



Campus Universitário de Almada  
Instituto de Estudos Interculturais de Transdisciplinares de Almada

Francisco Manuel Quarenta Magro

**Estudo da Prevalência e Preditores sociodemográficos do *Burnout* dos  
Professores do 1.º, 2.º, 3.º Ciclo e Secundário**

**Mestrado em Psicologia Social e das Organizações**

Orientadora: Doutora Cristina de Sousa, Instituto Piaget

Co-orientadora: Doutora Sónia P. Gonçalves, ISCSP - Universidade de  
Lisboa

Almada, 2019

## DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação foi realizada por Francisco Manuel Quarenta Magro do Mestrado de Psicologia Social e das Organizações, no ano letivo de 2018/2019. O seu autor declara que:

- (i) Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, decorrendo do estudo, investigação e trabalho do seu autor.
- (ii) Este trabalho, as partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em outra instituição de ensino/formação.
- (iii) Foi tomado conhecimento das definições relativas ao regime de avaliação sob o qual este trabalho será avaliado, pelo que se atesta que o mesmo cumpre as orientações que lhe foram impostas.
- (iv) Foi tomado conhecimento de que a versão digital deste trabalho poderá ser utilizada em atividades de deteção eletrónica de plágio, por processos de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.
- (v) Foi tomado conhecimento que este trabalho poderá ficar disponível para consulta no Instituto Piaget e que os seus exemplares serão enviados para as entidades competentes e prevista na legislação.

18 de Setembro de 2019

Francisco Manuel Quarenta Magro

## **Dedicatória**

À minha esposa, à minha filha e aos meus pais,  
bem como a todos os outros, que de uma forma ou de outra  
me acompanharam nesta viagem.

Um grande bem-haja.

## **Agradecimentos**

À Orientadora Professora Doutora Cristina de Sousa por me ter aberto a porta à finalização deste projeto académico que tinha ficado inacabado em 2010.

À orientadora Professora Doutora Sónia Gonçalves, pela eterna paciência, pelo suporte técnico e emocional, pela motivação e sobretudo pela amizade.

À Professora Patrícia Gancho Bito, Professora Ana Lúcia Magro e ao Professor Paulo Frias pela ajuda na divulgação do inquérito, bem como a todos os professores que de forma anónima contribuíram para este trabalho.

Um abraço especial ao Paulo Pires, pela ajuda, motivação e voto de confiança durante o estágio académico, e pelas palavras amigas durante todos estes anos de amizade.

Aos meus pais, João e Maria Luísa, ambos já em propecta idade, mas que ainda vibram com as conquistas dos filhos.

À Elisabete e Carolina, esposa e filha, companheiras desta longa caminhada que se iniciou em 2006, é a elas que dedico este trabalho, como tributo ao sacrifício de ambas durante todo este tempo.

## Resumo

A profissão de docente é reconhecida como uma das mais stressantes, sendo sujeita a constantes stressores crónicos, o que pode levar ao estado de burnout

Este estudo analisa o burnout nos professores, numa amostra de N=150 professores do 1.º ciclo até ao ensino secundário que lecionam em escolas públicas, que foram inquiridos através de questionário. Tem como objetivo identificar a prevalência do burnout entre os professores da amostra e determinar a sua associação com as variáveis sociodemográficas pessoais e profissionais.

Para alcançar estes objetivos, este trabalho foi organizado em quatro capítulos: Burnout, Método, Resultados, Discussão de resultados. Por último, apresentamos as nossas conclusões.

Os resultados permitem-nos concluir que: os professores se encontram emocionalmente exaustos, metade dos professores da nossa amostra apresentam baixos níveis de realização pessoal, sendo que 9,3% (n=14) sofrem de síndrome de burnout; o número de anos de serviço, a localização geográfica - urbanidade e o horário letivo semanal podem considerar-se preditores do burnout; a exaustão emocional é influenciada pelos anos de serviço, localização geográfica – urbanidade, número médio de alunos por turma, grupo disciplinar que leciona, horário letivo semanal e vínculo laboral; a despersonalização varia em função do estado civil e horário letivo semanal; os valores de realização pessoal são afetados pelo horário letivo semanal e vínculo laboral.

Assim, este estudo permitiu avaliar diversos fatores, nomeadamente o facto do horário letivo semanal ser um fator comum para o desenvolvimento das três dimensões do burnout, bem como propor algumas medidas de prevenção e de intervenção.

Palavras-Chave: Burnout; Professores; Prevalência; Preditores; Variáveis; Sociodemográficas

## Abstract

The teaching profession is recognized as one of the most stressful, being subject to constant chronic stressors, which can lead to burnout.

This study analyzes teacher burnout in a sample of N=150 teachers who teach in public schools from the elementary to high school education, surveyed through inquiries. It aims to identify the prevalence of burnout among teachers of the sample and to determine their association with personal and professional sociodemographic variables.

In order to achieve the objectives we organize this work in four chapters: Burnout, Method, Results, Discussion of results. Finally we present our conclusions.

The results allow us to conclude that: teachers find themselves emotionally exhausted, half of the teachers in the sample present reduced levels of personal accomplishment, with 9,3% (n=14) of teachers in the sample suffering from burnout syndrome; the variables years of service, geographic location - urbanity and weekly working hours can be considered predictors of burnout; emotional exhaustion is influenced by the number of years of service, geographic location - urbanity, average number of students per class, discipline group taught, and weekly working hours and employment relationship; depersonalization is affected by marital status and weekly working hours; personal accomplishment is affected by weekly working hours and employment relationship.

Therefore, this study allowed to evaluate several factors, namely the weekly working hours being a common factor beyond the development of the three different burnout dimensions, as well as propose some prevention and intervention measures

Key-Words: Burnout; Teachers; Prevalence, Predictors; Variables; Sociodemographic

## ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1 – Burnout</b> .....	4
<b>1.1 Surgimento da Síndrome de burnout</b> .....	4
<b>1.2 O Conceito de burnout</b> .....	5
1.2.1 Burnout vs Stress .....	8
1.2.2 Burnout vs Depressão .....	10
1.2.3 Burnout e as características sociodemográficas .....	12
<b>1.3 Modelos teóricos do burnout</b> .....	13
1.3.1. Modelos com base na teoria organizacional .....	14
<b>1.4 Preditores de burnout</b> .....	19
1.4.1 Fatores individuais associados ao burnout .....	19
1.4.2 Fatores organizacionais associados ao burnout .....	21
1.4.3 Burnout nos professores e a influência dos fatores sociodemográficos .....	24
<b>1.5 Consequências do burnout</b> .....	33
1.5.1 – Prevalência do burnout .....	36
<b>1.6 Consequências do burnout nos Professores</b> .....	36
<b>CAPÍTULO 2 – Método</b> .....	38
<b>2.1 Objetivos</b> .....	38
<b>2.2 Participantes</b> .....	38
<b>2.3 Instrumentos</b> .....	48
<b>2.4 Procedimento</b> .....	50
<b>CAPÍTULO 3 – Resultados</b> .....	52

<b>3.1 Qualidades Métricas da Escala do Maslach Burnout Inventory.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 Análise descritiva e comparativa dos resultados do MBI .....</b>	<b>52</b>
<b>3.3 Análise comparativa de médias .....</b>	<b>57</b>
3.3.1 Género .....	57
3.3.2 Idade .....	58
3.3.3 Estado civil .....	58
3.3.4 Número de filhos .....	59
3.3.5 Mudança de domicílio .....	60
3.3.6. Com quem vive durante o período de aulas.....	61
3.3.7. Habilitações Académicas .....	62
3.3.8. Anos de serviço .....	63
3.3.9. Localização geográfica da escola .....	64
3.3.10. Tipo de escola .....	67
3.3.11. Número de alunos por escola .....	72
3.3.12. Número médio de alunos por turma .....	73
3.3.13. Nível de ensino lecionado.....	74
3.3.14. Grupo disciplinar lecionado.....	77
3.3.15. Outros cargos/funções desempenhados na escola .....	80
3.3.16. Horário letivo semanal .....	83
3.3.17. Tempo sem colocação .....	85
3.3.18. Vínculo laboral .....	86
3.3.19. Escalão de categoria profissional .....	88
3.3.20. Índice remuneratório.....	90
<b>3.4. Síntese dos resultados da comparação de médias .....</b>	<b>91</b>
<b>3.5. Prevalência de burnout na amostra.....</b>	<b>92</b>
<b>CAPÍTULO 4 – Discussão de resultados .....</b>	<b>96</b>

<b>Conclusões .....</b>	<b>100</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>

## Índice de Quadros e Tabelas

Quadro 1 - Características sociodemográficas associadas ao burnout e a sua relação com esta síndrome.....	13
Tabela 1A – Estudos internacionais do burnout .....	32
Tabela 1B – Estudos portugueses do burnout.....	33
Tabela 2 – Caracterização da amostra (situação pessoal e familiar) .....	40
Tabela 3A – Caracterização da amostra (situação profissional).....	41
Tabela 3B – Caracterização da amostra (situação profissional) .....	42
Tabela 3C – Caracterização da amostra (situação profissional) .....	43
Tabela 3D – Caracterização da amostra (situação profissional).....	44
Tabela 3E – Caracterização da amostra (situação profissional) .....	45
Tabela 3F – Caracterização da amostra (situação profissional).....	46
Tabela 3G – Caracterização da amostra (situação profissional).....	47
Tabela 3H – Caracterização da amostra (situação profissional).....	48
Tabela 4 – Maslach Burnout Inventory (MBI) .....	49
Tabela 5 – Coeficiente de Consistência Interna da Escala MBI.....	52
Tabela 6 – Resultado das dimensões do MBI no nosso estudo. ....	53
Tabela 7 – Níveis de Burnout .....	55
Tabela 8 – Resultado dos itens do MBI.....	56
Tabela 9 – Género.....	57
Tabela 10 – Idade.....	58
Tabela 11 – Estado Civil.....	59
Tabela 12 – Número de filhos.....	60
Tabela 13 – Este ano teve que mudar de domicílio para dar aulas? .....	61
Tabela 14 – Com quem vive durante o período de aulas? .....	62
Tabela 15 – Habilitações Académicas .....	63

Tabela 16 – Anos de Serviço .....	64
Tabela 17 – Localização geográfica da escola (cardinal) .....	65
Tabela 18 – Localização geográfica da escola (Interioridade) .....	66
Tabela 19 – Localização geográfica da escola (urbanidade) .....	67
Tabela 20 – Tipo de escola (EE).....	68
Tabela 21 – Tipo de escola (DP).....	70
Tabela 22 – Tipo de escola (RP).....	71
Tabela 23 – Número de alunos por escola .....	73
Tabela 24 – Número médio de alunos por turma.....	74
Tabela 25 – Níveis de ensino que leciona (EE) .....	75
Tabela 26 – Níveis de ensino que leciona (DP).....	76
Tabela 28 – Grupo disciplinar que leciona (EE).....	78
Tabela 29 – Grupo disciplinar que leciona (DP) .....	79
Tabela 30 – Grupo disciplinar que leciona (RP).....	80
Tabela 31 – Que outros cargos/funções desempenha na escola (EE).....	81
Tabela 32 – Que outros cargos/funções desempenha na escola (DP).....	82
Tabela 33 – Que outros cargos/funções desempenha na escola (RP).....	83
Tabela 34 – Qual o seu horário letivo semanal? .....	85
Tabela 35 – Esteve algum ano sem colocação? .....	86
Tabela 36 – Vínculo Laboral .....	88
Tabela 37 – Escalão de categoria profissional .....	89
Tabela 38 – Índice Remuneratório .....	91
Quadro 2 – Síntese dos fatores de risco encontrados para as várias dimensões do burnout....	92
Tabela 39 – Critério de Burnout para Professores do Ensino Primário.....	93

## Índice de Figuras

Figura 1 - Representação esquemática do Modelo de Golembiewski, Munzender e Carter (1983).....	15
Figura 2 - Representação esquemática do Modelo de Leiter 1988).....	16
Figura 3 - Representação esquemática do Modelo de Winnbust (1993).....	18
Figura 4 - Representação esquemática do Modelo de Hobfoll e Fredy (1993).....	19
Figura 5 - Modelo de burnout no Ensino para Determinar os Preditores do burnout e as suas Consequência.....	31

## Introdução

O burnout é um termo da cultura anglo-saxónica que designa um estado de fadiga física e psicológica. Este conceito foi introduzido por Freudenberger (1974) e Maslach (1976), tornando-se desde logo um tema de grande interesse por parte dos investigadores sociais e da comunicação social em geral, sendo enorme a quantidade de publicações que surgiram após os anos 70 (Schaufeli & Buunk, 1996). Existem outras definições de burnout, mas a mais referenciada continua a ser a de Maslach e Jackson (1981), sendo o burnout definido como um cansaço físico e emocional que leva a uma perda de motivação para o trabalho, podendo evoluir até ao aparecimento de sentimentos de inadequação e de fracasso. Maslach e Jackson (1981) criaram um instrumento para avaliar o burnout (Maslach Burnout Inventory - MBI) a partir do qual, através da análise fatorial extraíram e identificaram três fatores que caracterizam o burnout: a **Exaustão Emocional**, que se refere à falta de recursos emocionais e ao sentimento de que nada se tem para oferecer à outra pessoa; a **Despersonalização**, que se caracteriza pelo desenvolvimento de atitudes negativas e insensíveis para com os destinatários dos serviços prestados; e a **Falta de Realização Pessoal**, que é a perceção da impossibilidade de realização pessoal no trabalho, provocando uma diminuição das expectativas pessoais, implicando uma autoavaliação negativa (Maslach & Jackson, 1981; Pires et al., 2004).

Apesar de o fenómeno de burnout não ser propriamente novo, está a tornar-se cada vez mais comum no vocabulário do dia-a-dia. Segundo Maslach e Leiter (1997) o burnout não é um problema das próprias pessoas, mas antes do ambiente dos locais de trabalho, podendo constituir-se como um barómetro da disfunção social da organização.

Inicialmente, estava associado a profissões que exigiam o contacto direto com pessoas, as chamadas profissões de ajuda, nomeadamente serviço social, profissionais de saúde e também da educação. Contudo, atualmente, o burnout atinge cada vez mais outros tipos de profissões e mesmo domínios não profissionais, como é o caso do voluntariado (Maslach & Leiter, 1997). Apesar da abrangência e sintomatologia deste fenómeno, o burnout não faz parte da classificação das doenças mentais, talvez pelo facto de os modelos tradicionais da psicopatologia privilegiarem fatores endógenos na compreensão das doenças mentais e atribuírem um papel secundário a determinantes exógenos como o trabalho (Dejours, 1987, citado por Marques Pinto, 2000).

Entre as várias profissões que podem estar associadas a elevados níveis de stress e de burnout, encontramos a docência (Jesus, 2000; Kyriacou, 1987, citado por Mota-Cardoso et al., 2002).

Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 1990), o mal-estar dos professores apresenta índices superiores ao de outras profissões. Com esta afirmação não se pretende traçar um quadro negro desta profissão, mas fazer um diagnóstico de um problema que constitui um dos grandes focos de diminuição da qualidade de vida dos professores, sendo esta uma profissão com grande impacto no futuro de um país (Picado, 2005).

É hoje evidente a perda de prestígio por parte dos professores, encontrando-se a sua imagem social num estado de degradação (Hammett, 2008). Diversos fatores podem ter contribuído para este aspeto, nomeadamente o facto de toda a gente conhecer um ou outro professor que não investe na sua profissão e que procura fazer o menos possível, tendo como efeito o arrastamento para todos os outros que são penalizados pela existência desses “casos”, situação que a própria profissão não tem maneira de resolver (Nóvoa, 1999). Paralelamente, os próprios professores parecem também atribuir um baixo estatuto à profissão docente, segundo dados do estudo realizado por Braga da Cruz et al. (1988). A massificação do ensino trouxe grandes alterações à classe docente, originou um aumento brusco do número de alunos e de escolas e, necessariamente, de professores, com conseqüentes problemas (Jesus, 2000). A profissão docente foi classificada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) como uma profissão de risco físico e mental, correndo o risco de esgotamento físico e mental face às atuais condições do trabalho (Bogaert, De Martelaer, Deforche & Zinzen, 2014; Jesus, 2000; Picado, 2005).

Com este trabalho pretendemos perceber a prevalência de burnout de uma amostra de 150 professores. O estudo tem como **objeto** o burnout na atividade docente de professores do 1.º ciclo até ao ensino secundário que lecionam em escolas do ensino público. Os **objetivos** consistem em conhecer o nível de burnout dos professores e verificar se existe uma relação entre o burnout experienciado e características sociodemográficas pessoais e profissionais.

Para atingir os objetivos propostos, estruturámos este trabalho em quatro capítulos. No Capítulo 1, numa primeira parte, damos uma pequena perspetiva histórica do burnout, definimos o conceito, e diferenciando-o de outros conceitos como o de stress e de depressão, características sociodemográficas do burnout, apresentamos ainda alguns modelos teóricos que suportam o burnout. Numa segunda parte fazemos uma revisão dos preditores de burnout e a sua relação com os fatores individuais, organizacionais e sociodemográficos. No Capítulo

2 fazemos uma descrição do método utilizado no estudo, definimos os objetivos, caracterizamos os participantes e descrevemos o procedimento de recolha e análise de dados. No Capítulo 3 procedemos à análise de dados, nomeadamente análise descritiva, comparativa e prevalência do burnout. No Capítulo 4 apresentamos e discutimos os resultados obtidos. Por fim, apresentamos as principais Conclusões

## CAPÍTULO 1 – Burnout

### 1.1 Surgimento da Síndrome de burnout

O uso do termo burnout surgiu na década de 70 nos Estados Unidos da América, especialmente entre os indivíduos que trabalhavam no âmbito dos serviços humanos e dos cuidados de saúde (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). A partir do artigo de Freudenberger (1974), intitulado “Staff burnout”, a síndrome de burnout começou a ser estudada com mais atenção. O autor relata a falta de energia que, quer os voluntários, quer os profissionais, sentiam em tarefas de assistência e de ajuda, por se sentirem sobrecarregados pelos problemas dos pacientes (Jiménez, Hernandez, Gavez, Gonzalez & Benevides-Pereira, 2002). Freudenberger (1975) foi o primeiro autor a publicar estudos sobre o conceito de burnout. Identificou como sinal de burnout o sentimento de exaustão e fadiga. Freudenberger descreve as pessoas em burnout como perfeccionistas que colocam demasiada pressão em si mesmos, encontram falhas em todos os outros, queixam-se de tudo, trabalham até tarde e levam trabalho para casa.

Em 1976, Cristina Maslach (p.16) descreve sintomas semelhantes àqueles elencados por Freudenberger, referindo que “*after hours days and months to listening other people’s problems, something inside you can go dead and you don’t give a damn anymore*”, bem como o desgaste progressivo do qual é difícil sair, definindo o burnout como “*the deslocation between what people are and what they have to do. It represents an erosion in values, dignity, spirit, and will – a erosion of the human soul*” (Maslach & Leiter, 1997, p.17).

A síndrome de burnout constitui-se num dos grandes problemas psicossociais atuais, despertando interesse e preocupação não só por parte da comunidade científica, mas também pelas entidades governamentais e empresariais. Estas preocupações devem-se ao facto de o sofrimento do indivíduo acarretar consequências para o seu estado de saúde e igualmente para o seu desempenho profissional, visto que passam a existir alterações e/ou disfunções pessoais e organizacionais que acarretam problemas sociais e económicos (Carlotto, 2003).

Segundo Maslach e Jackson (1981), os indivíduos que estão em burnout têm os recursos emocionais diminuídos, assim como a percepção de que algo está mal a nível psicológico. Para além disso, desenvolvem atitudes e sentimentos negativos relativamente aos sujeitos a quem prestam serviços e aos colegas, sentem-se infelizes com eles próprios e insatisfeitos com o seu trabalho (Maslach & Jackson, 1981).

## 1.2 O Conceito de burnout

Na década de 80 o termo burnout rapidamente se tornou uma forma popular de considerar a exaustão e inquietação no trabalho. Entre 1980 e 1985 houve uma divulgação de cerca de 300 artigos académicos sobre o burnout. Uma série de autores estudaram o burnout nas diferentes atividades, tais como: serviços humanos (Cherniss, 1980); ensino (Cedoline, 1982); enfermagem (McConnell, 1982); e na medicina (Wessells et al., 1989, citado por Skovholt, 2001).

Schaufeli, Leiter e Maslach (2009) afirmam que o burnout se tornou num fenómeno de importância mundial e que tem sido divulgado no meio académico por milhares de publicações, numerosos congressos e simpósios realizados. Atualmente, existem mais de 6000 livros, dissertações, capítulos, revistas e artigos publicados sobre o burnout.

