional, relacionamento interpessoal, a produtividade, bem como a qualidade de vida do indivíduo e da organização (Oliveira & Pereira, 2012). Na sociedade atual, o vocabulário stress entrou na linguagem comum e generalizou-se de tal forma que pode mesmo ser entendido como um símbolo cultural dos nossos dias (Rita et al., 2010).

O *Burnout* na educação é um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspetos individuais e o ambiente de trabalho. Desta forma é de importância fundamental que a prevenção e a erradicação do *Burnout* em professores não seja tarefa solitária, mas deve envolver uma ação conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade (Dalcine & Carlotto, 2018).

Com este estudo verificou-se que:

- Há uma maior sobrecarga de tarefas que os professores/técnicos especializados têm de executar para além de dar aulas, com a nova realidade do ensino à distância;
- Há uma maior exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal na atual realidade vivida, com a procura de estratégias ligadas às novas tecnologias;
- É importante a existência de estratégias de *coping* de modo a diminuir o stress, a monotonia e a desmotivação.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (1994). *A reforma da Administração Escolar. A abordagem Política em Análise Organizacional*. Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3ª Edição). Editora Psiquilibrios.
- Alves, A. B. (2018). Causas de burnout. In Alves, A. B. (Org.), *Perceção de stresse, burnout e autocontrolo. Um olhar sobre os profissionais do trabalho social* (pp. 39-42), Editorial Cáritas.
- Azevedo, J. (2000). Ensino Tecnológico e Profissional, uma Evolução Rápida. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15 (16), 89 – 101.
- Azevedo, J. (2010) Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita para todos. *Revista Formar*, 72, 25-29.
- Bartholomeu, D. (2005). Traços de personalidade e características emocionais de crianças. *Psic: revista da Vetor Editora*,6(2), 11-21. Acesso em 09 de setembro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142005000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Batista, K. O., Santos, J., Santos, S., Aoyama, E., & Lima, R. (2019). Síndrome de Burnout em Enfermeiros: Consequências na Atividade Profissional. *Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde* [Internet] 1(4), 61-5.
- Borges, L. O., Argolo, J. C. T., Pereira, A. L. de S., Machado, E. A. P., & Silva, W. S. (2002). A síndrome de burnout e os valores organizacionais: um estudo comparativo em hospitais universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 189-200. Acesso em 3 setembro 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100020>.
- Carlotto, M. S. (2012). Síndrome Burnout. In Carlotto, M. S. (Org.), *Síndrome de Burnout em Professores: Avaliação, fatores associados e intervenção*, (pp.17-38). Livpsic.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e factores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad Saúde Pública*, 22 (5),1017 – 1026.
- Colliere, M-F. (1989). *Promover a Vida*. Sindicato dos Enfermeiros Portugueses.

- Dalcin, L., & Carlotto, M. S. (2018). Avaliação de efeito de uma intervenção para a síndrome de Burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, (1), 141 – 150.
- Dias, S., Queirós, C. (2010). A influência dos traços de personalidade no burnout dos professores. *Atas VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho 4 – 6 Fevereiro.
- Diehl, L., & Carlotto, M. S. (2020). Em professores: Síndrome de Burnout em professores: diferenças entre níveis de ensino. *Research, Society and Development*, 9, 5, [http:// dv.doi.org/10.3344 8/rsd-v9i5 – 2623](http://dv.doi.org/10.33448/rsd-v9i5-2623).
- Figueiró, M. T., Souza, J. C., Martins, L. N., Leite, L. R. C., Ziliotto, J. M., & Bacha, M. M. (2010). Traços de personalidade de estudantes de Psicologia. *Psicologo informacao*,14(14), 13-28. Acesso em 09 de setembro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100002&lng=pt&tlng=pt..
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação: da conceptualização à realização*. Lusociência. ISBN 972-8383-10-X..
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica, Fundamentos Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.
- Gomes, R., Montenegro, N., & Peixoto, A.P. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22 (3), 587 – 597.
- Lemos, V. (1997). A gestão escolar. In Cunha, P. d’O. (Coord.), *Educação em debate*. Lisboa: Universidade Católica. <http://hdl.handle.net/10400.11/2043>
- Lima da Silva, J. L., Campos Dias, A., & Reis Teixeira, L. (2012). Discussão sobre as causas da Síndrome de Burnout e suas implicações à saúde do profissional de enfermagem: Its Causes and Implications for the Health of Nursing Personnel. *Aquichan*, 12(2), 144-159. Acesso em 02 setembro 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000200006&lng=en&tlng=pt.
- Miri, M., Besharat, M., Asadi, M., & Shahyad, S. (2011). The relationship between dimensions of personality and sexual desire in females and males. *Procedia Social Behavior Science*, 15, 823-827.