Como referido, vários autores definiram o burnout de forma semelhante ao longo do tempo, estando por ordem crescente de datas:

- De acordo com o modelo multidimensional de Maslach e Jackson (1981), o burnout é centrado em três dimensões e é entendido como uma experiência individual de stress que se desenvolve num contexto de relações sociais e que envolve a conceção do indivíduo sobre si mesmo e sobre os outros. O conceito de burnout foi utilizado para identificar um estado de fadiga física e mental, que surge em inúmeros profissionais, como característica das “profissões de ajuda”, tratando-se da consequência do stress crónico associado à falta de condições laborais, e da tensão emocional crónica e do excessivo esforço que supõe o contacto contínuo e exaustivo com outras pessoas, particularmente quando estas têm problemas (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, 1982).
- Alcobia (2001) referia o burnout como uma resposta emocional à situação de trabalho, identificando-o como um estado de extrema fadiga psicológica e emocional, conducente à falta de produtividade do indivíduo. Para além da exaustão emocional, são identificadas na literatura outras duas dimensões: a despersonalização e a diminuição da realização pessoal. A despersonalização é caracterizada pelo distanciamento emocional e pela indiferença tanto pelo trabalho, como pelos outros que o rodeiam. Quanto à diminuição da realização pessoal, o indivíduo sente-se frustrado, sentindo por vezes que é incapaz de cumprir a sua função, o que o leva a considerar-se como um fracassado, perdendo todas as perspetivas de futuro.

- À semelhança das definições anteriores, segundo Demerouti et al. (2001), burnout é um estado de esgotamento físico, emocional e mental devido ao trabalho, caracterizado por sentimentos de impotência, de vazio, de pensamentos negativos sobre si próprio (despersonalização) e sobre os outros, que criam uma sensação de falhanço e de insatisfação na procura de um ideal.
- O burnout deverá ser entendido como uma experiência individual e específica do contexto de trabalho (Maslach, Shaufeli & Leiter, 2001). Apesar de serem encontradas inúmeras definições de burnout, estes autores defendem que há cinco elementos comuns em todas elas: a predominância de sintomas relacionados com exaustão mental e emocional; a fadiga e a depressão; a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais para além dos sintomas de natureza física, e a relação destes sintomas com o trabalho; a diminuição de eficácia e desempenho no trabalho; e atitudes e comportamentos negativos.
- De acordo com Borges, Argolo, Pereira, Machado e Silva (2002, p. 193), o burnout é um “ (...) *processo dinâmico, que se estabelece gradualmente, sendo por consequência possível identificar a apresentação da síndrome em níveis distintos. (...) O processo se inicia com o desenvolvimento dos sentimentos de baixa realização pessoal e esgotamento emocional em paralelo. Posteriormente, em resposta a ambos, como uma estratégia de afrontamento ou defensiva, instala-se a despersonalização*”.
- Para acrescentar ao referido anteriormente, de acordo com Vieira et al. (2006), o burnout é um estado de sofrimento psíquico que está relacionado com o trabalho, estando associadas a este estado alterações fisiológicas, o abuso de substâncias, o risco de suicídio, perturbações da ansiedade e depressão, e problemas socioeconómicos.

O trabalho levado a cabo por Christina Maslach, investigadora na área da psicologia social, revelou interesse em explicar o processo de deterioração nos cuidados e atenção profissional aos utentes de organizações que prestam serviços humanos (Skovholt, 2001).

Dentro das três dimensões do burnout, a primeira dimensão consiste na exaustão emocional, que se refere à falta de recursos emocionais e ao sentimento de esgotamento de recursos, de que nada se tem para oferecer a outra(s) pessoa(s). É uma componente fundamental do burnout e manifesta-se por um estado de esgotamento emocional/psicológico e físico (Correia, 1999). Os indivíduos sentem-se cansados, exaustos, “esgotados”, privados

dos seus recursos emocionais e físicos, sem energia para encarar as exigências do local de trabalho e sem fontes de recompensas profissionais, manifestando-se este cansaço de um modo progressivo, conduzindo à redução da sua capacidade de produção e vigor no trabalho. É a primeira reação ao stress causado pelas exigências do trabalho ou grandes mudanças organizacionais (Maslach & Jackson, 1981). É como um vazão de recursos emocionais, sendo as causas principais desta exaustão a sobrecarga de trabalho e os conflitos pessoais no mesmo.

A segunda dimensão é a despersonalização, que se caracteriza pelo desenvolvimento de atitudes negativas e insensíveis para com o trabalho e para com as pessoas do trabalho (por exemplo: colegas, clientes, alunos, doentes, etc.) (Correia, 1999). Geralmente surge acompanhada de ansiedade, aumento da irritabilidade e perda da motivação para consigo e para com os outros. Faz com que o indivíduo passe a isolar-se, mantendo uma atitude fria como forma de proteção, deixando de ser capaz de lidar com as suas emoções, tratando os outros de forma desumana. Representa a componente interpessoal do burnout. Os indivíduos minimizam o seu envolvimento na profissão e abandonam os seus ideais (Maslach & Jackson, 1981). A investigação tem revelado uma correlação significativa entre a exaustão e a despersonalização em várias organizações e locais de trabalho.

A terceira e última dimensão é a falta de realização pessoal, que é caracterizada por um sentimento crescente de ineficácia profissional e pela perceção da impossibilidade de realização pessoal no trabalho. Sendo provocada por uma diminuição das expectativas pessoais, implicando uma autoavaliação negativa, onde se inclui a não-aceitação de si próprio, assim como sentimentos de fracasso e baixa autoestima. As pessoas sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com o seu desenvolvimento profissional (Maslach & Jackson, 1981).

Podemos, de forma simplista, dizer que o burnout remete para um contexto onde os recursos do trabalhador não são suficientes para as exigências das tarefas para as quais são solicitados, sobretudo se estas implicam cuidar de outras pessoas, sendo inicialmente associado a profissões que têm a ver com a prestação de serviços ao outro, tendo o conceito sido posteriormente alargado a outras profissões (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

No entanto, o burnout manifesta-se quase sempre por um esgotamento progressivo da energia, da motivação e do entusiasmo, numa erosão do investimento no trabalho por razões que a pessoa associa ao trabalho e não à sua vida pessoal ou familiar (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2014).

### 1.2.1 *Burnout vs Stress*

A investigação e a literatura sobre o Burnout tentam demonstrar que este é mais do que uma perturbação da ansiedade, sendo um problema social com consequências individuais e organizacionais. Schaufeli, Leiter e Maslach (2009) enfatizaram a importância da cultura e do contexto socioeconómico de cada país, realçando contudo a existência de inúmeros estudos comparativos que permitem constatar que o Burnout tem características comuns, sendo de notar a sua ligação ao crescimento da industrialização e de atividades ligadas à área dos serviços. Discutiram ainda a tentativa de no diagnóstico se enfatizar a dimensão da exaustão emocional e, na opinião dos autores Schaufeli, Leiter e Maslach (2009, p.212), reduzir o burnout à fadiga pelo trabalho corresponde a “*to putting new wine (Burnout) in very old bottles (workplace fatigue)*”.

Em 2013, a *European Agency for Safety and Health at Work* iniciou a campanha “*Managing stress and psychosocial risks at work*”, na qual pretendia em 2014 e 2015 incluir o burnout como um risco psicossocial do trabalho, ideia partilhada em Portugal (Gonçalves, 2013). Já em 1998, Schaufeli e Enzmann alertavam que o stress no trabalho e o burnout iriam aumentar, devido à emergência das atividades ligadas aos serviços, pela competitividade e individualização no mercado de trabalho, pela tendência a ver o trabalho como centro da vida e identidade pessoal. Em 2000, Weber e Jaekel-Reinhard referiam o burnout como a doença da sociedade moderna relacionada com o stress no trabalho.

Apesar de ser inegável a relação que existe entre o burnout e o stress, é importante dizer que são conceitos distintos (Maslach & Schaufeli, 1993; Schaufeli Buunk, 1996; Gil-Monte & Peiró, 1997; Schaufeli & Enzmann, 1998), senão vejamos as diferenças postuladas por diferentes autores:

- De acordo com Brill (1984), o stress seria um fenómeno de adaptação temporária, e o burnout representaria um processo de quebra de adaptação resultante da exposição prolongada ao stress profissional, e um estado de disfuncionamento crónico. Desta forma, o burnout podia ser distinguido do stress com base numa conceptualização processual (Maslach, 1993, 1999) e numa perspetiva de adaptação (Bartlett, 1988);
- Sendo o stress entendido como um processo de adaptação temporária à estratégia de *coping* que se lhe associam tendem geralmente a diminuir os sintomas, ao passo que no processo de burnout a despersonalização se configura como uma estratégia de *coping* disfuncional e perversa no sentido em que contribui para o agravamento e cronicidade do burnout (Maslach, 1993, 1999).

- Ao contrário do stress profissional, o burnout é uma síndrome multidimensional que, para além do desgaste de energia, inclui o desenvolvimento de atitudes e comportamentos negativos. Maslach (1993, 1999) afirma que embora a exaustão emocional se assemelhe a uma experiência subjetiva de stress, o fenómeno de burnout transcende-o na medida em que acrescenta duas novas dimensões, relativas às conceções e atitudes do indivíduo face aos outros (despersonalização) e face a si próprio (perda de realização pessoal).
- O stress é uma experiência vital, vivida por todos os seres humanos, e que tanto pode ter efeitos negativos como positivos, ao passo que o burnout apenas ocorre em indivíduos motivados, apresentando inicialmente elevadas expectativas e objetivos e muito envolvidos no seu trabalho (Brill, 1984; Pines, 1993), e só tem efeitos negativos (Farber, 1984, citado por Gil-Monte & Peiró, 1997).
- Finalmente, o burnout medido através do MBI, e sobretudo as suas dimensões de despersonalização e falta de realização profissional, apresenta uma boa validade discriminante relativamente a sintomas genéricos de stress profissional (Maslach et al., 1996).

De acordo com estes critérios, o burnout é uma resposta ao stress profissional prolongado, apresentada por indivíduos inicialmente muito motivados, e que se caracteriza pela sua natureza multidimensional – para além da exaustão emocional inclui o desenvolvimento de atitudes negativas de despersonalização e falta de realização profissional - disfuncional e crónica. Podemos usar uma distinção básica de que o stress é um desequilíbrio entre os recursos existentes para dar resposta às exigências com que a pessoa se confronta, e existindo sensação de que se a pessoa consegue controlar a situação, o stress diminui ou desaparece (Selye, 1974). Poderia dizer-se que o stress remete para a ideia de “demasiado” (demasiadas exigências, pressões...) e de algo temporário, enquanto o burnout remete para a ideia de “insuficiente” (insuficientes recursos) e duradouro, pois como resposta ao stress crónico vai minando e esgotando as capacidades da pessoa, levando-a a mudar e a ter um carácter sempre negativo (Benavides-Pereira, 2002; Pines & Keinan, 2005) ou de “*distress*” (Selye, 1974), quando o stress também remete para a perspetiva de desafio ou “*eustress*” (Selye, 1974).

Para Gil-Monte (2005), o burnout é uma resposta ao stress laboral crónico dada por profissionais que trabalham com pessoas, enquanto que para Shirom et al. (2005, 2006), o burnout resultaria da Teoria da Conservação de Recursos, na qual o stress é definido como

uma situação de ameaça ou perda efetiva de recursos energéticos, caracterizando-se o burnout pela fadiga física (sensação de cansaço e baixa energia na execução das tarefas quotidianas, como por exemplo acordar de manhã para trabalhar), exaustão emocional (sensação de estar fraco demais para ter empatia com clientes ou colegas, não ter a energia suficiente para investir em relacionamentos interpessoais no trabalho) e desgaste cognitivo (sensação de raciocínio lento e baixa agilidade mental). Por outro lado, Demerouti et al. (2001; Bakker & Demerouti, 2014) referem o modelo “*Job-Demand-Resources*” no qual o burnout é um processo de deterioração provocado pelo desequilíbrio entre exigências e recursos no contexto laboral, e, culminando na dificuldade em gerir este desequilíbrio e tudo o que este arrasta na vida profissional e pessoal.

No stress a pessoa vai tendo consciência do desequilíbrio entre exigências e recursos, enquanto no burnout parece existir um lento drenar da capacidade de enfrentar o stress e da redução dos recursos pessoais (Bakker et al., 2014)

### 1.2.2 *Burnout vs Depressão*

A relação entre burnout e depressão tem-se colocado essencialmente no que refere ao domínio abrangido por estes dois fenómenos. Do ponto de vista empírico, a investigação mostra que a dimensão de exaustão emocional do burnout se relaciona significativamente com a depressão, partilhando entre si percentagens de variância significativas, da ordem dos 25% de acordo com Schaufeli e Enzmann (1998, p. 39). No entanto, o burnout é, um fenómeno multidimensional, que transcende a mera exaustão emocional. As outras duas componentes do burnout, despersonalização e falta de realização profissional, apresentam uma relação mais fraca com a depressão, partilhando com ela menos de 10% da variância (Schaufeli & Enzmann, 1998, p. 39).

Pela sua multidimensionalidade o burnout mostra-se mais abrangente do que a depressão. Por outro lado, e em termos conceptuais, o burnout é um fenómeno mais restrito, uma vez que se assume como específico de determinados contextos, predominantemente profissionais, ao contrário da depressão que se generaliza a todas as esferas de vivência do indivíduo (Freudenberger, 1981, citado por Maslach & Schaufeli, 1993). As alterações de humor e a perda de interesse características das perturbações depressivas invadem efetivamente as diversas áreas de funcionamento do indivíduo – social, familiar, recreativa, sexual, etc. – e não apenas a área ocupacional (American Psychiatric Association, 1996, p. 329). Nas palavras de Warr (1987, citado por Schaufeli & Enzmann, 1998, p. 39), a depressão é *context-free*, enquanto o burnout é *job-related*.

Também de um ponto de vista conceptual, autores como Leiter e Durup (1994, citados por Gil-Monte & Peiró, 1997, p. 21) contrastam a dimensão social do conceito de burnout, em que os fatores interpessoais e organizacionais se assumem como determinantes fundamentais, com a natureza mais intra-individual da depressão, na qual os esquemas cognitivo-emocionais do sujeito desempenham um papel fundamental em termos etiológicos – e de que são expressão os sentimentos de desvalorização pessoal ou de culpa que frequentemente se associam às alterações de humor das perturbações depressivas: "... avaliações negativas irrealistas do seu próprio valor ou preocupações de culpa ou rumações acerca de falhanços menores do passado... Tais sujeitos interpretam mal, com frequência, acontecimentos neutros ou triviais do dia-a-dia como evidência de defeitos pessoais..." (American Psychiatric Association, 1996, pp. 329-330).

Por exemplo Hallsten (1993), adota uma visão complexa do fenómeno de burnout, na qual distingue o processo de *burning out* do estado de burnout e considera este último como uma forma particular de depressão – "... O burnout é uma forma de depressão que resulta do processo de burning out..." (Hallsten, 1993, p. 99). Entre as vantagens enunciadas pelo autor para este quadro de referência, destacamos a possibilidade de conceptualizar o burnout / depressão do ponto de vista da etiologia, processo de desenvolvimento e padrão de coping que a ele conduzem: "... Assume-se que o *burning out* ocorre quando o desempenho de um papel ativo, autodefinidor, é ameaçado ou perturbado sem que esteja disponível um papel alternativo..." (Hallsten, 1993, p. 99). O processo de *burning out* comporta duas fases centrais, empenhamento absorvente (*absorbing commitment*) e tentativas frustradas (*frustrated striving*), as quais podem evoluir, de acordo com outros fatores etiológicos (por exemplo, vulnerabilidade pessoal), para um estado de burnout / depressão ou para uma fase orientada para a solução da crise (Hallsten, 1993).

Por outro lado, Glass et al. (1993), tendo realizado um conjunto de análises fatoriais que lhes permitiram concluir que a forte associação existente entre burnout e depressão não é atribuível à sobreposição no conteúdo de emocionalidade negativa dos itens dos questionários utilizados, investigaram a possibilidade de uma relação sequencial entre os dois fenómenos. Tomando a variável controlo profissional percebido (*perceived job control*) como antecedente tanto do burnout como da depressão e adotando um procedimento assente em modelos de equações estruturais (*structural equation modeling*), concluíram que a perceção de falta de controlo profissional conduz à depressão indiretamente através do burnout, ou, dito de outra forma, que o burnout é um precursor da depressão (Glass et al, 1993).

Em suma, o burnout é uma síndrome com contornos próprios, marcados pela sua especificidade ao contexto profissional e que apesar de incluir uma componente de exaustão emocional semelhante aos sintomas disfóricos da depressão se assume como multidimensional, comportando sintomas de despersonalização e falta de realização pessoal incaracterísticos da depressão (Schaufeli & Enzmann, 1998). Alguns estudos sobre a relação entre os dois conceitos, embora não conclusivos, sugerem que o burnout pode conduzir à depressão (Schaufeli & Enzmann, 1998).

### *1.2.3 Burnout e as características sociodemográficas*

Um estudo realizado nos E.U.A. parece indicar que o burnout ocorre mais frequentemente junto de trabalhadores com idades entre os 30 e 40 anos e que têm relativamente pouco tempo de experiência (Foreman, 1996, citado por Brewer & Shapard, 2004). Nos países europeus, e partindo de um estudo realizado na Holanda, o burnout parece ser mais frequente nos grupos de faixa etária mais elevada (Schaufeli & Van Dierendonck, 1993). Contrariamente, um estudo mais recente de Rupert e Kent (2007), com psicólogos, indica que os indivíduos mais velhos apresentam menos exaustão emocional e despersonalização, e mais realização pessoal.

Em relação ao género, não têm sido observadas diferenças significativas, exceto no fator despersonalização. Verifica-se, consistentemente, que os indivíduos do sexo masculino revelam níveis mais elevados de despersonalização do que os do sexo feminino (Ogus, Greenglass & Burke, 1990, citado por Bakker et al., 2000a; Rupert & Kent, 2007). Contudo, uma revisão bibliográfica realizada por Edmonson (2000), no sentido de avaliar a relação entre o burnout e género, concluiu que os resultados são muito inconsistentes, não podendo ser estabelecido um padrão de relação entre estes dois constructos.

Maslach & Jackson (1981) encontraram uma associação positiva entre burnout e níveis mais elevados de escolaridade, ao contrário de outro estudo posterior que defende que o burnout atinge mais trabalhadores de baixo status e baixos níveis de escolaridade (Fletcher, 1988, citado por Schaufeli & Buunk, 1996).

A maioria dos estudos mostra também que os indivíduos solteiros apresentam maior risco de burnout, comparativamente com indivíduos que vivem com o companheiro (Maslach & Jackson, 1985).

A investigação realizada por Soares et al. (2007) com uma amostra exclusivamente feminina de residentes em Estocolmo, vai de encontro às conclusões de que as mulheres mais

novas, solteiras, divorciadas, de origem estrangeira e com mais baixos níveis de escolaridade apresentam níveis mais elevados de burnout.

No quadro 1 estão representados os fatores sociodemográficos associados ao burnout e a sua relação com esta síndrome, assim como os estudos realizados que suportam esta relação.

Quadro 1 - Características sociodemográficas associadas ao burnout e a sua relação com esta síndrome.

<b>Características sociodemográficas</b>	<b>Relação com o burnout</b>	<b>Estudos realizados</b>
<b>Idade</b>		
<30 anos	Diminuição do burnout	Foreman, 1996,citado por Brewer & Shapard, 2004
Entre os 30 e 40 anos	Aumento do burnout	Foreman, 1996,citado por Brewer & Shapard, 2004
> 40 anos	Aumento do burnout	Schaufeli & Van Dierendonck, 1993
	Diminuição do burnout	Rupert & Kent (2007)
<b>Experiência profissional</b>		
Menor	Aumento do burnout	Foreman, 1996,citado por Brewer & Shapard, 2004
<b>Género</b>	Resultados muito inconsistentes	Edmonson, 2000
Masculino	Maiores níveis de despersonalização	Ogus, Greenglass & Burke, 1990,citado por Bakker et al., 2000a Rupert & Kent, 2007
<b>Nível de escolaridade</b>		
Baixo status/reduzido nível de escolaridade	Aumento do burnout	Fletcher, 1988,citado por Schaufeli & Buunk, 1996 Soares et al. (2007)
Maior nível de escolaridade	Aumento do burnout	Maslach & Jackson, 1981
<b>Estado civil</b>		
Solteiro/Divorciado	Aumento do burnout	Maslach & Jackson, 1985 Soares et al. (2007)

### 1.3 Modelos teóricos do burnout

Para Gil-Monte e Peiró (1997), o grande interesse pela investigação do burnout reside na preocupação das organizações, sobretudo as prestadoras de serviços, desejarem simultaneamente prestar serviços de qualidade, bem-estar psicológico e qualidade de vida laboral e ao mesmo tempo aumentar a sua capacidade produtiva. Estes autores defendem que os modelos podem ter por base a teoria sociocognitiva do eu, a teoria das interações sociais, ou ainda a teoria organizacional.

### *1.3.1. Modelos com base na teoria organizacional*

Os modelos baseados na teoria organizacional consideram o burnout como uma resposta ao stress laboral e centram-se na importância dos aspetos relativos ao contexto organizacional e nas estratégias de o enfrentar, antes de se experienciar o burnout. Nestes modelos surgem importantes variáveis como o clima organizacional, a estrutura organizacional, as disfunções de papel e o apoio social, assim como o desenvolvimento de estratégias de confronto eficazes para lidar com os agentes causadores de stress.

#### *1.3.1.1. Modelo de Golembiewski, Munzender e Carter (1983)*

De acordo com Golembiewski, Munzender e Carter (1983), o burnout constitui uma resposta ao stress laboral (como ilustrado na figura 1), reunindo a dimensão da despersonalização, baixa realização pessoal no trabalho e exaustão emocional. A síndrome é um processo de resposta ao stress laboral e à tensão que o origina, onde os sujeitos perdem o compromisso inicial que têm com o trabalho.

O stress surge por situações de sobrecarga laboral e pobreza do papel desempenhado, ou seja, posições de pouca estimulação e pouco desafio. Todavia, em ambos os casos, os sujeitos sentem a perda de autonomia e de controlo, levando a sentimentos de irritabilidade e fadiga. Isto constitui uma primeira fase. Na segunda fase, os sujeitos desenvolvem estratégias para enfrentar e se distanciar da situação stressante. Este distanciamento poderá ser positivo, se o profissional não se envolver no problema do indivíduo que lhe causa stress, ou negativo, quando conduz a indiferença emocional, cinismo, rigidez nas relações, ou negligência em relação aos outros indivíduos. Neste sentido, o burnout conduz ao distanciamento negativo, correspondente às atitudes de despersonalização.

Ainda que inicialmente o sujeito tente resolver as situações de forma positiva, as condições de sobrecarga levam-no a tratar os outros como objetos. O resultado é o desenvolvimento de atitudes de despersonalização, que corresponde à primeira fase do episódio da síndrome.

Posteriormente, o sujeito desenvolve uma experiência de baixa realização pessoal e, em longo prazo, a exaustão emocional. As consequências desta experiência diminuem a satisfação e envolvimento no trabalho, a realização laboral, a produtividade e leva a que os indivíduos experienciem mais tensão psicológica e problemas psicológicos.

Figura 1 – Representação esquemática do Modelo de Golembiewski, Munzender e Carter (1983).



#### 1.3.1.2. Modelo de Leiter (1988)

De acordo com Leiter (1988), citado por Gil-Monte e Peiró (1997), a base deste modelo é a análise do Maslach burnout Inventory (MBI). Para o autor, os profissionais experienciam exaustão emocional como consequência da sua exposição a situações de stress laboral, sobretudo face às exigências relacionadas com a função, e através da despersonalização reagem isolando-se na sua relação laboral, ao mesmo tempo que continuam a sofrer de exaustão emocional, originando-se uma avaliação negativa da sua realização pessoal, que conduz a síndrome de burnout (ilustração do modelo na figura 2).

Neste modelo, a exaustão emocional é a dimensão *core* associada a níveis elevados de despersonalização e baixos de realização pessoal, assim como à diminuição do envolvimento laboral e ao aumento do absentismo, entre outros.

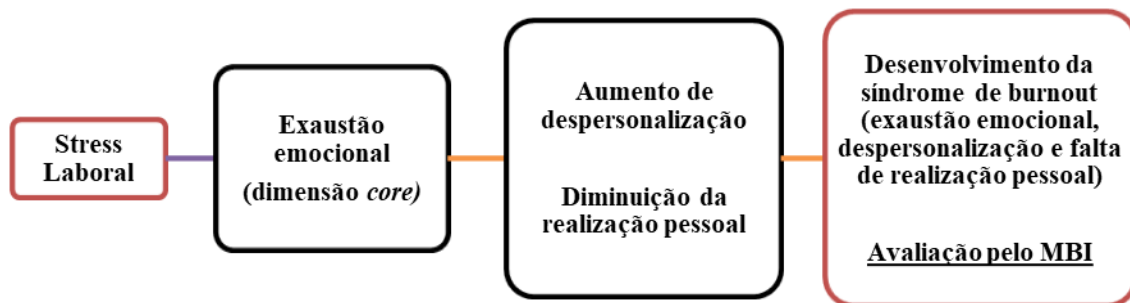
A questão central na avaliação do burnout, conceptualizado em três dimensões, consiste em determinar a medida em que cada um conduz a diferentes relações com as variáveis associadas.

A exaustão emocional é a dimensão do burnout que mais reage com a natureza e intensidade dos fatores stressantes do ambiente de trabalho. Profissionais que experienciam exaustão emocional, ou quando constatarem o subaproveitamento das suas capacidades, têm uma maior probabilidade de despersonalizar aqueles a quem prestam serviços e de se sentirem menos realizados quando têm menos apoio por parte dos seus superiores ou colegas.

A despersonalização resulta da tentativa ineficaz de lidar com os persistentes sentimentos de exaustão emocional através das relações interpessoais. Esta é assim a dimensão mais importante neste modelo. Todavia, profissionais que não estão emocionalmente exaustos, expressando atitudes impessoais com clientes ou uma reduzida importância da sua realização, podem manifestar um problema relacionado com o trabalho, que pode não ser burnout.

Segundo este modelo, os fatores organizacionais como o conflito e a sobrecarga laboral determinam os níveis de exaustão emocional dos sujeitos e estes, por sua vez, conduzem a uma despersonalização, principalmente, quando os apoios organizacionais estão diminuídos. Para o autor, o seu modelo permite utilizar toda a informação conseguida com o MBI. A análise de cada uma das subescalas proporciona informação que tem a ver unicamente com o burnout.

Figura 2 – Representação esquemática do Modelo de Leiter (1988).



Nota: MBI – Maslach Burnout Inventory.

#### 1.3.1.3. Modelo de Winnbust (1993)

Winnbust (1993), citado por Gil-Monte e Peiró (1997), menciona que este modelo refere o burnout como sentimento de exaustão física, emocional e mental, resultado da tensão emocional crónica derivada do stress laboral, como representado na figura 3. Este autor não considera a conceptualização tridimensional da síndrome elaborada por Maslach e Jackson

(1981), mas também não segue a distinção estabelecida por alguns autores, segundo a qual a síndrome é específica dos profissionais de saúde, enquanto o tédio se aplica a outros profissionais. Toma como referência outras áreas profissionais e considera que a síndrome afeta todo o tipo de profissionais e não só as organizações de serviços de ajuda.

Este modelo centra-se nas relações entre a estrutura organizacional, a cultura e o clima organizacional e o apoio social, como variáveis antecedentes da síndrome de burnout. Os antecedentes da síndrome variam em função do tipo de estrutura organizacional e da institucionalização do apoio social. Nas burocracias mecanicistas a síndrome é causada pela exaustão diária, conseqüências da rotina, da monotonia e da falta de controlo derivados da estrutura. No entanto, nas burocracias profissionais a síndrome é causada pelo relativo cansaço dessa estrutura, conduzindo a um confronto contínuo com os outros membros da organização, originando disfunções de papel e conflito interpessoal.

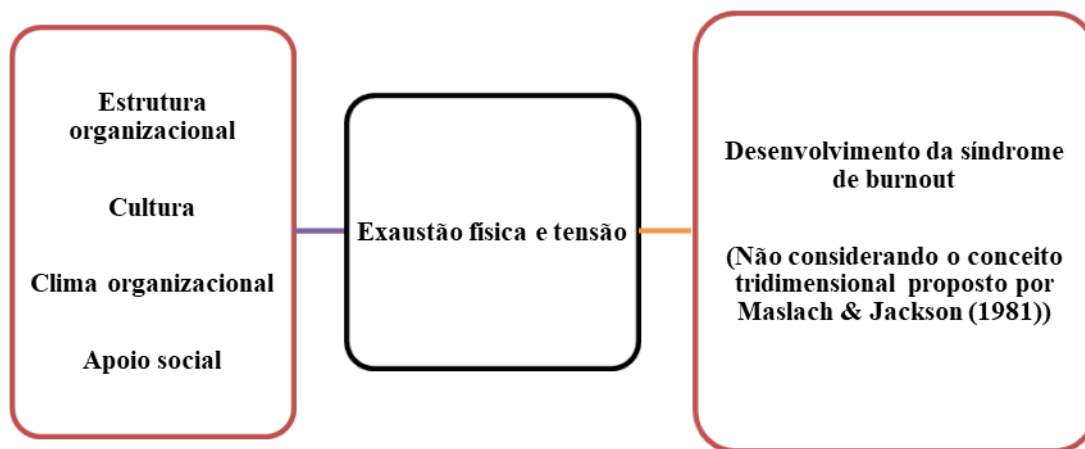
Por outro lado, os sistemas de apoio social estão intimamente relacionados com o tipo de estrutura organizacional. Numa burocracia mecânica, a hierarquia e a autoridade desempenham um papel importante pelo que a maior parte da comunicação é vertical. O apoio social é a melhor medida instrumental.

Contudo, nas burocracias profissionais, o trabalho em equipa e a direção são mais importantes e o fluxo de comunicação horizontal é maior do que o da comunicação vertical. O apoio social nas burocracias profissionais é, em maior medida, de tipo emocional e informal. Por conseguinte, o apoio social no trabalho afeta de forma marcada a perceção que o sujeito tem da estrutura organizacional.

Winnbust (1993), citado por Gil-Monte e Peiró (1997), elabora o seu modelo com base em quatro pressupostos:

- Todas as estruturas organizacionais têm um sistema de apoio social que se ajusta da melhor forma a esse tipo de estrutura;
- Os sistemas de apoio social surgem em interdependência como clima laboral, pelo que podem ser mantidos e melhorados, otimizando o clima;
- Tanto a estrutura organizacional como a cultura e o apoio social regem-se por critérios éticos derivados dos valores sociais e culturais da organização;
- Estes critérios éticos tornam possível prever em que medida as organizações induziram nos seus membros tensão e burnout.

Figura 3 – Representação esquemática do Modelo de Winnbust (1993).



#### *1.3.1.4. Modelo de Hobfoll e Fredy (1993)*

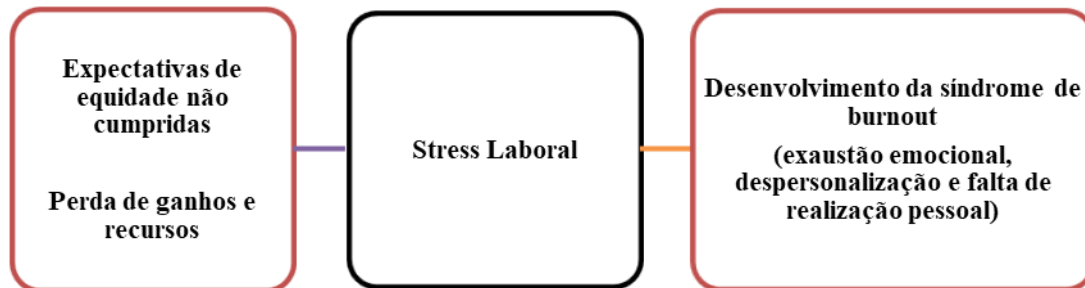
Hobfoll e Fredy (1993), citados por Gil- Monte e Peiró (1997), mencionam que o burnout tem a sua etiologia nas percepções da falta de cuidado ou do ganho que os sujeitos desenvolvem. Isto acontece como resultado da comparação social, quando se estabelece relações interpessoais de ajuda, apreciação, gratidão e reconhecimento com aquela a quem se presta serviço, com os seus companheiros, com as chefias e com a organização.

Nestas relações, as expectativas de equidade ou o lucro sobre essas interações têm um papel importante. Pois, quando os sujeitos percebem que contribuem mais do que recebem, a troca do seu envolvimento e esforço, sem serem capazes de resolver adequadamente essa situação, desenvolvem sentimentos de burnout (ilustrado na figura 4).

Assim, são elementos de motivação dos recursos os objetivos ou condições de valor, características de personalidade ou energia para o desempenho das atividades quotidianas. Os aspetos que conduzem ao stress laboral ameaçam os recursos dos sujeitos ao gerar insegurança sobre as suas capacidades, para alcançar o êxito profissional. Os autores sublinham a importância das relações com os outros: chefias, companheiros e aqueles a que se dirige o trabalho.

Os sujeitos esforçam-se continuamente por proteger a perda de recursos, pois é mais importante possuir os níveis mínimos de recursos, do que conseguir recursos extras. Para o desenvolvimento do burnout é mais importante a perda de recursos do que os ganhos.

Figura 4 – Representação esquemática do Modelo de Hobfoll e Fredey (1993).



#### 1.4 Preditores de burnout

Os fatores associados à síndrome do burnout podem ser de ordem diversa, uma vez que esta síndrome resulta da confluência de fatores situacionais que englobam as características da profissão e de âmbito organizacional (externos) e fatores individuais (internos) (Carlotto, 2002; Schwab, Jackson e Schuler, 1986). Estes dois grandes grupos: fatores de natureza organizacional e de natureza individual, são os mais citados e considerados de maior importância, agrupando-se, segundo o consenso entre os autores e os vários estudos de meta-análise (Alarcon, 2011; Bakker et al., 2014; Benevides-Pereira, 2002; Fischer & Boer, 2011; Halbesleben, 2006; Lee & Ashforth, 1996; Maslach & Leiter, 1997; Maslach et al., 2001; Nahrgang et al., 2011; Purvanova & Muros, 2010; Schaufeli & Buunk, 2003; Schaufeli & Enzmann, 1998; Schaufeli, Maslach & Marek, 1993; Seidler et al., 2014, Shine et al., 2014 Weber & Jaekel-Reinhard, 2000). Assim, de acordo com os referidos estudos, falaremos em seguida sobre os “Fatores individuais associados ao burnout” e “Fatores organizacionais associadas ao burnout”.

##### 1.4.1 Fatores individuais associados ao burnout

Nos fatores pessoais são evidenciadas características individuais sociodemográficas como:

- A idade associada à experiência profissional, sendo que para Cherniss (1980) o burnout surge no início da carreira; para Maslach e Schaufeli (2001) o burnout surge a

meio com o esgotar dos recursos; Schaufeli e Enzmann (1998) alertam para o facto dos indivíduos em burnout abandonarem a profissão e ficarem só os resistentes. De um modo geral, e considerando o estudo de Maslach e Jackson (1985), a relação do burnout com a antiguidade profissional manifesta-se em dois períodos: nos primeiros anos de carreira profissional; ou nos profissionais com mais de dez anos de experiência. No entanto, dependendo da realidade laboral, essa relação é inversa, pois os indivíduos que mais burnout experimentam acabam por abandonar a profissão. Quando considerado apenas o fator da idade isolado, Maslach e Jackson (1981) defendem que os indivíduos mais jovens apresentam resultados mais elevados nas dimensões referentes à exaustão emocional e despersonalização, ao passo que os indivíduos com mais idade apresentam maiores valores na dimensão da falta de realização no trabalho.

- Género, em que as mulheres apresentam mais exaustão emocional e os homens mais despersonalização, como consta na quadro 1, e maior falta de realização pessoal, como é demonstrado pelo estudo de Maslach e Jackson (1981);
- Habilitações literárias, sendo que quanto mais elevado for este nível, mais tendência existe de desenvolver síndrome de burnout, talvez pela maior responsabilidade das tarefas (Maslach & Jackson, 1985; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001);
- Estado civil, uma vez que quem não tem parceiro regular tende a ter maior tendência de sofrer de burnout, talvez como resultado da falta de suporte social (Maslach & Jackson, 1981);
- Filhos, que influenciam positivamente na redução da tendência de sofrer da síndrome de burnout, e ajudam no equilíbrio das preocupações, implicando maior investimento familiar e gratificação, não dramatizando tanto as dificuldades do trabalho e apresentando os progenitores uma perspectiva mais realista (Maslach & Jackson, 1985);
- Personalidade, a qual, no geral, está associada a uma maior tendência para sofrer de burnout quando há presença de traços como personalidade de tipo A, locus de controle externo, introversão, neuroticismo, coping mais passivo, emocional ou de pessimismo, perfeccionismo, idealismo e alta motivação pra o trabalho, baixo sentido de coerência perante as adversidades, baixa autoestima ou fraca capacidade de resiliência. A personalidade influência não só as manifestações de burnout, mas também a predisposição para que o mesmo se manifeste. Vários estudos

demonstraram estas afirmações, como o caso do estudo de Serra (1999), após a revisão de diversos trabalhos, que afirma que os indivíduos se distinguem uns dos outros em termos de atividade fisiológica e reatividade. Alguns, quando enfrentam uma ocorrência penosa, reagem de forma imediata e levam bastante tempo a acalmar. Outros, perante acontecimentos desagradáveis, não desenvolvem respostas nem tão imediatas, nem tão intensas. Há também indivíduos muito meticolosos que, embora perfeccionistas em tudo o que fazem, são demorados no cumprimento das tarefas. Há também os considerados estáveis, que desenvolvem as suas atividades com regularidade independentemente de qualquer ocorrência menos agradável. Há ainda os que se adaptam com facilidade às mudanças que são requeridas, como há igualmente aqueles que têm grande dificuldade de adaptação. No entanto, com o trabalho, o indivíduo aplica de forma automática o que é fruto da sua experiência passada. O estudo de Freudenberger (1974), citado por Maslach e Leiter (1999), verificou serem justamente os profissionais mais dedicados e comprometidos com o trabalho, os mais propensos a desenvolvimento burnout. Quanto maior o desfasamento entre a pessoa e o trabalho, maior é o risco de burnout. Já para Maslach (1979), a personalidade e fatores comportamentais podem aumentar a tendência para que o burnout se desenvolva como a pressão para ter sucesso, personalidade autoritária e ou inflexível, a existência de sentimentos de vítima, entre outros. Mas a essência do problema reside no choque entre as expectativas e a realidade. Um estudo posterior de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) demonstrou que sujeitos com um baixo grau de resiliência apresentam elevados níveis de burnout, especialmente na dimensão da exaustão emocional. De acordo com os mesmos autores, o nível de burnout é igualmente elevado em indivíduos que possuem um locus de controlo mais externo do que interno. O recurso a estratégias de confronto não adaptativas pode levar ao esgotamento dos recursos emocionais, sendo o passo seguinte o possível aparecimento da síndrome de burnout (Jiménez, Hernández & Gutiérrez, 2000). Por outro lado, os sujeitos com um nível elevado de autoeficácia tendem a utilizar estratégias de coping nos momentos de sobrecarga laboral, evitando deste modo o burnout.

#### *1.4.2 Fatores organizacionais associados ao burnout*

Cherniss (1980), Meier (1983), Golembiewski et al. (1986), Leiter (1993) e Pines e Aronson (1989) enfatizaram a origem do burnout na organização e nas características da

atividade profissional (fatores externos), por outro lado Maslach et al. (2001), Schaufeli e Buunk (2003) e Schaufeli e Enzmann (1998) focaram-se na incapacidade do trabalhador enfrentar o stress no trabalho

Os fatores situacionais associados à profissão correspondem às características do trabalho, ao conflito de papel, à sobrecarga de trabalho, bem como à escassa participação na tomada de decisões e ao apoio social recebido por parte dos colegas e supervisores. No que diz respeito aos fatores situacionais associados ao âmbito organizacional, estes incluem o ambiente físico, as mudanças organizacionais, a burocracia, a comunicação e a autonomia (Cherniss, 1980, Meier, 1983, Golembiewski et al. 1986, Leiter, 1993, Pines & Aronson, 1989).

Segundo Souza e Silva (2002), os fatores ligados à organização do trabalho envolvem o significado do trabalho, o sentimento de controlo e o suporte oferecido pelos chefes. O significado do trabalho corresponde à relevância que o sujeito atribui ao trabalho que executa, ou seja, consiste na avaliação por parte do trabalhador do seu grau de importância para a sociedade. No que concerne ao sentimento de controlo, este reflete a percepção do sujeito relativamente à sua autonomia em relação à organização das tarefas que exerce, ao desenvolvimento de procedimentos que afetam diretamente o trabalho e da iniciativa que possuem no seu trabalho. A capacidade para estabelecer prioridade no trabalho, de seleccionar a abordagem para a realização desse trabalho e a tomada de decisão sobre o uso dos recursos são essenciais para os profissionais. No que diz respeito ao suporte oferecido pelos chefes, este fator refere-se à percepção do sujeito quanto à orientação recebida para a realização das suas tarefas (Idem).