- Nogueira, C. (2016) *Burnout nos enfermeiros do serviço de urgência*. (Dissertação Mestrado), Escola Superior de Saúde Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Nogueira, L.S., Sousa, R. M. C., Guedes, E.S., Santos, M. A., Turrini, R. N.T., & Cruz, D. M. (2018). Burnout e ambiente de trabalho de enfermeiros em instituições públicas de saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(2), 336-342. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0524>.
- Noronha, A.P., Martins, D.F., Campos, R., & Mansão, C. (2015). Relações entre afetos positivos e negativos e os cinco fatores de personalidade. *Estudos de Psicologia*, 20(2), 92-101.
- Oliveira, T. (2005). *Teses e Dissertações: recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. (2ª ed.). Editora RH.
- Oliveira, V., & Pereira, T. (2012). Ansiedade, depressão e burnout em enfermeiros: Impacto do trabalho por turnos. *Revista de Enfermagem Referência, serIII*(7), 43-54. Acesso em 28 agosto 2020. <https://dx.doi.org/10.12707/RIII1175>.
- Ordem dos Enfermeiros (2019). Acesso em 8 setembro 2020. <https://www.ordemenfermeiros.pt/noticias/conteudos/ordem-congratula-se-com-decis%C3%A3o-da-oms-sobre-o-burnout/>.
- Paulo, M. C. (2019). Síndrome de burnout: um estudo qualitativo sobre a saúde docente. *Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora*. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/62625>>. Acesso em: 21/06/2021.
- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Situação profissional e auto-estima em professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2 (XXIV), 247-262.
- Pietrowski, D. L., Cardoso, N., & Bernardi, C. (2018). Estratégias de coping frente à síndrome de burnout entre os professores: uma revisão integrativa da literatura nacional. *Contextos clínicos*, 11 (3), 397 – 409..
- Prodanov, C. C., & Freitas, H. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnica da pesquisa e do trabalho académico (Recurso electrónico)*. Feevale.
- Quivy, R., & Campenhout, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.). Gradiva.
- Rabaça, L. (2008). *O BURNOUT NOS ENFERMEIROS: Estudo comparativo entre Enfermeiros de Internamento e Enfermeiros de Unidades de Cuidados Intensivos*,

do Hospital de S. João – Porto. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte, Porto.

- Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário. *Atas VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, pp. 4 – 6, Fev.
- Roque, L., & Soares, L. (2012). Burnout numa amostra de psicólogos portugueses da região Autónoma da Madeira. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 2-14
- Ruviaro, M. F.S., & Bardagi, M. P. (2010). Síndrome de burnout e satisfação no trabalho em profissionais da área de enfermagem do interior do RS. *Barbaroi*, (33), 194-216. Acesso em 03 de setembro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782010000200012&lng=pt&tlng=pt.
- Santos, R.A.N. (1999). As origens da educação escolar e a “construção social” da organização “escola”. Universidade Católica Portuguesa. *Máthesis*, 8, 315-332. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/23778>.
- Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C., (2018). Burnout e stress em professores: um estudo comparativo 2013-2017. *Psicologia, Educação e Cultura*. XXII (1), 250-270.
- Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: um estudo comparativo 2013-2017. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXII(1), 250 – 270.
- Silveira, A. L. P., Colleta, T.C. D., Ono, H. R. B., Woitas, L., Soares, S. H. A., Vera L. Â., & Araújo, L. A. (2016). Síndrome de *Burnout*: consequências e implicações de uma realidade cada vez mais prevalente na vida dos profissionais de saúde. *Rev Bras Med Trab*. 14(3), 275-84.
- Simões, P. (2012). *Burnout dos enfermeiros nos serviços de saúde em Portugal. Um estudo de caso na Saúde 24 Porto*. (Dissertação de Mestrado), Escola Nacional de Saúde Pública. 18-33.
- Teixeira, B. M., & Siqueira, S. (2017). A relação entre gestão escolar e motivação de professores. *Educação Básica Revista*, 3(1),176-206.

- Tornero, J. M. P. (2007). As escolas e o ensino na sociedade de informação. In Tornero, J. M. P. (Coord.), *Comunicação e Educação na Sociedade de Informação* (pp. 29 – 45). Porto Editora.
- Ventura, A., Castanheira, P., Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 128-136.
- Vieira, M. I., & Azevedo, J. (2008). Fatores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 51-69.

ANEXOS

Anexo I

Guião da entrevista

1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo desempenha a sua atividade profissional?
Fale um pouco do seu percurso profissional.
2. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho antes da pandemia da Covid 19.
3. Por média quantas horas despendia para planear as suas aulas durante o ensino presencial numa escola profissional?
4. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho durante a pandemia da Covid 19 com o ensino presencial.
5. O que alterou com o ensino à distância.
6. Ao longo da sua carreira profissional desenvolveu formação na área das TIC?
7. Se respondeu sim na anterior questão. Considera que essas formações foram uteis para a situação que actualmente desempenha?
8. Por norma quantas horas dispensa para planear as suas aulas síncronas e assíncronas durante o ensino à distância numa escola profissional.
9. Tendo em conta que está numa escola profissional em que se promove o ensino mais prático, que metodologias e estratégias desenvolve para contribuir no processo ensino aprendizagem do aluno no ensino à distância.
10. Considera que há uma maior pressão pelo seu desempenho na actual situação vivida?
11. Quais as estratégias que encontra e promove para diminuir o stress perante a actual situação?

Anexo II

Transcrição da entrevista A

Entrevista A	
1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo desempenha a sua atividade profissional? Fale um pouco do seu percurso profissional.	<i>Curso profissional de cozinha e engenharia do ambiente e território, comecei a dar formação na área da restauração em 2005 na Escola de Hotelaria de Mirandela do Turismo de Portugal durante 1o, de seguida fui para a Escola Douro Lamego também do turismo de Portugal durante 2 anos, depois 1 ano no IEFP e finalmente estes últimos 3 anos na EPA Carvalhais sendo que o 1 ano também estava no agrupamento de escolas de Vila pouca de Aguiar</i>
2. Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?	<i>Como EPA 3 anos, como turismo de Portugal 10, com IEFP 1, visto ser o mesmo edifício que pertenceu a essas entidades.</i>
3. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho antes da pandemia da Covid 19.	<i>Preparar aulas, dar aulas práticas e teóricas com normalidade, ajudar os alunos tanto na sua formação profissional como também na sua vida pessoal, sendo uma escola com alunos internos perdemos muito tempo na escola e a fadiga e falta de tempo torna-se muito grande.</i>
4. Tendo em conta que a ideologia de uma escola profissional em que prevalece o ensino mais prático, que metodologias e estratégias desenvolve para contribuir no processo ensino aprendizagem do aluno durante as suas aulas?	<i>Sobretudo a visualização de vídeos sobre a temática e posterior discussão. A componente prática exige muito tempo, falta depois tempo para a nossa vida pessoal.</i>
5. Por média quantas horas despendia para planear as suas aulas durante o ensino presencial numa escola profissional?	<i>Por norma muito tempo porque os as temáticas práticas não são fáceis de preparar é preciso inovar o que exige muito tempo, ficamos com falta de tempo para a nossa vida pessoal devido ao excesso de trabalho.</i>
6. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho durante a pandemia da Covid 19 com o ensino presencial.	<i>Pesquisa constante de material para poder dar aulas sobre a matéria a dar. Na parte prática muitos cuidados, havendo por vezes alguma impaciência e irritabilidade para com os alunos pois eles por vezes não respeitam as regras que a pandemia obriga na cozinha</i>
7. O que alterou com o ensino à distância?	<i>Mais horas de trabalho e de pesquisa do que propriamente as horas de aulas, excesso de</i>

	<i>trabalho, falta de tempo e estado de exaustão e fadiga.</i>
8. Ao longo da sua carreira profissional desenvolveu formação na área das TIC?	<i>Sim pouco, mas vamos evoluindo de acordo com as necessidades.</i>
9. Se respondeu sim na anterior questão. Considera que essas formações foram uteis para a situação que atualmente desempenha?	<i>Sem dúvida. No entanto a plataforma que utilizamos no ensino online não tinha conhecimento o que se refletiu nalguma impaciência e por vezes perda de controlo.</i>
10 Por norma quantas horas dispensa para planear as suas aulas síncronas e assíncronas durante o ensino à distância numa escola profissional?	<i>Por norma 6 a 7 horas diárias, com muita pesquisa pois o curso é prático o que torna o dia a dia muito esgotante ficando no final do dia num estado de fadiga muito grande.</i>
11. Tendo em conta que está numa escola profissional em que se promove o ensino mais prático, que metodologias e estratégias desenvolve para contribuir no processo ensino aprendizagem do aluno no ensino à distância.	<i>Como disse numa resposta anterior decorro com muita frequência a vídeos práticos no youtube e outras plataformas, e por vezes vídeos meus a praticar algumas ações práticas de cozinha. no entanto nas aulas síncronas faço também alguns diretos (cozinheiro) o que torna tudo mais difícil, pois a impaciência dos alunos por vezes leva a alguma falta de controlo da minha parte</i>
12. Pensa que o ensino à distância com a atual situação facilita a motivação dos alunos?	<i>Não, até porque faltam mais que no regime presencial. É uma enorme perda de interesse e desmotivação as aulas práticas tornam-se difíceis de dar.</i>
13. Considera que há uma maior pressão pelo seu desempenho na atual situação vivida?	<i>Sem dúvida, num curso profissional as aulas práticas não estão vocacionadas para o ensino à distância, os alunos precisam de praticar para poderem aprender. Mais uma vez refiro que esta preparação das aulas torna-se difícil pelo excesso de trabalho provocando mesmo uma ansiedade da própria aula.</i>
14. Quais as estratégias que encontra e promove para diminuir o stress perante a actual situação?	<i>Caminhadas ao ar livre. Praticar algum desporto, mas a falta de tempo é muito grande devido ao excesso de trabalho.</i>
15. Tendo em conta toda a atual situação vivida, considera que a escola em que está inserido tudo tem feito para o sucesso do desempenho das suas funções como professor/técnico especializado?	<i>Sim. Mas existe muita burocracia com papéis e mais papéis, tornando o estado do professor numa exaustão completa e desmotivada para por vezes dar aulas com a falta de tempo que tem para a sua vida pessoal, tornando-me mais desmotivado e esgotado e também com baixa realização</i>