Jackson, Schwab e Schuler (1986) referem que, em muitos estudos, foi demonstrado que a falta de autonomia na função contribui para o burnout. Nos ambientes de trabalho em que os profissionais são movidos para tomarem decisões e serem autossuficientes, existe uma maior propensão para um aumento do sentimento de realização pessoal e, conseqüentemente, menor tendência para o burnout. Segundo Maslach e Leiter (1999) as interferências nesta capacidade reduzem a autonomia individual e estão diretamente relacionadas com o aparecimento de burnout.

O clima organizacional refere-se ao ambiente psicológico no qual os comportamentos dos indivíduos ocorrem. O ambiente de trabalho, as características da função e outras variáveis organizacionais (tomadas de decisão, comunicação e autonomia) são de extrema importância para o aparecimento de burnout nos indivíduos.

No que concerne às recompensas, todos esperam que o seu trabalho ou profissão lhes dê a recompensa material do dinheiro, de prestígio e de segurança, mas ultimamente acontece cada vez menos, o que obriga a trabalhar mais. Esta situação, de acordo com Maslach e Leiter (1999), é de grande contribuição para a experiência de burnout, fomentando também um problema mais profundo em relação à recompensa e à perda de satisfação no trabalho, que se traduzem pela perda da alegria de trabalhar.

O excesso de trabalho ou quantidade de trabalho é diferente segundo o ponto de vista organizacional e o do indivíduo. Assim, a carga de trabalho é uma dimensão crucial para as empresas e significa produtividade. Do ponto de vista do indivíduo, esta carga de trabalho significa dispêndio de tempo e energia. A atual crise nos locais de trabalho afeta a mesma de três formas: é mais intensa; exige mais tempo; e é mais complexa. Desta forma, gasta-se consideravelmente mais energia a trabalhar de uma forma criativa, a resolver problemas complicados ou a tratar os outros com genuína atenção e respeito, levando a um estado de exaustão, que destrói a capacidade de trabalhar com sentimento. Segundo Serra (1999), a sobrecarga de trabalho é considerada como tal quando as tarefas a realizar pelo indivíduo ultrapassam a capacidade percebida de responder adequadamente às suas exigências, sejam elas quantitativas (quando o trabalhador tem demasiado trabalho para fazer num período fixo de tempo) ou qualitativas (quando o trabalho que o indivíduo tem de executar, excede a sua competência técnica ou intelectual), ou ainda de causas mistas.

A falta de espírito de equipa, como referem Maslach e Leiter (1999), é outro dos impactos da crise atual. Trata-se do colapso da união no trabalho. Esta falta de união é visível nos conflitos entre as pessoas e no sentimento crescente de isolamento. Na vida no trabalho, os contactos com outras pessoas são essenciais e tornam-se parte integrante da pessoa. O rompimento com estes vínculos devido a variados fatores, como a atitude utilitária das empresas face aos funcionários, a competição, os conflitos, entre outros, é fator determinante para o aparecimento de burnout.

Num ambiente de trabalho, a ausência de justiça é considerada quando compromete três elementos fundamentais: a confiança; a franqueza e o respeito. Por outro lado, a perceção de justiça no local de trabalho é considerada quando existe equidade, isto é, quando o trabalho do indivíduo é valorizado e contribui para o seu sucesso, demonstrando que todas as pessoas são importantes. Estes três elementos são fundamentais para manter a pessoa comprometida com o seu trabalho. Pelo contrário, a falta deles contribui diretamente para o burnout. Maslach e Leiter (1999) referem como fator de grande importância para o equilíbrio

psíquico do trabalhador a existência de equidade, de forma a gerar respeito e valor como o reconhecimento do trabalhador.

Relativamente aos conflitos de valores, a atual crise ambiental de trabalho traduz-se por este conflito, porque as empresas dão mais valor à dedicação ao serviço e a níveis de produção ótimos, em detrimento da qualidade no trabalho, esquecendo que a qualidade excelente requer uma atenção total. Assim, para Maslach e Leiter (1999), as empresas estão a contribuir para a despersonalização dos seus trabalhadores e, conseqüentemente, dos seus clientes.

Outra forma de organizar as variáveis que possuem um potencial suficiente por si só para a possibilidade de ocorrência de burnout podem dividir-se em duas dimensões: a dimensão social e a dimensão física.

A dimensão social trata-se da rede de relações do profissional, nomeadamente com os utentes, colegas, chefes ou supervisores. E a dimensão física inclui todas as condições inerentes ao ambiente físico onde se desenvolvem as atividades laborais como o ruído, a humidade, a luminosidade, a temperatura, a funcionalidade dos espaços e a arquitetura.

Maslach e Leiter (1999) referem, como causas principais de burnout, a sobrecarga de trabalho, os recursos insuficientes, a falta de suporte dos superiores hierárquicos, a crise no desenvolvimento da carreira profissional, o isolamento, pobres condições económicas, conflitos de personalidade, entre outros, levando a que as organizações paguem um elevado preço pelo burnout, através do aumento do absentismo, da baixa de moral, da perda de produtividade e da pobre qualidade de serviço.

#### 1.4.3 Burnout nos professores e a influência dos fatores sociodemográficos

Todos os profissionais estão sujeitos à síndrome de burnout. No entanto, algumas atividades profissionais, pelas suas características particulares, parecem estar mais predispostas para o aparecimento de tal sintomatologia. Os primeiros trabalhos sobre o burnout referem-se maioritariamente a profissões do tipo assistencial, como é o caso de trabalhadores sociais, enfermeiras e polícias. Na atualidade, os estudos abarcam uma vasta gama de grupos ocupacionais (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). As profissões onde é necessário o contacto com outras pessoas são aquelas em que o risco do aparecimento do burnout é mais elevado, como é o caso da profissão docente. A severidade de burnout entre os profissionais de ensino já é, atualmente, considerada por alguns autores como superior à dos profissionais de saúde, colocando-a como uma das profissões de alto risco (Farber, 1991). A profissão docente, na qual é inevitável o contacto permanente com terceiros, revela-se um

constante desafio. No entanto, pode igualmente desencadear medos e ameaças tanto no campo profissional como no campo pessoal (Capelo & Pocinho, 2009). O burnout nos professores, por si só, não é nada de novo, o que é novo é o aumento dos professores em burnout, tipicamente acompanhado por atitudes negativas e cínicas para com os colegas e com o trabalho em geral (Gruenert & Witaker, 2015; Larrivee, 2012). Alguns investigadores identificaram diferentes fatores que podem contribuir para o burnout nos professores: falta de suporte dos colegas, sentirem-se esmagados pela carga de trabalho, falta de autonomia, falta de respeito das hierarquias, falta de oportunidades, problemas com a gestão das turmas/salas de aula e problemas de disciplina (Leiter & Maslach, 2011; Marzano & Heflebower, 2012). O professor encontra-se numa situação de trabalho que sente que não consegue suportar, mas ao mesmo tempo também não pode desistir. Este profissional passa a considerar cada aula e cada aluno simplesmente como números (Codo, 1999). De acordo com o mesmo autor, atualmente o papel não é somente o de transmitir conhecimentos aos alunos. O professor, além de ensinar, deve participar ao nível do planeamento das atividades escolares, o que implica uma maior dedicação por parte destes profissionais a qual se estende também às famílias e à comunidade (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005). Segundo Jiménez, Hernández, Gavez, Gonzalez e Benevides-Pereira (2002), tal como nas restantes atividades profissionais, a síndrome do burnout surge nos professores de forma gradual. A rapidez com que ocorrem as mudanças sociais, as constantes reformas no ensino, bem como a escassez de recursos, são alguns dos fatores que estão relacionados com o mal-estar dos professores e que poderão posteriormente desencadear a síndrome de burnout (Ursúa & Toro, 2006). Para além disso, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os docentes, o que faz com que se esteja a verificar uma mudança no papel de professor (Esteve, 1999). Este autor acrescenta que o professor, neste processo, se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio, mas que nem sempre esse equilíbrio é possível, levando então ao aparecimento do burnout. Um dos problemas mais esmagadores para os professores é a sua dificuldade em controlar o ambiente da sala de aula (Reeves, 2012). Estudantes mal comportados é um problema específico associado às condições de trabalho e fortemente ligado ao stress no trabalho e burnout (Ratcliff, Jones, Costner, Savage-Davis & Hunt, 2010). Para conseguir que os estudantes aprendam, os professores têm que conseguir controlar os problemas disciplinares, e identificar os estudantes problemáticos de forma a conseguirem que estes venham a ter sucesso escolar. Quando os professores encontram estudantes problemáticos, isto afeta a sua capacidade de ensinar, aumentando a sua frustração (Aloe, Amo & Shanahan, 2014; Reeves,

2012). O empoderamento e autoeficácia impacta a satisfação que os professores têm na sua sala de aula e tem a capacidade de impactar profundamente o sucesso dos alunos (Sterrett et al., 2011). O ambiente de trabalho e a falta de colaboração entre colegas podem contribuir para o burnout (Dierking & Fox, 2012). Quando os professores percebem as suas relações com os colegas como disfuncionais sentem-se isolados (Cooper & Conley, 2013). Quando se sentem isolados, os seus níveis de stress começam a aumentar e a acumulação de stress leva em última instância ao burnout (Levine & Marcus, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Determinados traços de personalidade também desempenham um papel preponderante no isolamento dos professores. Akkerman e Meijer (2011) sugerem que pessoas inseguras, ansiosas e ambivalentes têm maior predisposição para o burnout, porque se isolam para evitar a interação com os colegas.

Segundo Carlotto (2002), o burnout em professores afeta o âmbito educacional e interfere na obtenção de objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional, originando problemas de saúde, absentismo e intenção de abandono da profissão.

A redução da realização pessoal conduz o professor a uma série de respostas negativas para consigo e para com o trabalho, como depressão, baixa produtividade, baixa autoestima e redução das relações interpessoais. O docente tem tendência em avaliar-se negativamente em relação ao seu desempenho profissional. Este sentimento pode levar a uma imagem negativa, de si próprio e dos outros (Maslach, 1998).

Rush (2003) refere que as consequências desta síndrome afetam não só os professores, como todo o desempenho das instituições do ensino superior, o estatuto e o corpo docente, repercutindo-se na aprendizagem dos alunos. O professor possui atualmente menos tempo para executar o trabalho, menos tempo para atualização profissional, lazer, convívio social e escassas oportunidades de trabalho criativo (Carlotto, 2002). As doenças físicas, tais como úlceras, dores lombares, hipertensão, dores de cabeça e cancro têm sido atribuídos em diferentes graus de stress crónico. O aumento da carga horária de trabalho dos professores em diversos departamentos das instituições, as restrições orçamentais, influenciadas pela economia, as contratações de professores geram nas pessoas uma série de sensações físicas e mentais, que podem ser caracterizadas pelo cansaço, esgotamento e irritação, trazendo stress a estes profissionais (Rush, 2003). Estudos têm mostrado que o stress e a frustração prejudicam a saúde física e emocional do indivíduo. Esteve (1999) utiliza o termo “mal-estar docente” para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo que

afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela.

Segundo Farber (1991), as principais causas do burnout nos professores resultam de uma combinação de fatores situacionais e individuais. No que diz respeito aos fatores situacionais, estes podem ser fatores relacionados com as características da profissão docente, ou por outro lado, fatores organizacionais. Ainda no que concerne aos fatores situacionais, nomeadamente os fatores organizacionais, Codo (1999) define a violência na escola, a falta de segurança, a gestão pouco sensível aos problemas do professor, as questões burocráticas, as transferências involuntárias, as críticas da opinião pública, as classes sobrelotadas, a falta de autonomia, os salários inadequados, a falta de perspectivas de ascensão na carreira, o isolamento em relação a outros e a falta de uma rede social de apoio. Quanto aos fatores individuais ou de personalidade, o estudo de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) sugere que os professores idealistas e entusiasmados com sua profissão são os mais vulneráveis, pois sentem que têm alguma coisa a perder. Estes professores são comprometidos com o trabalho e envolvem-se intensamente nas suas atividades, sentindo-se desapontados quando não se sentem recompensados pelo seu esforço. Ainda no que diz respeito aos fatores de personalidade, o estudo de Capelo e Pocinho (2009) revelou que o sentido de autoeficácia tem um papel preponderante na atividade docente, visto que se trata de um fenómeno que influencia positivamente o desempenho dos professores nas escolas. O mesmo estudo indica que os professores que têm um nível elevado de autoeficácia tendem a utilizar estratégias de coping eficazes quando estão sobrecarregados de trabalho, evitando deste modo o aparecimento da síndrome de burnout.

No que diz respeito aos fatores individuais, estes estão relacionados com as características da personalidade dos professores. Em relação às características individuais, vamos apresentar uma síntese de alguns estudos encontrados relativos a vários aspetos:

- No que se refere ao género, Farber (1991), citado por Carlotto (2002) refere que são os professores do sexo masculino os mais suscetíveis de experienciar burnout; também Gomes et al. (2006), Marques Pinto (2000), Marques Pinto et al. (2003, 2005), Schwab e Iwanicki (1982), Skaalvik e Skaalvik (2007) e Martins (2008) verificaram que os professores do sexo masculino são os que apresentam valores mais elevados de despersonalização. Um resultado que não é congruente com estas investigações realizadas é o de Lorente et al. (2000), que numa amostra de professores espanhóis verificaram que as mulheres apresentavam níveis mais elevados de exaustão e de cinismo quando comparadas com os homens.

- Em relação ao estado civil, os resultados obtidos por Marques Pinto (2000) e Marques Pinto et al. (2003, 2005) revelaram que os professores solteiros apresentavam significativamente mais atitudes de despersonalização do que os casados. Também Maslach e Jackson (1979), citado por McIntyre (1982), observaram que os indivíduos solteiros ou divorciados apresentavam valores mais elevados de exaustão emocional do que os casados. Dentro do casamento, Kokkinos (2007) verificou, junto de professores primários, que as mulheres casadas apresentaram níveis mais elevados de exaustão emocional do que os seus colegas do sexo masculino, também casados. Contudo, Burke e Greenglass (1995) realizaram um estudo longitudinal para avaliar o burnout junto de professores. Esta investigação teve um intervalo temporal de um ano e abrangeu cerca de 2000 professores. Os resultados revelaram que não existiam efeitos significativos das características demográficas dos indivíduos e do suporte social nos níveis de burnout. No entanto, verificou-se a existência de relação entre o burnout e as medidas de satisfação individual, e a dimensão “exaustão emocional” revelou forte relação com o burnout. Também Cano-Garcia et al. (2005) verificaram que nenhuma das variáveis contempladas no seu estudo com professores (idade, sexo, estado civil, nível académico e disciplina que lecionam) estava associada com os níveis de burnout.
- No que se refere à idade e anos de serviço, Maslach e Jackson (1981) e Schwab e Iwanicki (1982) constataram que os professores mais novos apresentavam maior risco de incidência desta síndrome do que os professores mais velhos. Friedman (1991) identificou que quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis de burnout. Marques Pinto et al. (2003, 2005) verificou que os professores em início de carreira apresentavam níveis mais elevados de exaustão emocional, seguidos dos professores que tinham entre 7 e 25 anos de serviço. Os professores com 2 ou 3 anos de serviço eram os que apresentavam níveis mais baixos de exaustão emocional. Relativamente à dimensão de despersonalização, esta autora observou que os professores em início de carreira e os que tinham mais de 25 anos de serviço apresentavam os resultados mais altos. Martins (2008) diz que são os professores mais novos que apresentam maior realização pessoal e resultados mais baixo na dimensão de despersonalização, por outro lado afirma que são os professores com idade compreendida entre os 36 e os 50 anos que apresentam maiores *scores* na dimensão de exaustão emocional e na dimensão de despersonalização. Skaalvik e Skaalvik

(2007) concluíram que a despersonalização diminuía com os anos de serviço. Kokkinos (2007) verificou que professores primários com mais de 10 anos de serviço apresentavam níveis mais elevados de exaustão emocional e que, de entre os professores com menos de 10 anos de serviço, os homens apresentavam menos exaustão emocional do que as mulheres. Também Etzion (1987), citado por Carlotto (2002), e Friedman (1991) verificaram uma maior incidência de burnout junto de professores com menos de 40 anos e menor experiência profissional. A ansiedade é uma reação emocional frequentemente experimentada pelos professores, quer por aqueles que estão no início de carreira, quer os que possuem muitos anos de serviço. No que diz respeito aos docentes no início de carreira, segundo Coates e Thoresen (1974), os fatores que podem gerar ansiedade são a sua habilidade para manter a disciplina na sala de aula, a perceção que os alunos têm deles, bem como o seu nível de conhecimento acerca dos conteúdos lecionados. Para além disso, de acordo com os mesmos autores, os professores que têm uma carreira mais prolongada, estão sujeitos a outras fontes de tensão que podem despoletar ansiedade, nomeadamente as dificuldades com os alunos e a falta de recursos educacionais. Em relação ao nível de ensino lecionado, os estudos não são conclusivos. Beer e Beer (1992) e Van Horn et al. (1999) demonstraram a existência de maiores níveis de burnout em professores do ensino secundário do que em professores do ensino primário. Também Schwab (2001) concluiu que os professores que lecionavam ciclos mais elevados de ensino apresentavam níveis mais elevados de despersonalização do que os que lecionavam níveis mais elementares. De acordo com Woods (1999), o nível de ensino em que o professor atua é mais significativo do que os anos de prática profissional. Segundo este autor, os professores de ensino básico apresentavam mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor frequência de sentimentos de desenvolvimento profissional do que os professores do ensino infantil. Por outro lado, Nagy e Nagy (1992), citado por Mota-Cardoso et al. (2002) encontraram níveis mais frequentes de exaustão emocional e de despersonalização nos professores primários do que noutros docentes. Schwab e Iwanicki (1982) não encontraram diferenças significativas em relação a esta variável. Martins (2008) postula que é nos professores do ensino pré-escolar que há maior prevalência da dimensão de realização pessoal. Apesar de não apresentarem diferenças significativas, são os professores do ciclo mais elevado (secundário) os que apresentam mais exaustão emocional, mais despersonalização e menor realização pessoal, por outro lado, os professores que lecionam mais de um

ciclo (3º ciclo e secundário) apresentam um maior grau de despersonalização (Martins, 2008).

Alguns estudos recentes realizados em Portugal também evidenciam que o stress parece atingir a classe docente no nosso país (Marques Pinto, Lima & Silva, 2005; Gomes, 2006). O estudo de Marques Pinto, Lima e Silva (2005) demonstrou que as principais fontes de stress dos professores portugueses são os problemas relacionados com os alunos, nomeadamente a indisciplina e falta de motivação, assim como a pressão temporal. Verificou-se também neste estudo que são as professoras que assinalam com mais frequência os problemas relacionados com os alunos como fonte de stress relativamente aos seus colegas do sexo masculino. Por outro lado, os docentes que têm menos experiência profissional são os que indicam que a pressão temporal é a principal fonte de stress, sendo também a sobrecarga de trabalho outro fator associado à fonte de stress nos professores. Outro estudo português, nomeadamente o de Capelo e Pocinho (2009), evidenciou resultados semelhantes. Neste estudo, os fatores de stress nos professores estão relacionados com as condutas inadequadas e indisciplina dos alunos, seguido das pressões de tempo e excesso de trabalho. Este estudo demonstrou também que a autoeficácia pode ser considerada como preditor da baixa vulnerabilidade ao stress, pois se o sujeito acredita que possui as competências adequadas, ele utiliza as estratégias de *coping* apropriadas para efetuar as suas atividades corretamente.

Podemos ter diversas perspetivas de modelos de burnout do professor (de modo resumido pode observar-se na figura 5 o modelo de burnout no ensino), partindo de um modelo sociológico ao nível micro, meso e macro. Os fatores micro são os que se situam dentro da biografia pessoal e profissional do professor (comprometimento, valores, carreira e papéis desenvolvidos). Os fatores meso ou intermediários são os institucionais, como por exemplo: o tipo de escola, aspetos éticos da escola, aspetos culturais do professor e dos alunos. Os fatores macro relacionam-se com todas as forças derivadas das tendências globais e políticas governamentais (Carlotto, 2002). Segundo este modelo, à medida que a economia avança, há uma preocupação em manter e promover a eficiência. Neste movimento há uma redução da amplitude de atuação do trabalho, as tarefas de alto nível são transformadas em rotinas, há menos tempo para executar o trabalho, menos tempo para atualização profissional, lazer, convívio social e poucas oportunidades de trabalho criativo. A chave do entendimento deste fenómeno está na abordagem psicológica, ou seja, no sentimento do professor de que o seu trabalho é pouco significativo. Neste sentido, o burnout ocorre quando o professor sente que

os seus esforços não são proporcionais às recompensas obtidas. Por outro lado, os professores que têm funções de chefia estão mais propensos a sobrecarga de trabalho e a incrementar o stress e o burnout. Os professores reagem de formas diferentes e aos mais variados fatores de stress, contudo está na relação aluno- professor a maior fonte de oportunidade de stress e burnout, bem como de grandes oportunidades de recompensas e gratificações (Carlotto, 2002).