	<i>profissional pela dificuldade que tenho em chegar aos alunos</i>
--	---

Anexo III

Transcrição da entrevista B

Entrevista B	
<p>1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo desempenha a sua atividade profissional? Fale um pouco do seu percurso profissional.</p>	<p><i>Sou licenciado em engenharia Florestal. Desde 1997 que sou formador em cursos de formação profissional, na área da mecanização agrícola, sendo que os cursos (para agricultores e técnicos agrícolas), são homologados pelo ministério da agricultura.</i></p> <p><i>Em Setembro de 2015, concorri e ingressei na Escola Agrícola de Carvalhais, para a função de docente na disciplina de mecanização agrícola, na qual estou até á atualidade.</i></p> <p><i>Também nos tempos livres, sou escritor de livros técnicos, sendo que dois dos meus livros (Resumo do código da estrada, e Introdução á mecânica agrícola), são utilizados pelos alunos desta escola</i></p>
<p>2. Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?</p>	<p><i>Desde Setembro de 2015, são assim, cinco anos e meio.</i></p>
<p>3. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho antes da pandemia da Covid 19.</p>	<p><i>Às 09:15 horas, iniciam as aulas na escola (mas eu já lá estou desde as 08:45horas). São aulas com uma forte componente prática, em que a teoria e a prática, são ministradas junto dos equipamentos agrícolas (trator e alfaias). São aulas muito concorridas pelos alunos, o que me motiva muito, de tal maneira que muitas das vezes não nos lembramos dos intervalos.</i></p>
<p>4. Tendo em conta que a ideologia de uma escola profissional em que prevalece o ensino mais prático, que metodologias e estratégias desenvolve para contribuir no processo ensino aprendizagem do aluno durante as suas aulas?</p>	<p><i>Tenho a sorte de estar inserido numa escola com uma superfície de 57 há, e com uma grande exploração agrícola. Também tenho á minha disposição tratores e equipamentos agrícolas, estando este equipamento na “oficina/armazém agrícola”. Assim, cada turma tem de aprender o funcionamento e a lidar com os equipamentos agrícolas, para que possa executar os trabalhos práticos reais. Visto que os alunos executam trabalhos desde a sementeira até á colheita, e vêem o fruto do seu trabalho, faz com que aprendam mais e mais rápido, e fiquem melhor capacitados para o mercado de trabalho. Mas isto exige uma grande dedicação, aumentando a sobrecarga do trabalho.</i></p>

<p>5. Por média quantas horas despendia para planear as suas aulas durante o ensino presencial numa escola profissional?</p>	<p><i>Duas horas. Pois como já tenho muita experiência com máquinas e equipamentos agrícolas, as aulas vão fluindo. Estão sempre interligadas de umas para as outras. Não pode haver nunca desmotivação ou perda de interesse</i></p>
<p>6. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho durante a pandemia da Covid 19 com o ensino presencial.</p>	<p><i>Todos têm de usar máscara, procura-se que se mantenham distantes uns dos outros, e que lavem as mãos com frequência. Os pontos de uso comum a todos, vão sendo desinfetados. Como as minhas aulas são ao ar livre, reduz-se o risco de contágio.</i></p>
<p>7. O que alterou com o ensino à distância?</p>	<p><i>Aumentou o meu tempo de preparação das aulas, as aulas passaram a ser mais monótonas e menos apelativas para os alunos. Há mais desmotivação causando-me mais irritabilidade e alguma impotência</i></p>
<p>8. Ao longo da sua carreira profissional desenvolveu formação na área das TIC?</p>	<p><i>Sim, tenho vários cursos de formação. Também as minhas aulas eram dadas com recurso a apresentações em PowerPoint, mas com o passar do tempo verifiquei que a prática e o contacto real com os equipamentos tinham muito mais sucesso. Também frequentei cursos para a realização de ensino e criação de meios para o ensino à distância.</i></p>
<p>9. Se respondeu sim na anterior questão. Considera que essas formações foram uteis para a situação que atualmente desempenha?</p>	<p><i>Sim. Nesta altura foi bom não perder controlo em situações como esta.</i></p>
<p>10. Por norma quantas horas dispensa para planear as suas aulas síncronas e assíncronas durante o ensino à distância numa escola profissional?</p>	<p><i>Sei que são muitas, pois quando dou conta já passaram 2 ou 3 horas no mesmo dia. Há uma maior sobrecarga de trabalho às vezes sinto-me mais irritável.</i></p>
<p>11. Tendo em conta que está numa escola profissional em que se promove o ensino mais prático, que metodologias e estratégias desenvolve para contribuir no processo ensino aprendizagem do aluno no ensino à distância.</p>	<p><i>Não é fácil. As aulas são ministradas com recurso a apresentações de powerpoint, filmes e fotografias. Peço aos alunos que falem das suas explorações agrícolas e que equipamentos têm, e se têm tido alguma avaria. Por vezes sinto-me um pouco impotente pois apesar destas estratégias no ensino online não é fácil.</i></p>
<p>12. Pensa que o ensino à distância com a atual situação facilita a motivação dos alunos?</p>	<p><i>Não. Os alunos têm referido que preferem as aulas presenciais na escola. Que são muitas horas parado em frente ao computador, e que eles preferem as aulas ao ar livre. Aumenta a exaustão, fadiga e impaciência deles e a nossa. Há uma desmotivação geral.</i></p>

<p>13. Considera que há uma maior pressão pelo seu desempenho na actual situação vivida?</p>	<p><i>Não. A pressão é sempre a mesma, que as aulas corram pelo melhor, e que os alunos aprendam, e terminem o ano letivo e respetivo curso com sucesso. Mas é mais fatigante e exaustivo.</i></p>
<p>14. Quais as estratégias que encontra e promove para diminuir o stress perante a actual situação?</p>	<p><i>Durante as aulas procuro que os alunos intervenham o mais possível. Estou sempre a perguntar se entenderam, e com perguntas individuais a cada aluno. Não despersonalizar. É uma situação que esgota</i></p>
<p>15. Tendo em conta toda a actual situação vivida, considera que a escola em que está inserido tudo tem feito para o sucesso do desempenho das suas funções como professor/técnico especializado?</p>	<p><i>Sim. Principalmente para não perder o interesse nem haver conflito entre a equipa, nem despersonalizar</i></p>

Anexo IV

Transcrição da entrevista C

Entrevista C	
<p>1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo desempenha a sua atividade profissional? Fale um pouco do seu percurso profissional.</p>	<p><i>Sou licenciado em Desporto e Educação Física pela FCDEF-UP e mestre em Ciências do Desporto pela UBI.</i></p> <p><i>Desempenho a minha atividade profissional há 22 anos.</i></p> <p><i>Nos últimos anos a minha investigação tem-se centrado no campo da Filosofia do Desporto, onde procuro alicerçar, edificar e contribuir para uma epistemologia do Desporto.</i></p> <p><i>Sou membro integrado do Centro de Estudos de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa e embaixador do Plano Nacional de Ética no Desporto desde o XIX Governo Constitucional de Portugal. Complemento a atividade profissional como músico/compositor e poeta.</i></p>
<p>2. Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?</p>	<p><i>Desempenho funções nesta escola há 5 anos, com uma interrupção de 3 anos</i></p>
<p>3. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho antes da pandemia da Covid 19.</p>	<p><i>Preparação de aulas, leccionação, jogar com os alunos nas aulas, preparação de atividades, reuniões, como diretor de turma, atender às suas necessidades, contacto presencial com os encarregados de educação, etc. Muita sobrecarga de trabalho e às vezes falta de tempo.</i></p>
<p>4. Tendo em conta que a ideologia de uma escola profissional em que prevalece o ensino mais prático, que metodologias e estratégias desenvolve para contribuir no processo ensino aprendizagem do aluno durante as suas aulas?</p>	<p><i>Aprender, jogando, respeitando sempre os colegas de equipa, adversários e árbitros, adquirir métodos e hábitos saudáveis, e muito importante não desmotivar.</i></p>
<p>5. Por média quantas horas despendia para planear as suas aulas durante o ensino presencial numa escola profissional?</p>	<p><i>Uma hora diária.</i></p>
<p>6. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho durante a pandemia da Covid 19 com o ensino presencial.</p>	<p><i>Pesquisa de atividades, execução de planos de treino, para facultar e incentivar os alunos à prática da atividade física e evitar o sedentarismo, inerente ao E@D. Houve uma maior sobrecarga de trabalho para manter todos os cuidados, foi muito exaustivo</i></p>