Figura 5 – Modelo de burnout no Ensino para Determinar os Preditores do burnout e as suas Consequências.

<b>Causas de Burnout</b>	<b>Reações Psicológicas (Aspetos de Burnout)</b>	<b>Consequências</b>
<p><b>Fatores Organizacionais</b></p> <p>Conflito de papéis Ambiguidade Participação na tomada de decisão Redes de suporte social Autonomia</p> <p><b>Fatores pessoais</b></p> <p>Expectativas para a função Variáveis: sexo, idade</p>	<p><b>Exaustão Emocional</b></p> <p><b>Despersonalização</b></p> <p><b>Realização Pessoal</b></p>	<p>Intenção de deixar o trabalho Ausência do trabalho Esforço exercido no trabalho Menor qualidade de vida pessoal</p>

Fonte: Schwab, Jackson e Schuler (1986), p. 19

O burnout em professores é um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspetos individuais e o ambiente de trabalho, como já referido. No entanto, é possível fazer uma estimativa da incidência relativa do burnout na docência, mediante a comparação com níveis registados noutros grupos profissionais e noutros países. Constatamos que o burnout dos professores parece fazer-se sentir de forma consistente em diversos países, como por exemplo através de estudos comparativos realizados nos EUA (Maslach & Jackson, 1997), na Holanda (Schaufeli & Enzmann, 1998) e em Espanha (Maslach & Jackson, 1997), que revelam que os professores apresentam os níveis de exaustão emocional e de despersonalização mais elevados, enquanto, no que se refere à perda de realização pessoal no trabalho, não é tão acentuada como noutros profissionais. Em Portugal, os estudos de Marques Pinto (2000) e Martins (2008) evidenciam níveis de incidência desta síndrome nos professores.

Como podemos verificar na Tabela 1A e Tabela 1B são vários os estudos internacionais e nacionais sobre o burnout, estudos esses que incidem sobre diferentes profissões, mas sobretudo sobre os professores. Nas tabelas seguintes podemos verificar os resultados obtidos por diferentes autores nas três dimensões do burnout: Exaustão emocional, Despersonalização e Realização pessoal.

Segundo Maslach e Jackson (1997), um nível alto de burnout reflete-se em *scores* altos nas subescalas de Exaustão Emocional e Despersonalização e em níveis baixos de Realização pessoal.

Tabela 1A – Estudos internacionais do burnout

		<b>Amostra</b>	<b>Subescala</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>		
Estudos Internacionais	Estudo Original	Total EUA	EE	20,99	10,75		
		Maslach e Jackson (1997)	DP	8,73	5,89		
		(N=11.067)	RP	34,58	7,11		
	Estudos com outras profissões	Estudos com professores	Professores Ensino Superior EUA	EE	18,57	11,95	
			Maslach e Jackson (1997)	DP	05,57	6,63	
			(N=635)	RP	39,17	7,92	
		Estudos com outras profissões	Professores em Espanha	Maslach e Jackson (1997)	EE	20,33	8,94
				(N=51)	DP	5,08	4,08
				RP	38,22	6,35	
			Médicos Espanha	Maslach e Jackson (1997)	EE	20,33	8,94
				(N=156)	DP	5,08	4,08
				RP	38,22	6,35	
Policias Espanha			Maslach e Jackson (1997)	EE	20,33	11,77	
			(N=149)	DP	5,08	5,79	
			RP	38,22	9,02		
Outros Profissionais	Maslach e Jackson (1997)	EE	15,79	11,05			
	(N=2.897)	DP	9,36	6,15			
	RP	37,31	7,00				

Fonte: Maslach e Jackson (1997)

Tabela 1B – Estudos portugueses do burnout

		Amostra	Subescala	Média	Desvio Padrão
Estudos Portugueses	Estudos com outras profissões	Profissionais dos Centros de Atendimento de toxicodependentes	EE	26,00	9,58
		Correia (1997) (N=88)	DP	6,30	4,82
			RP	35,80	6,72
		Médicos do Grande Porto	EE	22,39	9,95
		Oliveira (2008) (N=88)	DP	5,26	4,80
			RP	37,22	7,13
		Profissionais do Ramo Hoteleiro	EE	1,68	0,20
		Marques (2011) (N=45)	DP	1,7	0,19
			RP	4,97	0,15
Estudos Portugueses	Estudos com Professores	Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	EE	19,26	-
		Picado (2007) (N=400)	DP	4,01	-
			RP	34,24	-
		Professores	EE	21,53	10,73
		Martins (2008) (N=450)	DP	2,53	3,49
			RP	33,85	8,91
		Professores	EE	18,16	-
		Marques Pinto (2000) (N = 758)	DP	3,59	-
			RP	33,24	-
		Professores	EE	22,81	10,80
Mota Cardoso (2002) (N= 2108)	DP	5,76	6,66		
	RP	32,39	5,26		

Fonte: Correia (1997); Oliveira (2008); Picado (2007); Martins (2008); Marques Pinto (2000)

### 1.5 Consequências do burnout

As consequências do burnout são graves pois refletem-se a nível individual, organizacional e das interações, com consequente prejuízo para a saúde individual e para a qualidade dos serviços ou produtividade da organização (Maslach et al., 2001). Schaufeli e Enzmann (1998, p.21) listaram exaustivamente um conjunto de sintomas ainda hoje aceite, os sintomas podem ser do tipo afetivo, cognitivo, físico e comportamental.

Maslach e Leiter (1999) constataram nas suas investigações que quando um indivíduo percebe um ambiente de trabalho hostil e excessivamente exigente pode evidenciar sinais de exaustão emocional e física, podem surgir sentimentos de distanciamento e cinismo na relação com os outros, falta de energia e entusiasmo nas exigências diárias e no ambiente

envolvente. Uma das primeiras consequências do burnout nos colaboradores é o afastamento. As reações do afastamento incluem dispor do menor tempo possível para o ambiente laboral, longos intervalos de descanso, distanciando-se o mais possível da função. Este afastamento pode ser físico ou psicológico em que apesar de presente, mentalmente encontra-se ausente, aumentando o declínio na produtividade e eficácia laboral, absentismo, turnover, despedimento voluntário, reforma, entre outros.

O burnout não só afeta negativamente a organização e o indivíduo, como também tem um impacto negativo na qualidade de vida do trabalho e na deterioração da qualidade de vida pessoal.

No cômputo geral, a síndrome de burnout constitui-se num dos grandes problemas psicossociais atuais, que estão a afetar profissionais de diversas áreas, despertando interesse e preocupação, não só por parte da comunidade científica internacional, mas também pelas entidades governamentais e empresariais, educacionais e sindicais. Estas preocupações devem-se ao facto do sofrimento do indivíduo acarretar consequências para o seu estado de saúde e desempenho, visto que passam a existir alterações pessoais e organizacionais que causam problemas sociais e económicos (Ferenhof et al. 2002).

Neste sentido, o burnout implica um desgaste, tanto físico como mental, que pode conduzir o indivíduo a exaustão, como resultado de um excessivo esforço que faz para responder às constantes solicitações, afetando diretamente a sua qualidade de vida do e o seu trabalho.

O absentismo e o turnover têm sido estudados por vários autores devido às consequências que tem para a organização. A relação das variáveis do burnout com o absentismo e o turnover foram investigadas por Maslach e Jackson (1981), que constataram a existência de uma forte relação do burnout com o absentismo, sendo preditor da subescala de despersonalização do MBI.

Num estudo com profissionais do ensino, Jackson, Schwab e Schuler (1986) referem associações entre a exaustão emocional e o turnover. Estas investigações permitiram concluir que as pessoas que experimentam altos níveis de exaustão emocional são mais propensas a deixar o ambiente laboral e a ausentar-se.

Os fatores negativos do burnout mais evidenciados são a insatisfação no trabalho e o cinismo. O burnout manifesta-se em todas as organizações, tendo custos muito elevados para a produtividade. O burnout é considerado um custo organizacional, devido à rotatividade de pessoal, absentismo, problemas de produtividade e qualidade do serviço prestado (Rush, 2003; Lacktriz, 2004).

Uma importante conclusão das investigações de Maslach e Jackson (1981) defende que um trabalho que não apresenta desafios, nem recompensas e em que a comunicação é ineficiente ou nula, não havendo reconhecimento, pode potencializar nos seus colaboradores sentimentos de burnout. Pelo contrário, dar aos empregados oportunidades para usar capacidades aprendidas aumenta o desafio do trabalho e estimula a satisfação.

A literatura sobre as causas e as consequências do burnout apresenta muitas e diferentes hipóteses sobre os antecedentes e consequências deste fenómeno. As dificuldades no trabalho, por si só, não causam burnout. Pelo contrário, é a falta de controlo do trabalhador sobre a sua situação de trabalho que leva a uma incerteza, frustração, motivação reduzida e eventualmente burnout.

Maslach e Leiter (1999), nas diversas investigações que realizaram, defendem que as variáveis do ambiente social da organização onde o indivíduo desenvolve o seu trabalho, apontam para uma forte relação entre o burnout e clima organizacional.

Schwab, Jackson e Schuler (1986) verificaram que as variáveis organizacionais e individuais na sua relação com o burnout, não eram avaliadas em conjunto para determinar quais seriam os maiores preditores de burnout. No seu estudo pretenderam examinar a combinação destas variáveis, para perceber as causas do burnout e analisar as consequências em 249 profissionais do ensino, utilizando o MBI. Os resultados obtidos por estes autores estão de acordo com os resultados de estudos efetuados anteriormente, que atestaram que diferentes preditores do burnout, têm diferentes efeitos nos aspetos de exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal (Maslach & Jackson, 1981). Nestes estudos concluiu-se que inadequadas expectativas sobre o trabalho não são preditores de burnout. Por outro lado, constataram que o conflito de papéis é preditor da exaustão emocional e da despersonalização e que a autonomia é preditor da realização pessoal, sendo o suporte dos colegas um importante preditor de todos os aspetos. No que concerne às consequências do burnout, estes autores verificaram que a escala de exaustão emocional, do Maslach Burnout Inventory, prevê o absentismo e o turnover.

Schwab, Jackson e Schuler (1986) defendem, no seu estudo, que os fatores organizacionais, individuais e sociodemográficos representam um papel importante. As investigações realizadas junto de docentes permitiram concluir que os fatores organizacionais e pessoais como o conflito dos papéis, ambiguidade de tarefas, apoio social dos colegas, recompensas e castigos, participação na tomada de decisões, autonomia e expectativas individuais para o trabalho estão correlacionadas significativamente com as dimensões do burnout.

### *1.5.1 – Prevalência do burnout*

Ainda que a prevalência do burnout seja variada e dependa do grupo profissional e país, estima-se que seja entre 3% a 16% (Schaufeli & Enzmann, 1998) e de 3% a 29% segundo dados mais recentes (Carod-Artal & Vasquez-Cabrera, 2013). Existe cada vez mais uma maior aceitação do burnout como fenómeno psicológico de resposta a stressores crónicos no trabalho (European Agency for Safety and Health at work, 2010; Maslach, 2011; Queirós & Marques, 2013).

### 1.6 Consequências do burnout nos Professores

A síndrome de burnout não é questionável no caso da docência, porque nesta profissão produzem-se problemas somáticos e psicológicos que prejudicam significativamente a concretização profissional, afetam as relações com os alunos e a qualidade do ensino. Trata-se de uma profissão afetivamente vinculativa e que um dia de trabalho numa instituição de ensino é repleto de intensas e constantes interações entre os indivíduos. Os indicadores de stress frequentemente associados a esta problemática revelam-se através da diminuição do prestígio social, a falta de apoio dos colegas, a indefinição de tarefas, a massificação, uma carreira docente interminável pelas investigações, incerteza no financiamento e continuidade de projetos de investigação; meios materiais e recursos económicos escassos e inexistentes, publicações, etc. (Barona et al. 2002).

Professores em burnout podem aumentar a agressividade para com os alunos, terem pouca ou nenhuma paciência. Quando os sintomas de burnout aumentam, os estudantes sofrem emocionalmente e academicamente em resultado da inconstância do seu professor. O burnout é algo devastador que impacta a qualidade da educação e o sucesso dos estudantes, pode afetar o bem-estar de colegas e organização porque aumenta o absentismo o que por sua vez faz aumentar a carga de trabalho nos outros professores (Berry, Byrd, & Wieder, 2013; Zeichner, 2013).

O burnout acarreta consequências individuais para os profissionais da educação, afetando igualmente a componente organizacional. Segundo Esteve (1999), esta síndrome condiciona o ambiente educacional interferindo de forma negativa na realização dos objetivos pedagógicos. Para além disso, pode conduzir os docentes a estados de desumanização e apatia, a contrair problemas de saúde, ao absentismo (falta ou licença médica) e em última instância à intenção de abandonar a carreira de professor. De acordo com o mesmo autor, o absentismo e o abandono da profissão docente são as reações mais frequentes.

As consequências do burnout nos professores não se manifestam apenas no campo pessoal e profissional. Estas também se manifestam ao nível da organização escolar e na relação com os alunos. A adoção de atitudes negativas por parte dos professores na relação com os alunos provoca um declínio na qualidade da relação e do seu papel enquanto docente (Farber, 1991; Rudow, 1999). A longo prazo as consequências mais salientes são a depressão e a ansiedade (Carlotto & Gobbi, 1999), assim como o consumo excessivo de substâncias como o álcool. Em termos escolares, isto irá refletir-se numa redução da qualidade educacional e na falta de eficiência (Yong & Yue, 2007).

A literatura disponível está focada em como criar um ambiente que ajude a diminuir o burnout nos professores e promova a retenção de professores. O objetivo é realçar a raiz do problema e criar programas que resolvam o dilema do burnout (Scherer, 2012). Contrariamente à percepção que os professores que entram em burnout são preguiçosos e não querem trabalhar, professores que tem expectativas elevadas, levam trabalho para casa, trabalha até tarde e se sentem culpados por falharem as metas auto impostas são os mesmo que ficam mais expostos ao burnout. Freudenberger (1975) descreve o burnout nos trabalhadores mais dedicados como o resultado de *“taking on too much, for too long and too intensely”* (p.74). Hong (2010) afirma que o burnout acontece às pessoas que começaram as suas carreiras com ideais e expectativas elevadas. A percepção de que os professores apenas necessitam de treino antes de iniciar a carreira para terem sucesso é ilógica; também precisam de tempo para colaborar e partilhar (Kafele, 2015). Programas colaborativos podem ser desenhados para providenciar apoio e orientação aos colegas professores e ajudá-los a aprender a lidar (coping) com o stress (Fernet et al., 2012). Ainda que a maioria dos estudos à data de hoje demonstrem que programas colaborativos melhoram a atitude dos professores no curto prazo, não há nenhuma evidência que a melhoria seja sustentável (Berliner, Glass & Associates, 2014).

## CAPÍTULO 2 – Método

Neste capítulo descrevemos a metodologia utilizada no estudo empírico, dando conta das hipóteses formuladas, instrumentos aplicados e procedimento do estudo, em específico na recolha de recolha e análise de dados.

No presente estudo transversal, descritivo e correlacional utilizamos uma metodologia quantitativa através de questionário de auto-reporte.

### 2.1 Objetivos

A presente proposta de estudo tem como objetivo estudar a prevalência e preditores sociodemográficos do burnout nos professores. Especificamente este estudo pretende dar resposta às seguintes questões:

- a) Quais os níveis de prevalência de burnout numa amostra de professores?;
- b) Os fatores sociodemográficos relacionados com a situação pessoal e familiar são preditores de burnout?;
- c) Os fatores sociodemográficos relacionados com a situação pessoal e familiar afetam as 3 dimensões do burnout?

### 2.2 Participantes

A nossa amostra é constituída por professores do 1.º, 2.º, 3.º Ciclo e Secundário de escolas públicas (N=150). Para caracterizar a nossa amostra, recorremos à estatística descritiva, nomeadamente à análise de frequências, desta forma foi possível construir a Tabela 2 relativa à situação pessoal e familiar e as Tabelas 3A, 3B, 3C, 3D, 3E, 3F, 3G e 3H relativas à situação profissional.

No que diz respeito à situação pessoal e familiar, o género feminino é predominante com 86,7% (n=130) do total da amostra. No que diz respeito à idade, a maior parte dos participantes encontram-se na faixa etária dos 40 aos 49 anos e dos 50 aos 59 anos, com 45,3% (n=68) e 32% (n=48), respetivamente, totalizando 77,3% (n=116) da amostra.

O estado civil mostra que 58,7% (n=88) dos participantes são casados. Por outro lado 82% (n=123) dos participantes tem 1 ou mais filhos e 70% (n=105) vivem com a família.

Quanto às habilitações académicas, verifica-se que a maioria são licenciados, com 74,5% (n=111) dos respondentes a serem detentores deste grau académico.

Na situação profissional, verificamos que 29,3% (n=44) tem entre 20 e 24 anos de serviço, e 28% (n=42) tem mais de 30 anos de serviço. A localização dos respondentes está essencialmente a centro e litoral, 51,3% (n=77) e 79,3% (n=119) respetivamente, com 43,3% (n=65) das escolas localizadas em zonas suburbanas.

As escolas Básicas do 1º ciclo com e sem jardim-de-infância, representam somadas 36,7% (n=55), sendo seguidas pelas Escolas Básicas do 2º e 3º ciclo com 18% (n=27) e das Escolas Secundárias do 3º ciclo com 14,7% (n=22). As escolas com mais de 700 alunos são as mais representadas na amostra com 32% (n=48), já o número médio de alunos por turma cai sua maioria entre 20 e 24, com 52,7% (n=79) de salientar ainda os 36% (n=54) de turmas com 25- a 30 alunos.

No que diz respeito ao nível de ensino lecionado pelos professores da amostra, este encontra-se muito pulverizado, à exceção dos professores do 1º ciclo que representam 34,7% (n=52) valor que encontra respaldo nos 36,7% (n=55) de participantes de escolas básicas do 1º ciclo, bem como nos 32% (n=48) grupo 110 “1º Ciclo do ensino básico”.

São diretores de turma 18,7% (n=28) dos professores, 31,3% (n=47) não exerce qualquer outro cargo ou função, encontrando-se os restantes 50% (n=75) divididos por diferentes cargos e funções.

Já no que diz respeito ao horário letivo semanal, 59,3% (n=89) leciona mais de 22 horas e 30,7% (n=46) entre 12 a 22horas. A esmagadora maioria nunca esteve sem colocação, representando 81,3% (n=122).

Ao Quadro de Agrupamento (QA) pertencem 64,7% (n=97) dos docentes, 57,4% (n=86) dos docentes encontram-se nos 3 primeiros de 10 escalões de categoria profissional, respetivamente, 16,7% (n=25) no escalão 1, 26,7% (n=40) no escalão 2 e 14% (n=21) no escalão 3, sendo o escalão 2 o mais representativo de 10. No que diz respeito ao índice remuneratório, 26% (n=39) estão no índice 188, o 3º de 11. Sendo que 52,7% (n=79) dos docentes se encontram nos índices 167, 188, e 205, respetivamente 2º, 3º e 4º de 11.