<p>7. O que alterou com o ensino à distância?</p>	<p><i>Numa disciplina eminentemente prática e de movimento corpóreo, o E@D veio dificultar, e muito, as rotinas inerentes à disciplina de EF. Aumentou a sobrecarga de trabalho e a desmotivação</i></p>
<p>8. Ao longo da sua carreira profissional desenvolveu formação na área das TIC?</p>	<p><i>Fiz algumas formações nas áreas TIC, contudo temos de estar sempre atualizados, para acompanhar as solicitações do ensino/aprendizagem. De modo a não perder o controlo de certas situações relacionadas com o ensino.</i></p>
<p>9. Se respondeu sim na anterior questão. Considera que essas formações foram uteis para a situação que atualmente desempenha?</p>	<p><i>Foram muito úteis, pois os alunos gostam imenso das novas tecnologias e são formas apelativas de aprendizagem. Às vezes sente-se impotência em cativar os alunos e estas ferramentas ajudam</i></p>
<p>10. Por norma quantas horas dispensa para planear as suas aulas síncronas e assíncronas durante o ensino à distância numa escola profissional?</p>	<p><i>Três horas diárias, para além do trabalho que tenho também com a direcção de turma e direcção da escola, a falta de tempo é muito grande.</i></p>
<p>11. Tendo em conta que está numa escola profissional em que se promove o ensino mais prático, que metodologias e estratégias desenvolve para contribuir no processo ensino aprendizagem do aluno no ensino à distância.</p>	<p><i>Essencialmente no constante incentivo à prática desportiva (lançamento de desafios) com a execução de planos de treino. É importante não perder o interesse nem deles nem o meu</i></p>
<p>12. Pensa que o ensino à distância com a actual situação facilita a motivação dos alunos?</p>	<p><i>Não, os alunos andam completamente esgotados e sem motivação. Às vezes eu próprio também me sinto esgotado e desmotivado</i></p>
<p>13. Considera que há uma maior pressão pelo seu desempenho na actual situação vivida?</p>	<p><i>Sem dúvida, é um tipo de ensino que provoca pressão, sufoca, causa exaustão, fadiga e impaciência</i></p>
<p>14. Quais as estratégias que encontra e promove para diminuir o stress perante a actual situação?</p>	<p><i>Andar de bicicleta com as minhas filhas e tocar viola de forma a diminuir a minha irritação constante</i></p>
<p>15. Tendo em conta toda a actual situação vivida, considera que a escola em que está inserido tudo tem feito para o sucesso do desempenho das suas funções como professor/técnico especializado?</p>	<p><i>Atualmente isso é um aspeto irrelevante nas escolas, pois o mais importante é que o professor não falhe, cumpra prazos e faça o trabalho do qual é incumbido. O humanismo esfumou-se das escolas. Evitar uma ansiedade do professor e uma baixa realização. Mas acima de tudo há uma sobrecarga de trabalho e falta de tempo.</i></p>

Anexo V

Transcrição da entrevista D

Entrevista D	
<p>1. Qual é a sua formação? Há quanto tempo desempenha a sua atividade profissional? Fale um pouco do seu percurso profissional.</p>	<p><i>A minha formação é licenciatura em Matemática (Ramo: Probabilidades e Estatística), pela Universidade de Évora. A minha atividade profissional tem uma duração de 24 anos, todos estes anos foram unicamente e em exclusividade dedicados a esta profissão de ser professora de MATEMÁTICA. Sinto que foi mesmo vestir a camisola, com muito empenho e dedicação, infelizmente sem retorno profissional e reconhecimento da entidade que represento que é o Ministério da Educação. No meu percurso lecionei em diferentes escolas e diferentes níveis de ensino. Saliento que também exerci em diferentes regiões do nosso país, Alentejo, centro e finalmente no norte. Na região do Norte também exerci em escolas do 3ºciclo/Secundário e ensino profissional. Por este “Mundo” que percorri também exerci diversos cargos, a saber: Diretora de turma; Diretora de Curso; Coordenadora dos Diretores de Turma; Coordenadora dos diretores de Curso e Coordenadora de Departamento.</i></p>
<p>2. Há quanto tempo desempenha funções nesta escola?</p>	<p><i>Exerço funções nesta escola desde 7 de julho de 2009 (11 anos).</i></p>
<p>3. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho antes da pandemia da Covid 19.</p>	<p><i>Antes da pandemia da Covid-19, (trabalho+burocracia", n∈IN. Sim porque o ensino do século XXI investe muito na burocracia, no excesso de trabalho e nas evidências perdendo-se nestas variáveis, esquecendo-se da verdadeira essência que são os nossos alunos.</i></p> <p><i>Durante o meu dia-a-dia cumpria com a minha carga horária em sala de aula e retirava umas horas do dia para a planificação; correção de atividades dos alunos; atendimento aos encarregados de educação em modo presencial, mas como estou colocada numa escola onde a maioria dos alunos são residentes na escola o atendimento aos encarregados de educação é feito através do meu número privado nas horas pós laboral; por fim falta elencar as reuniões pós laboral, a saber: conselho pedagógico (uma vez por mês); reuniões de</i></p>

	<p><i>departamento (uma vez por mês); reuniões intercalares no início do ano letivo o que implica seis turmas logo seis reuniões, preparação dos guiões para as reuniões entre outras atividades afins, quantificar este trabalho será difícil concluindo que estou a “viver para a escola”, encontro-me num estado de exaustão e fadiga física e psicológica muito grande.</i></p>
<p>4. Tendo em conta que a ideologia de uma escola profissional em que prevalece o ensino mais prático, que metodologias e estratégias desenvolve para contribuir no processo ensino aprendizagem do aluno durante as suas aulas?</p>	<p><i>Encontrar uma metodologia e estratégias para o ensino da matemática numa escola profissional é uma tarefa árdua, porque os alunos não escolhem um curso profissional para ter uma carga horária na disciplina supramencionada.</i></p> <p><i>Estes cursos têm sempre o mesmo objetivo que é preparar adolescentes para uma profissão, quer ao nível das aprendizagens do currículo bem como na aplicação dos mesmos em contexto prático. É sempre feita a adaptação do currículo de acordo com o perfil do curso, perfil do aluno e o trabalho por projeto. Mas enquanto professora desta disciplina tenho de articular com os colegas da componente técnica para conseguir obter sucesso na minha disciplina.</i></p>
<p>5. Por média quantas horas despendia para planear as suas aulas durante o ensino presencial numa escola profissional?</p>	<p><i>Depois de elencar na questão três todo o trabalho do professor realizado semanalmente, podemos concluir que esta média pode variar de semana em semana de acordo com os trabalhos realizados pelos alunos e a planificação das atividades letivas. Em média 8 horas semanais de acordo com o número de turmas, sendo atribuída uma hora e meia semanal para cada turma, fora as horas das reuniões e a hora de trabalho colaborativo, ou seja, um enorme excesso de trabalho e falta de tempo para a minha vida pessoal.</i></p>
<p>6. Fale um pouco sobre a sua rotina de trabalho durante a pandemia da Covid 19 com o ensino presencial.</p>	<p><i>Esta nova realidade muda completamente a minha rotina profissional, temos de sensibilizar os jovens que o mundo está diferente e eles têm de ter consciência que temos grande desafios nesta longa caminhada. Mais uma vez assumi o papel de professora; amiga entre outros e de um momento para o outro numa contagem decrescente e sem hipótese de nos prepararmos as palavras-chave da escola são: COVID19; distanciamento; máscara; gel entre</i></p>

	<i>outras. Existindo sempre a preocupação de não levar “o bichinho” para a escola e não trazer para casa, mais uma operação de adição no meu dia-a-dia.</i>
7. O que alterou com o ensino à distância?	<i>O contexto de educação online colocam todo um conjunto de novas questões e desafios aos sistemas de educação. Pretendemos dotar os alunos de autonomia com planos de trabalho, centrados no aluno, que refletem os seus interesses e vivências pessoais e que resultem na construção de conhecimentos significativos. Temos de propor (e não impor) atividades múltiplas, adequadas aos diferentes contextos, enunciar as condições possíveis de realização, os critérios da valoração e de sucesso. A pedagogia da descoberta e do obstáculo à medida de cada um tem aqui um campo por excelência de realização. Mas que nos obriga a pensar de forma muito estruturada as atividades e os desafios que vamos propor. E só através de um trabalho mais colegial e colaborativo o conseguiremos fazer. Noto no entanto que existe alguma ansiedade neste ensino pois não conseguimos chegar ao aluno de uma maneira e o professor tem de inventar estratégias o que vai implicar uma falta de tempo para a vida pessoal, aumentando o meu esgotamento físico e psicológico</i>
8. Ao longo da sua carreira profissional desenvolveu formação na área das TIC?	<i>Sim, realizei algumas ações de formação na área das tecnologias de informação e comunicação, mas tenho plena consciência que neste mundo digital ainda não foram as suficientes, a vida é uma constante aprendizagem.</i>
9. Se respondeu sim na anterior questão. Considera que essas formações foram uteis para a situação que atualmente desempenha?	<i>Sim, mas não suficientes. Embora o trabalho autónomo nunca é o suficiente para esta nova realidade e por vezes aparecem obstáculos nestas plataformas digitais que não conseguimos ultrapassar e perdemos algum controlo.</i>
10. Por norma quantas horas dispensa para planear as suas aulas síncronas e assíncronas durante o ensino à distância numa escola profissional?	<i>São na realidade muitas, todos os dias de manhã à noite e durante sete dias por semanas, quantificar será difícil, o trabalho nunca está todo feito e repete-se várias vezes, quando chegamos ao fim da semana, temos a necessidade de no fim-de-semana continuar</i>