Tabela 2 – Caracterização da amostra (situação pessoal e familiar)

		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Género</b>	Masculino	20	13,3
	Feminino	130	86,7
	Total	150	100,0
<b>Idade</b>	20-29 Anos	1	0,7
	30-39 Anos	17	11,3
	40-49 Anos	68	45,3
	50-59 Anos	48	32,0
	Mais de 59 anos	16	10,7
	Total	150	100,0
<b>Estado civil</b>	Solteiro(a)	21	14,0
	Casado(a)	88	58,7
	União de facto	17	11,3
	Viúvo(a)	7	4,7
	Separado(a)	17	11,3
	Total	150	100,0
<b>Número de filhos</b>	0	27	18,0
	1	59	39,3
	2	52	34,7
	3	12	8,0
	Total	150	100,0
<b>Este ano teve que mudar de domicílio para dar aulas?</b>	Sim	11	7,3
	Não	139	92,7
	Total	150	100,0
<b>Com quem vive durante o período de aulas?</b>	Sozinho	24	16,0
	Com colegas	5	3,3
	Com amigos	2	1,3
	Com familiares	14	9,3
	Com a minha família	105	70,0
	Total	150	100,0
<b>Habilitações académicas</b>	Bacharelato	4	2,7
	Licenciatura	112	74,7
	Mestrado	26	17,3
	Doutoramento	2	1,3
	Outro	6	4,0
	Total	150	100,0

Tabela 3A – Caracterização da amostra (situação profissional)

		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Anos de serviço</b>	1-4 Anos	5	3,3
	5-9 Anos	5	3,3
	10-14 Anos	9	6,0
	15-19 Anos	35	23,3
	20-24 Anos	44	29,3
	25-30 Anos	10	6,7
	Mais de 30 anos	42	28,0
	Total	150	100,0
<b>Localização geográfica da escola (Cardinal)</b>	Norte	14	9,3
	Centro	77	51,3
	Sul	59	39,3
	Total	150	100,0
<b>Localização geográfica da escola (interioridade)</b>	Interior	31	20,7
	Litoral	119	79,3
	Total	150	100,0
<b>Localização geográfica da escola (urbanidade)</b>	Centro da cidade	33	22,0
	Zona suburbana	65	43,3
	Pequena cidade	25	16,7
	Não cidade	27	18,0
	Total	150	100,0

Tabela 3B – Caracterização da amostra (situação profissional)

	Frequência	Porcentagem
Escola Básica do 1º ciclo	24	16,0
Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância	31	20,7
Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	2	1,3
Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Outra	1	0,7
Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância	1	0,7
Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Escola Básica do 3º ciclo, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico, Escola Secundária	1	0,7
Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	2	1,3
Escola Básica do 1º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	1	0,7
Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	27	18,0
Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Básica Integrada com jardim-de-infância	1	0,7
Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária	5	3,3
Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	5	3,3
Escola Básica do 3º ciclo	2	1,3
Escola Básica do 3º ciclo, Escola Secundária	1	0,7
Escola Básica Integrada	4	2,7
Escola Básica Integrada com jardim-de-infância	3	2,0
Escola Secundária	6	4,0
Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	22	14,7
Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico, Escola Secundária	1	0,7
Outra	10	6,7
Total	150	100,0

**Tipo de escola (pode assinalar mais que uma resposta)**

Tabela 3C – Caracterização da amostra (situação profissional)

		<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Número de alunos escola</b>	Menos de 100	11	7,3
	100-199	15	10,0
	200-299	25	16,7
	300-399	10	6,7
	400-499	22	14,7
	500-599	16	10,7
	600-699	3	2,0
	Mais de 700	48	32,0
	Total	150	100,0
<b>Número médio de alunos por turma</b>	Menos de 15	6	4,0
	15-19	9	6,0
	20-24	79	52,7
	25-30	54	36,0
	Mais de 30	2	1,3
	Total	150	100,0

Tabela 3D – Caracterização da amostra (situação profissional)

	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
1º Ciclo	52	34,7
1º Ciclo, 2º Ciclo	2	1,3
1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo	1	0,7
1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo	2	1,3
1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo, Secundário	1	0,7
1º Ciclo, 3º Ciclo	2	1,3
1º Ciclo, Outro	2	1,3
2º Ciclo	16	10,7
<b>Níveis de ensino que</b> 2º Ciclo, 3º Ciclo	3	2,0
<b>leciona (pode</b> 2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário	1	0,7
<b>assinalar mais que</b> 2º e 3º Ciclo	5	3,3
<b>uma resposta)</b> 2º e 3º Ciclo, Secundário	3	2,0
2º e 3º Ciclo, Secundário, Outro	1	0,7
3º Ciclo	16	10,7
3º Ciclo e Secundário	16	10,7
3º Ciclo, Outro	1	0,7
3º Ciclo, Secundário	1	0,7
Outro	12	8,0
Secundário	13	8,7
Total	150	100,0

Tabela 3E – Caracterização da amostra (situação profissional)

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
100 Educação Física	11	7,3
110 1º Ciclo do ensino básico	48	32,0
200 Português e Estudos Sociais / Historia	2	1,3
210 Português e Francês	1	0,7
220 Português e Inglês	6	4,0
230 Matemática e Ciências da Natureza	4	2,7
240 Educação visual e tecnológica	7	4,7
250 Educação musical	1	0,7
290 Educação moral e religiosa	1	0,7
300 Português	10	6,7
330 Inglês	6	4,0
400 História	8	5,3
420 Geografia	7	4,7
430 Economia e Contabilidade	3	2,0
500 Matemática	6	4,0
510 Física e Química	3	2,0
520 Biologia e Geologia	4	2,7
530 Educação tecnológica	2	1,3
550 Informática	1	0,7
600 Artes visuais	4	2,7
620 Educação Física	6	4,0
910 Educação especial	9	6,0
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100,0</b>

Tabela 3F – Caracterização da amostra (situação profissional)

	Frequência	Porcentagem
	6	4,0
	1	0,7
	12	8,0
	1	0,7
	2	1,3
	1	0,7
	28	18,7
	2	1,3
<b>Que outros cargos/funções desempenha na escola (pode assinalar mais que resposta)?</b>	4	2,7
	1	0,7
	9	6,0
	47	31,3
	1	0,7
	5	3,3
	2	1,3
	1	0,7
	27	18,0
Total	150	100,0

Tabela 3G – Caracterização da amostra (situação profissional)

		Frequência	Porcentagem
Qual o seu horário letivo semanal?	Redução da componente letiva	6	4,0
	6-11 Horas	9	6,0
	12-22 Horas	46	30,7
	Mais de 22 horas	89	59,3
	Total	150	100,0
<b>Esteve algum ano sem colocação?</b>	Nunca estive sem colocação	122	81,3
	Esteve 1 ano sem colocação	16	10,7
	Esteve 2 anos sem colocação	5	3,3
	Esteve 3 anos sem colocação	1	0,7
	Esteve mais de 3 anos sem colocação	6	4,0
	Total	150	100,0
<b>Vínculo laboral</b>	Docente contratado	19	12,7
	Docente do Quadro da Zona Pedagógica (QZP)	24	16,0
	Docente do Quadro de Agrupamento (QA)	97	64,7
	Outro	10	6,7
	Total	150	100,0
	Escala	1	25
2		40	26,7
3		21	14,0
4		11	7,3
5		8	5,3
6		7	4,7
7		6	4,0
8		4	2,7
9		15	10,0
10		7	4,7
Outro		6	4,0
Total		150	100,0

Tabela 3H – Caracterização da amostra (situação profissional)

		Frequência	Porcentagem
Índice	151	9	6,0
	167	21	14,0
	188	39	26,0
	205	19	12,7
	218	8	5,3
	235	7	4,7
	245	7	4,7
	272	6	4,0
	299	3	2,0
	340	17	11,3
	370	5	3,3
	Outro	9	6,0
	Total	150	100,0

### 2.3 Instrumentos

Foi criado um questionário (Anexo A) com o nome de “Estudo da Prevalência e Preditores Sociodemográficos do burnout nos Professores 1.º, 2.º, 3.º Ciclo e Secundário”. Este questionário foi criado *online* utilizando a plataforma *Google Forms*. O instrumento é constituído por conjunto de variáveis sociodemográficas pessoais e profissionais e pelo o Maslach Burnout Inventory (MBI) criada por Maslach e Jackson (1997). Neste estudo será utilizada a tradução portuguesa do MBI efetuada por Marques Pinto (2000).

A escala do Maslach Burnout Inventory (MBI) era composta inicialmente por 25 itens, que abrangiam as três subescalas de esgotamento emocional, despersonalização e falta de realização, assim como um quarto fator, denominado envolvimento (Maslach e Jackson, 1981).

Contudo, em 1986, Maslach e Jackson criaram uma segunda versão deste instrumento, reduzindo o número de itens de 25 para 22. Mais tarde, em 1996, Maslach, Jackson e Leiter publicaram uma terceira versão da escala, denominada *GS-General Survey*, que apenas era constituída por 16 itens, em que o termo despersonalização foi substituído por cinismo e o termo realização pessoal passou a designar-se de eficiência profissional.

A escala que utilizamos neste estudo é a segunda versão do MBI, que é constituída por 22 itens, que visam avaliar estados de sentimentos relatados no trabalho. Em cada afirmação o respondente tem que assinalar a frequência com que vive ou sente várias

situações descritas, numa escala de *Likert* de 7 pontos, que varia entre 0 (“nunca”) e 6 (“todos os dias”), sendo possível obter um valor total com um mínimo de 0 pontos e um máximo de 132 pontos. Esta escala é constituída pelas subescalas de exaustão emocional (e.g., “1- Sinto-me emocionalmente exausto com o meu trabalho”), despersonalização (e.g., “15 – Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho”), e realização pessoal, (e.g., “17 – Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho ”), conforme se pode observar no Tabela 4.

Tabela 4 – Maslach Burnout Inventory (MBI)

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
<b>Exaustão emocional</b>	1 - Sinto-me emocionalmente exausto com o meu trabalho.
	2 - Sinto-me cansado no final de um dia de trabalho.
	3 - Sinto-me cansado quando me levanto para trabalhar.
	6 - Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas.
	8 - Sinto-me fisicamente exausto(a) com o meu trabalho.
	13 - Sinto-me frustrado no meu trabalho.
	14 - Sinto que estou a trabalhar demais.
	16 - Causa-me stress trabalhar diretamente com as pessoas.
	20 - Sinto que estou a atingir os meus limites.
<b>Despersonalização</b>	5 - Trato as outras pessoas como se fossem objetos impessoais.
	10 - Tornei-me mais insensível com os outros desde que faço este trabalho.
	11 - Sinto-me preocupado porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente.
	15 - Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho.
<b>Realização pessoal</b>	22 - Sinto que as outras pessoas culpam-me pelos seus problemas.
	4 - Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas.
	7 - Lido eficazmente com os problemas das outras pessoas.
	9 - Sinto que consigo ajudar as outras pessoas com o meu trabalho.
	12 - Sinto-me cheio de energia.
	17 - Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho.
	18 - Sinto-me bem depois de contactar com outras pessoas.
19 - Sinto que consigo fazer coisas úteis no meu trabalho.	
21 - Lido calmamente com os problemas emocionais.	

Fonte: Maslach, C. e Jackson, S. E. (1997).

A subescala da exaustão emocional é composta por nove itens (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) e apresenta um valor, que pode variar entre 0 e 54 pontos. A despersonalização, com

cinco itens (5, 10, 11, 15, 22), apresenta um valor total que varia entre 0 e 30 pontos. A realização pessoal é constituída por oito itens (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21). Para esta dimensão obtém-se um valor total que varia entre 0 e 48 pontos.

A subescala de exaustão emocional é utilizada para avaliar os sentimentos de uma pessoa emocionalmente exausta com o próprio trabalho. A exaustão emocional pode definir-se como o desgaste, perda de energia, esgotamento e fadiga e pode manifestar-se física e/ou psiquicamente por constantes pressões no trabalho. Uma pontuação elevada nesta subescala indica que o indivíduo está a suportar uma tensão para além dos seus limites.

A subescala de despersonalização é usada para avaliar a falta de sentimentos, a resposta impessoal e fria face aos utilizadores dos serviços. A despersonalização refere-se ao desenvolvimento de uma interação negativa nas atitudes e respostas face a outras pessoas, especialmente face aos beneficiários do seu trabalho, acompanhado de um aumento de irritabilidade e perda de motivação. Uma pontuação elevada indica que o indivíduo tende a distanciar-se dos outros e a pensar neles como objetos.

A subescala de realização pessoal é utilizada para avaliar elementos que descrevem sentimentos de competência e realização pessoal no seu trabalho com as pessoas. A ausência de realização pessoal refere-se a sentimentos de inadequação pessoal, de realização acompanhado de diminuição da autoestima em relação a si próprio e ao seu trabalho, típicas da depressão, como evitamento das relações interpessoais-profissionais, baixa produtividade e incapacidade para suportar a pressão. Uma pontuação elevada nesta subescala indica que o indivíduo considera que vale a pena executar o seu trabalho e que o está a realizar de uma forma digna (Maslach e Jackson, 1981; Correia 1997; Demerouti et al., 2001; Diaz et al., 2005;).

Segundo Maslach e Jackson (1997) o burnout é conceptualizado como uma variável contínua e pode ser experienciado num nível baixo, médio ou alto. Assim, altos *scores* nas subescalas de exaustão emocional e despersonalização e baixos *scores* na subescala de realização pessoal são indicadores da existência da síndrome de burnout. Um nível médio de burnout reflete-se em *scores* médios nas três subescalas. Um nível baixo de burnout reflete-se em *scores* baixos nas subescalas de exaustão emocional e despersonalização e níveis elevados de realização pessoal.

## 2.4 Procedimento

O procedimento adotado para a realização desta investigação foi efetuar um pedido institucional a 4 escolas, e a utilização das redes sociais para disseminar o inquérito.

A amostra é do tipo voluntário, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos. A recolha de dados foi realizada entre 8 de Janeiro de 2019 e 31 de Março de 2019.

O questionário (Anexo A) “Estudo da Prevalência e Preditores Sociodemográficos do burnout nos Professores 1.º, 2.º, 3.º Ciclo e Secundário”, foi distribuído online através de um *link*, como previamente mencionado.

Para a análise de dados foi utilizado o SPSS (versão 25), realizando estatísticas descritivas com vista a caracterização a amostra e as variáveis em estudo. Os testes de diferenças de médias são o t-test e a anova (ou as alternativas não paramétricas em caso de não verificação dos pressupostos).

## CAPITULO 3 – Resultados

### 3.1 Qualidades Métricas da Escala do Maslach Burnout Inventory

Procedeu-se à análise da fidelidade da consistência interna da escala Maslach Burnout Inventory (MBI), utilizada para a avaliação do burnout, através do Alpha de Cronbach.

Os valores da subescala de exaustão emocional são muito semelhantes aos estudos evidenciados na Tabela 5. O valor da escala de Despersonalização é inferior ao estudo americano, mas superior ao estudo de Martins (2008) de Marques Pinto (2000), se retirássemos o item 22 (“Sinto que as outras pessoas me culpam pelos seus problemas”) a consistência subiria para 0,73, no entanto devido ao baixo número de itens (5) desta escala optámos por mantê-lo. Em relação ao valor da subescala da Realização Pessoal, este é inferior aos 3 estudos em comparação, também aqui se retirássemos o item 4 (“Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas”) a consistência aumentaria para 0,73, decidimos no entanto não retirar este item pois as modificações que ocorrem não são muito significativas.

Tabela 5 – Coeficiente de Consistência Interna da Escala MBI

Subescala do MBI	Alpha de Cronbach's			
	Amostra Americana Maslach e Jackson (1997)	Amostra Portuguesa Portuguesa Marques Pinto (2000)	Amostra Portuguesa Martins (2008)	Presente estudo
Exaustão Emocional	0,90	0,86	0,86	0,89
Despersonalização	0,79	0,56	0,62	0,66
Realização Pessoal	0,71	0,76	0,77	0,69

### 3.2 Análise descritiva e comparativa dos resultados do MBI

Podemos constatar na Tabela 6 que a média da exaustão emocional (M=32,46; DP=9,87) por nós encontrada é superior aos valores observados no estudo de Maslach e Jackson (1997) e superior a todos os estudos portugueses com professores. Relativamente à média da despersonalização (M=6,91; DP=4,73), observa-se que os docentes apresentam resultados mais elevados que os estudos portugueses e internacionais. No que concerne à subescala de realização pessoal (M=31,04; DP=5,48), constata-se que os professores

apresentam um resultado marginalmente inferior aos estudos portugueses, e menores que os resultados dos estudos internacionais.

Tabela 6 – Resultado das dimensões do MBI no nosso estudo.

Subescala do MBI	N=150	Média	Desvio Padrão	Média dos Estudos internacionais com professores (ver Tabela 1A)		Média dos Estudos nacionais com professores (ver Tabela 1B)			
<b>Exaustão Emocional</b>	150	<b>32,46</b>	9,87	18,57	20,33	19,26	21,53	18,16	22,81
<b>Despersonalização</b>	150	<b>6,91</b>	4,73	05,57	5,08	4,01	2,53	3,59	5,76
<b>Realização Pessoal</b>	150	<b>31,04</b>	5,48	39,17	38,22	34,24	33,85	33,24	32,39

Na Tabela 7 são referidos os fatores extraídos através de uma análise fatorial, em que emergiram três fatores que avaliam as três dimensões do burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal) e que formam as três subescalas do MBI (Maslach & Jackson, 1997), bem como os respetivos limites para avaliação da mesma. Para efeito do nosso estudo, consideramos que é válido comparar os nossos resultados com aqueles do Ensino Primário do estudo original na Tabela 7, isto, tendo em conta que na nossa amostra a frequência dos professores do 1º ciclo do nosso estudo representa 36,7% (n=55) da nossa amostra, a nossa escolha pela amostra original assenta no facto de o estudo de Marques Pinto (2000) não incluir professores do 1º ciclo e de no estudo de Martins (2008) só aproximadamente 10% serem professores do 1º ciclo.

Os *scores* são considerados elevados se estão no terço superior da distribuição normativa, médios se estão no terço médio da distribuição normativa e baixos se estão contidos no terço inferior.

Como referimos anteriormente para efeitos de enquadramento do nosso estudo serão considerados os limites normativos indicados para a amostras com professores do ensino primário, por ser aquela mais representativa na nossa amostra.

Podemos verificar que os docentes apresentam níveis elevados do Exaustão Emocional (M=32,46; DP=9,87), atendendo aos limites normativos indicados por Maslach e Jackson (1997), os limites máximos são superiores a 26, numa escala compreendida entre 0 e 54 de acordo com a Tabela 7.

Em relação aos valores constatados ao nível da subescala de despersonalização, observa-se que os docentes apresentam resultados baixos (M=6,91; DP=4,73), se comparados

com os resultados observados na Tabela 7, numa escala compreendida entre 0 e 48, o que revela que os professores se encontram realizados profissionalmente a um nível médio.

. No que concerne à subescala de realização pessoal, constata-se que os professores apresentam um resultado médio baixo de 31,04 pontos (DP=5,48), em que os limites médios normativos poderiam oscilar entre 31-36 de acordo com a Tabela 7, numa escala compreendida entre 0 e 48, o que revela que os professores se encontram realizados profissionalmente a um nível médio.

Se compararmos os nossos resultados com os resultados apresentados na tabela 7, concluímos que os docentes da nossa amostra apresentam elevado score de Exaustão emocional, baixo score de Despersonalização e um score médio baixo na Realização Pessoal.

Mais à frente neste estudo verificaremos se na nossa amostra existem docentes que cumpram estes critérios definidos por Maslach e Jackson (1997), que postulam que um nível alto de burnout reflete-se em scores altos nas subescalas de Exaustão Emocional e Despersonalização e em níveis baixos de Realização pessoal.

Tabela 7 – Níveis de Burnout

Níveis de Burnout				
Amostra do estudo original	Escalas MBI	Baixo	Médio	Elevado
Amostra Total (N=11.067)	EE	<17	17-26	>26
	DP	<7	7-12	>12
	RP	>38	32-38	<32
Professores Ensino Primário (N= 4.163)	EE	<17	17-26	>26
	DP	<9	9-13	>13
	RP	>36	31-36	<31
Professores Ensino Superior (N=635)	EE	<14	14-23	>23
	DP	<3	3-8	>8
	RP	>42	36-42	<36
Serviços Sociais (N=1.538)	EE	<17	17-27	>27
	DP	<6	6-10	>10
	RP	>36	30-36	<30
Profissionais Médicos (N=1.104)	EE	<19	19-26	>26
	DP	<6	6-9	>9
	RP	>39	34-39	<34
Saúde Mental (N=730)	EE	<13	14-20	>20
	DP	<4	5-7	>7
	RP	>34	29-34	<29
Outros Profissionais (N=2.897)	EE	<17	17-27	>27
	DP	<6	6-10	>10
	RP	>39	34-39	>34

Nota. (EE – Exaustão Emocional; DP – Despersonalização; RP – Realização Pessoal.); Fonte: Maslach e Jackson, 1997, p. 32

Na Tabela 8 apresentamos os *scores* obtidos em cada um dos itens referentes às três subescalas de burnout. Como se pode verificar, na subescala da exaustão emocional, o valor mais elevado verifica-se no item 2 (Sinto-me cansado ao fim de um dia de trabalho). No sentido inverso, o valor médio mais baixo ocorreu no item 16 (Causa-me stress trabalhar diretamente com as pessoas). Em relação à subescala de despersonalização, verificamos que todos os itens apresentam valores médios de resposta muito reduzidos, variando entre 0,42

(item 5) e 1,83 (item 11). Na subescala de realização pessoal o item 4 (Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas) é o que apresenta um valor médio mais elevado. Por outro lado o item 12 (Sinto-me cheio de energia) é o que apresenta um resultado médio mais reduzido.