	<p><i>a trabalhar para preparar a semana seguinte, portanto o trabalho nunca está todo finalizado. Um valor maior ou igual a 8 horas diárias. A falta de tempo para a nossa vida pessoal é enorme, sinto-me exausta com este excesso de trabalho.</i></p>
<p>11. Tendo em conta que está numa escola profissional em que se promove o ensino mais prático, que metodologias e estratégias desenvolve para contribuir no processo ensino aprendizagem do aluno no ensino à distância.</p>	<p><i>Relativamente às metodologias de ensino escolhidas estas são escolhidas de modo a serem: apelativas e mobilizadoras; promover um papel ativo dos alunos nas aprendizagens (autorreflexão e o trabalho autónomo); fomentar o desenvolvimento de áreas de competências do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e não transpor para o E@D os modelos do ensino presencial.</i></p> <p><i>Relativamente às estratégias a escola adotou a plataforma Teams da Microsoft Office 365, que nos permite formas de comunicação síncronas e assíncronas bastante eficazes. As atividades letivas síncronas são realizadas na plataforma Teams, tratando-se de um “espaço de trabalho que integra todas as pessoas, os conteúdos e as ferramentas de que cada equipa precisa para melhorar a sua interação e partilha”. As sessões assíncronas, são ocupadas com a realização de trabalho autónomo (reflexões, pesquisas, exercícios, entre outras). Nestas sessões, o professor encontra-se disponível para retirar as dúvidas aos alunos e acompanhar o desenvolvimento das tarefas.</i></p> <p><i>Precisamos de nos focar numa avaliação que possa gerar mais aprendizagem e que reduza ao mínimo indispensável a parafernália das evidências, dos registos digitalizados. Não estamos no tempo do classificar, do ordenar, do hierarquizar, do premiar e do sancionar. Estamos num tempo de uma avaliação para as aprendizagens relevantes para a vida. Centremo-nos nas aprendizagens essenciais e no perfil desejável do aluno à saída da escolaridade obrigatória, nos conhecimentos, nas atitudes, nos valores que é importante promover e desenvolver. Concluindo é um excesso de trabalho com o ensino online</i></p>

<p>12. Pensa que o ensino à distância com a atual situação facilita a motivação dos alunos?</p>	<p><i>Claro que não, é impossível substituir o contacto físico entre o binómio professor-aluno. Por mais estratégias que tentemos arranjar a desmotivação e impaciência dos alunos é muito grande e para o professor isso torna-se numa baixa realização sobre o seu trabalho pois não chega aos alunos.</i></p>
<p>13. Considera que há uma maior pressão pelo seu desempenho na atual situação vivida?</p>	<p><i>Existir uma maior pressão não, apenas existe um sentimento diferente e muitas dúvidas relativamente aos nossos alunos. Pois a impotência que o professor tem ao não conseguir chegar ao aluno é muito maior com o ensino online, a perde de interesse do aluno, implica uma baixa realização do professor.</i></p>
<p>14. Quais as estratégias que encontra e promove para diminuir o stress perante a actual situação?</p>	<p><i>Saber manter a sanidade mental, de forma a evitar alguma patologia mais complicada ao nível psicológico, portanto é necessário carregar na tecla “off” para a balança se manter equilibrada entre a vida pessoal e profissional, deste modo temos de ser corajosos em determinados momentos da nossa vida e saber utilizar a palavra “Não”.</i></p>
<p>15. Tendo em conta toda a atual situação vivida, considera que a escola em que está inserido tudo tem feito para o sucesso do desempenho das suas funções como professor/técnico especializado?</p>	<p><i>Sim, temos um dia semanal para poder partilhar e refletir sobre as nossas práticas pedagógicas. Mas todo o grupo se mantêm unido para ninguém ficar para trás. No entanto, o excesso de trabalho com tabela e gráficos leva-nos a um estado de exaustão e esgotamento que por vezes a escola não consegue colmatar.</i></p>