Tabela 8 – Resultado dos itens do MBI

Subescala	Itens do MBI	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Exaustão Emocional	1 - Sinto-me emocionalmente exausto com o meu trabalho.	0	6	4,15	1,36
	2 - Sinto-me cansado no final de um dia de trabalho.	0	6	<b>4,69</b>	1,265
	3 - Sinto-me cansado quando me levanto para trabalhar.	0	6	3,64	1,619
	6 - Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas.	0	6	1,9	1,54
	8 - Sinto-me fisicamente exausto(a) com o meu trabalho.	0	6	4,05	1,483
	13 - Sinto-me frustrado no meu trabalho.	0	6	3,34	1,642
	16 - Causa-me stress trabalhar diretamente com as pessoas.	0	6	<b>1,86</b>	1,563
	20 - Sinto que estou a atingir os meus limites.	0	6	4,12	1,537
Despersonalização	5 - Trato as outras pessoas como se fossem objetos impessoais.	0	4	<b>0,42</b>	0,821
	10 - Tornei-me mais insensível com os outros desde que faço este trabalho.	0	6	1,81	1,733
	11 - Sinto-me preocupado porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente.	0	6	<b>1,83</b>	1,686
	15 - Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho.	0	6	1,47	1,413
	22 - Sinto que as outras pessoas culpam-me pelos seus problemas.	0	6	1,39	1,394
Realização Pessoal	4 - Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas.	0	6	<b>4,96</b>	1,067
	7 - Lido eficazmente com os problemas das outras pessoas.	1	6	3,5	1,289
	9 - Sinto que consigo ajudar as outras pessoas com o meu trabalho.	2	6	4,27	1,092
	12 - Sinto-me cheio de energia.	0	6	<b>2,44</b>	1,412
	14 - Sinto que estou a trabalhar demais.	0	6	4,71	1,472
	17 - Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho.	1	6	4,26	1,173
	18 - Sinto-me bem depois de contactar com outras pessoas.	0	6	4,06	1,183
	19 - Sinto que consigo fazer coisas úteis no meu trabalho.	1	6	4,33	1,161
	21 - Lido calmamente com os problemas emocionais.	0	6	3,22	1,315

### 3.3 Análise comparativa de médias

Para efetuar a análise comparativa usamos o t-test (ou alternativa não paramétrica Mann-Whitney U) para analisar a diferença de médias de dois grupos independentes o One-Way Anova (ou alternativa não paramétrica Kruskal-Wallis H) quando se trata de comparar três ou mais grupos independentes. Sempre que o n por grupo for superior a 30 faremos uso da Teoria do Limite Central (TLC) seguindo a recomendação de Laureano (2013). Para verificar o pressuposto da normalidade, os testes de aderência à normalidade para amostras pequenas (não superior a 30 observações) foram efetuados com o teste de Shapiro-Wilk, sempre que foi necessário verificar a homogeneidade das variâncias foi efetuado o teste de Levene (Laureano, 2013).

#### 3.3.1 Género

No que diz respeito ao Género (Tabela 9) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos apresentam distribuição normal, pelo que se recorreu ao t-test para a análise das diferenças de médias.

Os resultados revelam que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $t_{(148)} = -1,103$ ;  $p\text{-value} = 0,272$ ), na despersonalização ( $t_{(148)} = 1,931$ ;  $p\text{-value} = 0,055$ ) e na realização pessoal ( $t_{(148)} = -0,928$ ;  $p\text{-value} = 0,355$ ) no que se refere ao género.

Tabela 9 – Género

Subescala do MBI	Género	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
Exaustão Emocional	Masculino	20	30,200	9,731	-1,103	148	0,272
	Feminino	130	32,815	9,892			
Despersonalização	Masculino	20	8,800	5,156	1,931	148	0,055
	Feminino	130	6,623	4,620			
Realização Pessoal	Masculino	20	32,100	4,961	0,928	148	0,355
	Feminino	130	30,876	5,561			

### 3.3.2 Idade

No que diz respeito à Idade (Tabela 10) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de burnout no que se refere à idade, a saber, exaustão emocional (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)} = 6,898$ ;  $p\text{-value} = 0,141$ ), despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)} = 0,606$ ;  $p\text{-value} = 0,962$ ) e realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)} = 2,861$ ;  $p\text{-value} = 0,581$ )

Tabela 10 – Idade

Subescala do MBI	Idade	N	Média	Desvio padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	20-29 Anos	1	20,000	-	6,898	4	0,141
	30-39 Anos	17	27,941	10,096			
	40 49 Anos	68	33,073	9,212			
	50-59 Anos	48	32,291	10,469			
	Mais de 59 anos	16	36,000	9,458			
<b>.Despersonalização</b>	20-29 Anos	1	5,000	-	0,606	4	0,962
	30-39 Anos	17	6,411	4,388			
	40 49 Anos	68	7,044	4,754			
	50-59 Anos	48	7,020	4,701			
	Mais de 59 anos	16	6,687	5,594			
<b>Realização Pessoal</b>	20-29 Anos	1	35,000	-	2,861	4	0,581
	30-39 Anos	17	31,647	3,839			
	40 49 Anos	68	30,264	4,789			
	50-59 Anos	48	32,000	6,562			
	Mais de 59 anos	16	30,562	6,196			

### 3.3.3 Estado civil

No que diz respeito ao Estado Civil (Tabela 11), a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos apresentam distribuição normal, verificando-se igualmente a homogeneidade das variâncias, pelo que se recorreu à One-Way ANOVA para a análise das diferenças de médias.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $F_{(4,145)}=1,053$ ;  $p\text{-value} = 0,382$ ) e na realização pessoal ( $F_{(4,145)}=0,827$ ;  $p\text{-value} = 0,510$ ) no que se refere ao estado civil.

Por outro lado, os resultados demonstram que há diferenças estatisticamente significativas na despersonalização ( $F_{(4,145)}=2,669$ ;  $p\text{-value} = 0,035$ ). Os testes de Post Hoc revelam existir diferenças estatisticamente significativas entre os professores casados e os professores separados e viúvos e entre os professores separados e viúvos e os professores em união de facto. Os professores casados e em união de facto apresentam um nível médio de despersonalização superior aos professores separados e viúvos.

Tabela 11 – Estado Civil

Subescala do MBI	Estado Civil	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Solteiro(a)	21	32,285	9,017	13,00	48,00	1,053	0,382
	Casado(a)	88	33,261	9,424	13,00	53,00		
	União de facto	17	32,764	11,432	8,00	52,00		
	Viúvo(a)	7	33,285	7,319	24,00	43,00		
	Separado(a)	17	27,941	12,157	6,00	47,00		
<b>Despersonalização</b>	Solteiro(a)	21	5,428	4,081	,00	15,00	2,669	<b>0,035</b>
	Casado(a)	88	7,613	4,899	,00	20,00		
	União de facto	17	8,176	4,837	,00	16,00		
	Viúvo(a)	7	4,571	4,466	,00	10,00		
	Separado(a)	17	4,823	3,504	,00	14,00		
<b>Realização Pessoal</b>	Solteiro(a)	21	32,190	3,614	27,00	39,00	0,827	0,510
	Casado(a)	88	30,681	5,348	19,00	42,00		
	União de facto	17	29,882	5,935	21,00	41,00		
	Viúvo(a)	7	31,285	4,608	26,00	37,00		
	Separado(a)	17	32,529	7,673	20,00	47,00		

### 3.3.4 Número de filhos

No que diz respeito ao Número de Filhos (Tabela 12), a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos apresentam distribuição normal, verificando-se igualmente a homogeneidade das variâncias, pelo que se recorreu à One-Way ANOVA para a análise das diferenças de médias.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $F_{(3,146)}=0,862$ ;  $p\text{-value} = 0,462$ ), na despersonalização ( $F_{(3,146)}=0,789$ ;

$p$ -value = 0,502), e na realização pessoal ( $F_{(3,146)} = 1,344$ ;  $p$ -value = 0,262) em função do número de filhos.

Tabela 12 – Número de filhos

Subescala do MBI	Número de filhos	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	0	27	30,111	10,849	8,00	48,00	0,862	0,462
	1	59	33,728	9,428	15,00	52,00		
	2	52	32,461	9,588	13,00	53,00		
	3	12	31,583	11,212	6,00	45,00		
<b>Despersonalização</b>	0	27	6,037	3,975	,00	15,00	0,789	0,502
	1	59	6,847	4,413	,00	16,00		
	2	52	7,615	5,194	,00	19,00		
	3	12	6,166	5,812	,00	20,00		
<b>Realização Pessoal</b>	0	27	31,777	4,144	25,00	39,00	1,344	0,262
	1	59	30,237	5,509	19,00	42,00		
	2	52	31,019	5,689	21,00	42,00		
	3	12	33,416	6,775	22,00	47,00		

### 3.3.5 Mudança de domicílio

No que diz respeito à necessidade de mudar de domicílio para dar aulas (Tabela 13) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos apresentam distribuição normal, pelo que se recorreu ao t-test para a análise das diferenças de médias.

Os resultados revelam que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $t_{(148)} = 0,594$ ;  $p$ -value = 0,396), na despersonalização ( $t_{(148)} = -0,531$ ;  $p$ -value = 0,596) e na realização pessoal ( $t_{(148)} = 0,659$ ;  $p$ -value = 0,511) no que se refere à mudança de domicílio para dar aulas.

Tabela 13 – Este ano teve que mudar de domicílio para dar aulas?

Subescala do MBI	Este ano teve que...	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Sim	11	34,909	10,558	0,594	148	0,396
	Não	139	32,273	9,837			
<b>Despersonalização</b>	Sim	11	6,181	4,643	-0,531	148	0,596
	Não	139	6,971	4,754			
<b>Realização Pessoal</b>	Sim	11	32,090	7,489	0,659	148	0,511
	Não	139	30,956	5,322			

### 3.3.6. Com quem vive durante o período de aulas

No que concerne a com quem vive durante o período de aulas (Tabela 14), os pressupostos para a aplicação de testes paramétricos não se aplicam, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

O teste demonstra que não existem diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)}=8,077$ ;  $p\text{-value} = 0,089$ ), na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)}=3,581$ ;  $p\text{-value} = 0,466$ ) e na realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)}=3,176$ ;  $p\text{-value} = 0,529$ ) no que se refere à variável com quem vive durante o período de aulas.

Tabela 14 – Com quem vive durante o período de aulas?

Subescala do MBI	Com quem vive...	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Sozinho	24	30,041	9,009	8,077	4	0,089
	Com colegas	5	43,000	5,000			
	Com amigos	2	36,000	9,899			
	Com familiares	14	31,714	12,092			
	Com a minha família	105	32,552	9,729			
<b>Despersonalização</b>	Sozinho	24	6,000	4,201	3,581	4	0,466
	Com colegas	5	5,600	4,335			
	Com amigos	2	11,500	,707			
	Com familiares	14	7,071	4,968			
	Com a minha família	105	7,076	4,868			
<b>Realização Pessoal</b>	Sozinho	24	32,166	5,255	3,176	4	0,529
	Com colegas	5	28,200	6,978			
	Com amigos	2	28,000	4,242			
	Com familiares	14	30,785	6,600			
	Com a minha família	105	31,009	5,352			

### 3.3.7. Habilitações Académicas

No que diz respeito às Habilitações Académicas (Tabela 15) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas exaustão emocional (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)} = 0,379$ ; *p-value* = 0,848), na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)} = 0,820$ ; *p-value* = 0,936) e na realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)} = 1,811$ ; *p-value* = 0,770) no que se refere às habilitações académicas

Tabela 15 – Habilitações Académicas

Subescala do MBI	Habilitações Académicas	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Bacharelato	4	28,000	15,187	0,379	4	0,848
	Licenciatura	112	32,910	9,980			
	Mestrado	26	31,346	9,490			
	Doutoramento	2	36,000	7,071			
	Outro	6	30,833	7,935			
<b>Despersonalização</b>	Bacharelato	4	7,000	4,396	0,820	4	0,936
	Licenciatura	112	6,910	4,864			
	Mestrado	26	7,346	4,898			
	Doutoramento	2	7,000	2,828			
	Outro	6	5,000	2,097			
<b>Realização Pessoal</b>	Bacharelato	4	33,500	7,047	1,811	4	0,770
	Licenciatura	112	31,008	5,532			
	Mestrado	26	31,115	5,435			
	Doutoramento	2	32,500	6,363			
	Outro	6	29,166	4,665			

### 3.3.8. Anos de serviço

As amostras dos grupos dos Anos de serviço (Tabela 16) tem uma distribuição normal e homogeneidade das variâncias para as subescalas exaustão emocional e despersonalização pelo que usámos o teste paramétrico One-Way ANOVA. As amostras não apresentam uma distribuição normal dos grupos dos Anos de Serviço para subescala da realização pessoal pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Existem diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $F_{(6,143)} = 5,765$ ;  $p\text{-value} = 0,000$ ) no que se refere à variável anos de serviço. O teste Post Hoc revela existirem diferenças estatisticamente significativas entre os professores com mais de 10 anos de serviço e os com menos de 10 anos de serviço. Os professores com mais de 10 anos de serviço apresentam um nível médio de exaustão emocional superior comparativamente aos professores com menos de 10 anos de serviço.

Não existem diferenças estatisticamente significativas na despersonalização ( $F_{(6,143)} = 1,065$ ;  $p\text{-value} = 0,387$ ) no que se refere à variável anos de serviço

Não existem diferenças estatisticamente significativas na realização pessoal é significativamente diferente em pelo menos um grupo de anos de serviço (Kruskal-Wallis  $H(6) = 9,648$ ; p-value = 0,140)

Tabela 16 – Anos de Serviço

Subescala do MBI	Anos de Serviço	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	1-4 Anos	5	15,800	7,259	8,00	25,00	5,765	<b>0,000</b>
	5-9 Anos	5	21,000	8,916	6,00	29,00		
	10-14 Anos	5	38,777	4,630	30,00	44,00		
	15-19 Anos	35	30,657	8,612	13,00	50,00		
	20-24 Anos	44	33,090	9,559	13,00	53,00		
	25-30 Anos	10	33,500	8,409	18,00	42,00		
	Mais de 30 anos	42	35,071	9,779	13,00	53,00		
<b>Despersonalização</b>	1-4 Anos	5	4,000	2,000	2,00	7,00	1,065	0,387
	5-9 Anos	5	7,000	5,567	,00	14,00		
	10-14 Anos	5	9,888	5,206	2,00	16,00		
	15-19 Anos	35	7,200	4,199	1,00	15,00		
	20-24 Anos	44	6,431	5,064	,00	20,00		
	25-30 Anos	10	6,100	4,605	,00	14,00		
	Mais de 30 anos	42	7,071	4,810	,00	19,00		
Subescala do MBI	Anos de Serviço	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig	
<b>Realização Pessoal</b>	1-4 Anos	5	34,600	2,302	9,648	6	0,140	
	5-9 Anos	5	37,800	6,610				
	10-14 Anos	5	29,777	4,521				
	15-19 Anos	35	30,457	5,425				
	20-24 Anos	44	30,863	4,863				
	25-30 Anos	10	29,900	6,556				
Mais de 30 anos	42	31,023	5,816					

### 3.3.9. Localização geográfica da escola

No que diz respeito à localização geográfica da escola (cardinal) (Tabela 17) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos apresentam distribuição normal,

verificando-se igualmente a homogeneidade das variâncias, pelo que se recorreu à One-Way ANOVA para a análise das diferenças de médias.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas nas dimensões de burnout no que se refere à Localização geográfica da escola (cardinal), concretamente na exaustão emocional ( $F_{(2,147)}=0,487$ ;  $p\text{-value} = 0,615$ ), na despersonalização ( $F_{(2,147)}=0,195$ ;  $p\text{-value} = 0,823$ ), e na realização pessoal ( $F_{(2,147)}=10,673$ ;  $p\text{-value} = 0,512$ ),

Tabela 17 – Localização geográfica da escola (cardinal)

Subescala do MBI	Localização (cardinal)	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Norte	14	34,928	9,825	9,00	48,00	0,487	0,615
	Centro	77	32,324	10,033	13,00	53,00		
	Sul	59	32,067	9,773	6,00	52,00		
<b>Despersonalização</b>	Norte	14	7,642	3,973	2,00	14,00	0,195	0,823
	Centro	77	6,779	4,805	,00	19,00		
	Sul	59	6,915	4,864	,00	20,00		
<b>Realização Pessoal</b>	Norte	14	29,571	5,109	21,00	38,00	0,673	0,512
	Centro	77	30,987	5,154	19,00	41,00		
	Sul	59	31,457	5,995	21,00	47,00		

No que diz respeito à Localização geográfica da escola (interioridade) (Tabela 18), a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos apresentam distribuição normal, verificando-se igualmente a homogeneidade das variâncias, pelo que se recorreu ao t-test para a análise das diferenças de médias.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $t_{(148)}=0,500$ ;  $p\text{-value} = 0,618$ ), na despersonalização ( $t_{(148)}=-0,454$ ;  $p\text{-value} = 0,651$ ) e na realização pessoal ( $t_{(148)}=-0,927$ ;  $p\text{-value} = 0,355$ ) em função da interioridade da escola.

Tabela 18 – Localização geográfica da escola (Interioridade)

Subescala do MBI	Localização (Interioridade)	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Interior	31	33,258	11,690	0,500	148	0,618
	Litoral	119	32,260	9,395			
<b>Despersonalização</b>	Interior	31	7,258	4,781	0,454	148	0,651
	Litoral	119	6,823	4,740			
<b>Realização Pessoal</b>	Interior	31	30,225	5,103	-0,927	148	0,355
	Litoral	119	31,252	5,581			

No que diz respeito à Localização geográfica da escola - urbanidade (Tabela 19), a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos apresentam distribuição normal, verificando-se igualmente a homogeneidade das variâncias, pelo que se recorreu à One-Way ANOVA para a análise das diferenças de médias.

Os resultados demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $F_{(3,146)} = 3,410$ ;  $p\text{-value} = 0,019$ ) no que se refere à localização geográfica da escola – urbanidade. O teste de Post Hoc demonstrou que existem diferenças estatisticamente significativas entre os professores das zonas suburbanas e os professores do centro da cidade e das pequenas cidades. Os professores que lecionam no Centro da cidade e Pequena cidade apresentam maior nível de exaustão emocional que os que lecionam em Zona Suburbana.

Não existem diferenças estatisticamente significativas na despersonalização ( $F_{(3,146)} = 0,952$ ;  $p\text{-value} = 0,417$ ) e na realização pessoal ( $F_{(3,146)} = 1,564$ ;  $p\text{-value} = 0,201$ ) nas dimensões de burnout no que se refere à Localização geográfica da escola - urbanidade.

Tabela 19 – Localização geográfica da escola (urbanidade)

Subescala do MBI	Localização (urbanidade)	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Centro da cidade	33	34,5152	8,29202	15,00	52,00	3,41	<b>0,01</b>
	Zona suburbana	65	30,0154	9,78119	6,00	50,00		
	Pequena cidade	25	36,5600	9,31433	16,00	53,00		
	Não cidade	27	32,0741	11,06598	13,00	53,00		
<b>Despersonalização</b>	Centro da cidade	33	5,18977	,90342	,00	17,00	0,95	0,41
	Zona suburbana	65	4,47874	,55552	,00	20,00		
	Pequena cidade	25	4,59275	,91855	,00	17,00		
	Não cidade	27	4,90624	,94421	1,00	19,00		
<b>Realização Pessoal</b>	Centro da cidade	33	5,18868	,90323	21,00	41,00	1,56	0,20
	Zona suburbana	65	5,87960	,72927	19,00	47,00		
	Pequena cidade	25	5,10131	1,02026	21,00	42,00		
	Não cidade	27	4,98316	,95901	24,00	41,00		

### 3.3.10. Tipo de escola

No que diz respeito ao tipo de escola - EE (Tabela 20) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $Kruskal-Wallis H_{(19)}=16,510$ ;  $p-value = 0,623$ ) no que se refere ao tipo de escola – EE.

Tabela 20 – Tipo de escola (EE)

Subescala do MBI	Tipo de escola	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Escola Básica do 1º ciclo	24	30,250	10,426	16,510	19	0,623
	Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância	31	30,548	10,372			
	Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	2	37,000	8,485			
	Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Outra	1	43,000	-			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância	1	36,000	-			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Escola Básica do 3º ciclo, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico, Escola Secundária	1	39,000	-			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	2	32,000	1,414			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	1	26,000	-			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	27	34,444	9,328			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Básica Integrada com jardim-de-infância	1	39,000	-			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária	5	39,200	8,927			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	5	32,400	13,685			
	Escola Básica do 3º ciclo	2	19,500	6,363			
	Escola Básica do 3º ciclo, Escola Secundária	1	25,000	-			
	Escola Básica Integrada	4	30,500	5,567			
	Escola Básica Integrada com jardim-de-infância	3	37,000	3,605			
	Escola Secundária	6	31,833	10,722			
	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	22	32,363	9,604			
	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico, Escola Secundária	1	45,000	-			
	Outra	10	34,300	11,633			

No que diz respeito ao tipo de escola – DP (Tabela 21) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(19)}=28,709$ ;  $p\text{-value} = 0,071$ ) consoante o tipo de escola - DP.

Tabela 21 – Tipo de escola (DP)

Subescala do MBI	Tipo de escola	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Despersonalização	Escola Básica do 1º ciclo	24	5,916	4,986			
	Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância	31	6,612	4,484			
	Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	2	5,000	,000			
	Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Outra	1	,000	-			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância	1	4,000	-			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Escola Básica do 3º ciclo, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico, Escola Secundária	1	9,000	-			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	2	7,000	1,414			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	1	9,000	.			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	27	5,111	4,643			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Básica Integrada com jardim-de-infância	1	12,000	-	28,709	19	0,071
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária	5	10,400	5,319			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	5	10,200	3,701			
	Escola Básica do 3º ciclo	2	2,000	1,414			
	Escola Básica do 3º ciclo, Escola Secundária	1	4,000	-			
	Escola Básica Integrada	4	8,750	3,862			
		3	7,666	,577			
	Escola Básica Integrada com jardim-de-infância						
	Escola Secundária	6	10,666	3,502			
	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	22	7,500	4,480			
	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico, Escola Secundária	1	6,000	-			
	Outra	10	9,000	6,411			

No que diz respeito ao tipo de escola – RP (Tabela 22) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(19)}=16,113$ ;  $p\text{-value} = 0,650$ ) no que se refere ao tipo de escola - RP.

Tabela 22 – Tipo de escola (RP)

Subescala do MBI	Tipo de escola	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Realização Pessoal	Escola Básica do 1º ciclo	24	32,208	5,348	16,113	19	0,650
	Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância	31	31,129	5,696			
	Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	2	27,000	1,414			
	Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Outra	1	36,000	-			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância	1	32,000	-			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Escola Básica do 3º ciclo, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico, Escola Secundária	1	38,000	-			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	2	25,500	2,121			
	Escola Básica do 1º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	1	31,000	-			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo	27	29,666	6,275			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Básica Integrada com jardim-de-infância	1	29,000	-			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária	5	29,800	6,016			
	Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	5	29,800	2,588			
	Escola Básica do 3º ciclo	2	37,500	4,949			
	Escola Básica do 3º ciclo, Escola Secundária	1	33,000	-			
	Escola Básica Integrada	4	34,250	7,274			
	Escola Básica Integrada com jardim-de-infância	3	31,666	4,725			
	Escola Secundária	6	32,500	4,593			
	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico	22	31,500	5,351			
	Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico, Escola Secundária	1	30,000	-			
	Outra	10	29,000	5,312			

### 3.3.11. Número de alunos por escola

No que diz respeito ao número de alunos por escola (Tabela 23) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos apresentam distribuição normal, verificando-se igualmente a homogeneidade das variâncias, pelo que se recorreu à One-Way ANOVA para a análise das diferenças de médias.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $F_{(7,142)}=1,557$ ;  $p\text{-value} = 0,153$ ), na despersonalização ( $F_{(7,142)}=1,356$ ;  $p\text{-value} = 0,229$ ) e na realização pessoal ( $F_{(7,142)}=0,804$ ;  $p\text{-value} = 0,586$ ) nas dimensões de burnout no que se refere ao número de alunos por escola.

Tabela 23 – Número de alunos por escola

Subescala do MBI	Número de alunos por escola	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Menos de 100	11	30,000	12,149	13,00	48,00	1,557	0,153
	100-199	15	27,866	9,738	9,00	43,00		
	200-299	25	29,480	8,411	8,00	43,00		
	300-399	10	35,700	10,360	23,00	52,00		
	400-499	22	33,636	10,209	6,00	53,00		
	500-599	16	32,437	10,178	13,00	52,00		
	600-699	3	31,000	9,539	25,00	42,00		
	Mais de 700	48	34,916	9,353	15,00	53,00		
<b>Despersonalização</b>	Menos de 100	11	4,636	3,233	1,00	12,00	1,356	0,229
	100-199	15	7,000	4,440	,00	14,00		
	200-299	25	5,120	3,722	,00	13,00		
	300-399	10	7,900	5,839	2,00	20,00		
	400-499	22	8,136	5,258	,00	19,00		
	500-599	16	8,187	3,986	1,00	15,00		
	600-699	3	6,666	6,429	2,00	14,00		
	Mais de 700	48	7,166	5,075	,00	17,00		
<b>Realização Pessoal</b>	Menos de 100	11	32,363	5,005	20,00	39,00	0,804	0,586
	100-199	15	31,800	6,201	22,00	42,00		
	200-299	25	31,000	4,804	22,00	40,00		
	300-399	10	28,800	4,366	21,00	38,00		
	400-499	22	32,681	5,834	24,00	47,00		
	500-599	16	30,312	5,850	22,00	41,00		
	600-699	3	32,333	5,033	27,00	37,00		
	Mais de 700	48	30,395	5,685	19,00	42,00		

### 3.3.12. Número médio de alunos por turma

No que diz respeito ao número médio de alunos por turma (Tabela 24) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram haver diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)}=0,10,581$ ;  $p\text{-value} = 0,032$ ) no que se refere ao número médio de alunos por turma. O teste de Post Hoc demonstrou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os professores com turmas em que número médio de

alunos é superior a 20 e os grupos com número médio de alunos inferior a 20. Os professores com turmas em que o número médio de alunos é igual ou superior a 20 têm um maior nível de exaustão emocional que os professores com turmas com um número médio de alunos inferior a 20.

Não existem diferenças estatisticamente significativas na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)}=3,621$ ;  $p\text{-value} = 0,460$ ) e na realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)}=8,033$ ;  $p\text{-value} = 0,090$ ) no que se refere ao número de médio de alunos por turma.

Tabela 24 – Número médio de alunos por turma

Subescala do MBI	Habilitações Académicas	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Menos de 15	6	22,333	15,667	10,581	4	<b>0,032</b>
	15-19	9	25,444	9,041			
	20-24	79	33,468	8,441			
	25-30	54	33,000	10,470			
	Mais de 30	2	40,500	2,121			
<b>Despersonalização</b>	Menos de 15	6	5,166	4,070	3,621	4	0,460
	15-19	9	5,333	4,272			
	20-24	79	6,987	4,661			
	25-30	54	7,111	5,015			
	Mais de 30	2	11,000	2,828			
<b>Realização Pessoal</b>	Menos de 15	6	34,833	3,060	8,033	4	0,090
	15-19	9	31,555	4,475			
	20-24	79	30,101	5,034			
	25-30	54	31,833	6,293			
	Mais de 30	2	33,000	,000			

### 3.3.13. Nível de ensino lecionado

No que diz respeito ao nível de ensino que leciona - EE (Tabela 25) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional (*Kruskal-Wallis*  $H_{(18)}=16,232$ ;  $p\text{-value} = 0,576$ ) no que se refere ao nível de ensino que leciona – EE.

Tabela 25 – Níveis de ensino que leciona (EE)

Subescala do MBI	Níveis de ensino que leciona	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Exaustão Emocional	1º Ciclo	52	31,9808	9,471			
	1º Ciclo, 2º Ciclo	2	22,000	2,828			
	1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo	1	31,000	-			
	1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo	2	32,000	1,414			
	1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo, Secundário	1	39,000	-			
	1º Ciclo, 3º Ciclo	2	28,500	3,535			
	1º Ciclo, Outro	2	22,000	19,798			
	2º Ciclo	16	36,687	8,715			
	2º Ciclo, 3º Ciclo	3	37,000	13,856			
	2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário	1	20,000	-	16,232	18	0,576
	2º e 3º Ciclo	5	30,000	13,076			
	2º e 3º Ciclo, Secundário	3	31,333	1,154			
	2º e 3º Ciclo, Secundário, Outro	1	38,000	-			
	3º Ciclo	16	33,875	8,293			
	3º Ciclo e Secundário	16	32,125	11,430			
	3º Ciclo, Outro	1	52,000	-			
	3º Ciclo, Secundário	1	25,000	-			
	Outro	12	29,333	11,146			
	Secundário	13	34,076	10,275			

No que diz respeito ao nível de ensino que leciona - DP (Tabela 26) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(18)}=23,684$ ; *p-value* = 0,166) no que se refere ao nível de ensino que leciona – DP.

Tabela 26 – Níveis de ensino que leciona (DP)

Subescala do MBI	Níveis de ensino que leciona	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Despersonalização	1º Ciclo	52	6,269	4,786	23,684	18	0,166
	1º Ciclo, 2º Ciclo	2	4,000	1,414			
	1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo	1	11,000	-			
	1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo	2	7,000	1,414			
	1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo, Secundário	1	9,000	-			
	1º Ciclo, 3º Ciclo	2	7,000	2,828			
	1º Ciclo, Outro	2	3,500	,707			
	2º Ciclo	16	8,500	5,944			
	2º Ciclo, 3º Ciclo	3	2,333	2,516			
	2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário	1	1,000	-			
	2º e 3º Ciclo	5	4,400	4,929			
	2º e 3º Ciclo, Secundário	3	8,333	,577			
	2º e 3º Ciclo, Secundário, Outro	1	12,000	-			
	3º Ciclo	16	6,500	4,457			
	3º Ciclo e Secundário	16	8,062	4,625			
	3º Ciclo, Outro	1	8,000	-			
	3º Ciclo, Secundário	1	4,000	-			
	Outro	12	5,833	4,324			
Secundário	13	10,000	4,472				

No que diz respeito ao nível de ensino que leciona - RP (Tabela 27) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na realização pessoal (Kruskal-Wallis  $H_{(18)} = 19,798$ ; p-value = 0,344) no que se refere ao nível de ensino que leciona – RP.

Tabela 27 – Níveis de ensino que leciona (RP)

Subescala do MBI	Níveis de ensino que leciona	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Realização Pessoal	1º Ciclo	52	32,000	5,618	19,798	18	0,344
	1º Ciclo, 2º Ciclo	2	31,000	4,242			
	1º Ciclo, 2º Ciclo, 3º Ciclo	1	40,000	-			
	1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo	2	25,500	2,121			
	1º Ciclo, 2º e 3º Ciclo, Secundário	1	38,000	-			
	1º Ciclo, 3º Ciclo	2	28,500	3,535			
	1º Ciclo, Outro	2	33,500	2,121			
	2º Ciclo	16	28,812	5,088			
	2º Ciclo, 3º Ciclo	3	26,333	5,033			
	2º Ciclo, 3º Ciclo, Secundário	1	40,000	-			
	2º e 3º Ciclo	5	30,600	7,162			
	2º e 3º Ciclo, Secundário	3	33,333	4,618			
	2º e 3º Ciclo, Secundário, Outro	1	38,000	-			
	3º Ciclo	16	30,437	6,021			
	3º Ciclo e Secundário	16	30,312	5,839			
	3º Ciclo, Outro	1	29,000	-			
	3º Ciclo, Secundário	1	33,000	-			
	Outro	12	30,333	4,313			
	Secundário	13	31,384	5,025			

### 3.3.14. Grupo disciplinar lecionado

No que diz respeito ao grupo disciplinar que leciona - EE (Tabela 28), a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional (Kruskal-Wallis  $H_{(21)} = 36,411$ ; p-value = 0,020) no que se refere ao grupo disciplinar que leciona - EE. A variável possui vários grupos, com respostas muito dispersas, não tendo sido possível agrupar as respostas em grupos diferentes sem correr o risco de enviesar os resultados. Assim, ainda que existam diferenças não foi possível verificar

em que grupos, porque o SPSS não processa testes Post Hoc sempre que os grupos têm menos que 2 respostas.

Tabela 28 – Grupo disciplinar que leciona (EE)

Subescala do MBI	Grupo disciplinar que leciona	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Exaustão Emocional	100 Educação Física	11	22,181	10,666	36,411	21	<b>0,020</b>
	110 1º Ciclo do ensino básico	48	33,041	8,0025			
	200 Português e Estudos Sociais / Historia	2	45,500	,707			
	210 Português e Francês	1	38,000	-			
	220 Português e Inglês	6	37,166	11,373			
	230 Matemática e Ciências da Natureza	4	34,000	8,205			
	240 Educação visual e tecnológica	7	30,000	8,755			
	250 Educação musical	1	38,000	-			
	290 Educação moral e religiosa	1	39,000	-			
	300 Português	10	36,800	8,978			
	330 Inglês	6	32,666	10,538			
	400 História	8	36,250	8,811			
	420 Geografia	7	35,285	10,094			
	430 Economia e Contabilidade	3	27,333	13,316			
	500 Matemática	6	36,166	11,461			
	510 Física e Química	3	33,000	3,605			
	520 Biologia e Geologia	4	33,000	10,295			
	530 Educação tecnológica	2	41,500	14,849			
	550 Informática	1	26,000	-			
	600 Artes visuais	4	23,000	8,124			
620 Educação Física	6	18,166	9,368				
910 Educação especial	9	36,000	5,049				

No que diz respeito ao grupo disciplinar que leciona - DP (Tabela 29) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(21)}=21,992$ ;  $p\text{-value} = 0,400$ ) no que se refere ao grupo disciplinar que leciona – DP.

Tabela 29 – Grupo disciplinar que leciona (DP)

Subescala do MBI	Grupo disciplinar que leciona	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Despersonalização	100 Educação Física	11	3,900	2,913	21,992	21	0,400
	110 1º Ciclo do ensino básico	48	6,270	4,693			
	200 Português e Estudos Sociais / Historia	2	9,500	13,435			
	210 Português e Francês	1	17,000	-			
	220 Português e Inglês	6	5,833	5,636			
	230 Matemática e Ciências da Natureza	4	5,750	5,619			
	240 Educação visual e tecnológica	7	7,285	3,860			
	250 Educação musical	1	11,000	-			
	290 Educação moral e religiosa	1	13,000	-			
	300 Português	10	7,300	4,854			
	330 Inglês	6	6,500	4,593			
	400 História	8	8,875	3,979			
	420 Geografia	7	7,714	4,923			
	430 Economia e Contabilidade	3	7,333	2,081			
	500 Matemática	6	8,833	6,306			
	510 Física e Química	3	9,000	6,928			
	520 Biologia e Geologia	4	7,750	3,500			
	530 Educação tecnológica	2	6,000	2,828			
	550 Informática	1	12,000	-			
	600 Artes visuais	4	8,750	6,396			
620 Educação Física	6	3,666	3,669				
910 Educação especial	9	8,111	3,370				

No que diz respeito ao grupo disciplinar que leciona - RP (Tabela 30) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(21)}=29,397$ ;  $p\text{-value} = 0,105$ ) no que se refere ao grupo disciplinar que leciona – RP.

Tabela 30 – Grupo disciplinar que leciona (RP)

Subescala do MBI	Grupo disciplinar que leciona	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Realização Pessoal	100 Educação Física	11	33,636	5,714	29,397	21	0,105
	110 1º Ciclo do ensino básico	48	31,520	5,291			
	200 Português e Estudos Sociais / Historia	2	27,500	,707			
	210 Português e Francês	1	29,000	-			
	220 Português e Inglês	6	28,000	7,694			
	230 Matemática e Ciências da Natureza	4	31,500	3,696			
	240 Educação visual e tecnológica	7	31,285	4,498			
	250 Educação musical	1	29,000	-			
	290 Educação moral e religiosa	1	26,000	-			
	300 Português	10	27,700	5,945			
	330 Inglês	6	31,833	4,308			
	400 História	8	29,750	7,126			
	420 Geografia	7	32,000	5,131			
	430 Economia e Contabilidade	3	27,666	2,081			
	500 Matemática	6	30,333	6,186			
	510 Física e Química	3	28,666	2,516			
	520 Biologia e Geologia	4	32,500	3,696			
	530 Educação tecnológica	2	26,500	3,535			
	550 Informática	1	26,000	-			
	600 Artes visuais	4	36,750	4,924			
620 Educação Física	6	36,500	3,271				
910 Educação especial	9	29,444	5,790				

### 3.3.15. Outros cargos/funções desempenhados na escola

No que diz respeito aos outros cargos/funções que desempenha na escola - EE (Tabela 31) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional (Kruskal-Wallis  $H_{(16)}=16,036$ ;  $p\text{-value} = 0,450$ ) no que se refere aos cargos/funções desempenhados na escola – EE.

Tabela 31 – Que outros cargos/funções desempenha na escola (EE)

Subescala do MBI	Que outros cargos/funções desempenha na escola	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Exaustão Emocional	Coordenador de departamento	6	31,500	14,138			
	Coordenador de departamento, Diretor de instalações, Outro	1	20,000	-			
	Coordenador de Grupo Disciplinar	12	35,250	7,557			
	Coordenador de Grupo Disciplinar, Coordenador de departamento	1	23,000	-			
	Coordenador de Grupo Disciplinar, Outro	2	42,000	14,142			
	Diretor de instalações	1	25,000	.			
	Diretor de turma	28	34,464	8,888			
	Diretor de turma, Coordenador de departamento	2	25,000	2,828			
	Diretor de turma, Coordenador de Grupo Disciplinar	4	35,500	3,696	16,036	16	0,450
	Diretor de turma, Coordenador de Grupo Disciplinar, Coordenador de departamento, Outro	1	42,000	.			
	Diretor de turma, Outro	9	30,888	10,775			
	Não exerço qualquer cargo	47	32,914	10,512			
	Não exerço qualquer cargo, Diretor de turma	1	23,000	-			
	Órgão de gestão	5	36,000	8,774			
	Órgão de gestão, Diretor de turma	2	26,000	11,313			
	Órgão de gestão, diretor de turma, Outro	1	33,000	-			
	Outro	27	29,407	10,058			

No que diz respeito aos outros cargos/funções que desempenha na escola – DP (Tabela 32) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(16)} = 17,458$ ; *p-value* = 0,357) no que se refere aos cargos/funções desempenhados na escola – DP.

Tabela 32 – Que outros cargos/funções desempenha na escola (DP)

Subescala do MBI	Que outros cargos/funções desempenha na escola	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Despersonalização	Coordenador de departamento	6	4,333	5,819	17,458	16	0,311
	Coordenador de departamento, Diretor de instalações, Outro	1	1,000	-			
	Coordenador de Grupo Disciplinar	12	5,750	4,371			
	Coordenador de Grupo Disciplinar, Coordenador de departamento	1	3,000	-			
	Coordenador de Grupo Disciplinar, Outro	2	6,500	2,121			
	Diretor de instalações	1	10,000	-			
	Diretor de turma	28	8,392	4,810			
	Diretor de turma, Coordenador de departamento	2	5,500	2,121			
	Diretor de turma, Coordenador de Grupo Disciplinar	4	10,000	2,943			
	Diretor de turma, Coordenador de Grupo Disciplinar, Coordenador de departamento, Outro	1	9,000	-			
	Diretor de turma, Outro	9	6,222	3,993			
	Não exerço qualquer cargo	47	7,148	4,750			
	Não exerço qualquer cargo, Diretor de turma	1	4,000	-			
	Órgão de gestão	5	4,000	5,656			
	Órgão de gestão, Diretor de turma	2	10,000	5,656			
	Órgão de gestão, diretor de turma, Outro	1	2,000	-			
	Outro	27	6,740	5,004			

No que diz respeito aos outros cargos/funções que desempenha na escola – RP (Tabela 33) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(16)} = 18,228$ ; *p-value* = 0,311) no que se refere aos cargos/funções desempenhados na escola – RP.

Tabela 33 – Que outros cargos/funções desempenha na escola (RP)

Subescala do MBI	Que outros cargos/funções desempenha na escola	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
Realização Pessoal	Coordenador de departamento	6	34,500	6,123	18,228	16	0,311
	Coordenador de departamento, Diretor de instalações, Outro	1	40,000	-			
	Coordenador de Grupo Disciplinar	12	29,833	5,236			
	Coordenador de Grupo Disciplinar, Coordenador de departamento	1	34,000	-			
	Coordenador de Grupo Disciplinar, Outro	2	32,000	4,242			
	Diretor de instalações	1	27,000	-			
	Diretor de turma	28	30,285	5,455			
	Diretor de turma, Coordenador de departamento	2	29,500	2,121			
	Diretor de turma, Coordenador de Grupo Disciplinar	4	32,250	3,593			
	Diretor de turma, Coordenador de Grupo Disciplinar, Coordenador de departamento, Outro	1	33,000	-			
	Diretor de turma, Outro	9	31,333	4,821			
	Não exerço qualquer cargo	47	29,510	4,862			
	Não exerço qualquer cargo, Diretor de turma	1	42,000	-			
	Órgão de gestão	5	35,200	4,969			
	Órgão de gestão, Diretor de turma	2	35,000	8,485			
	Órgão de gestão, diretor de turma, Outro	1	29,000	-			
	Outro	27	32,259	6,400			

### 3.3.16. Horário letivo semanal

No que diz respeito ao seu horário letivo semanal (Tabela 34) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos apresentam distribuição normal, verificando-se

igualmente a homogeneidade das variâncias, pelo que se recorreu à One-Way ANOVA para a análise das diferenças de médias.

Os resultados demonstram existir diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional ( $F_{(3,146)} = 6,040$ ;  $p\text{-value} = 0,001$ ) no que se refere ao horário letivo semanal. Os testes de Post Hoc revelam existir diferenças estatisticamente significativas entre os professores com horários entre 12 e 22 horas e professores com horário de 6 a 11 horas. Os primeiros apresentam um maior nível de exaustão emocional.

Os resultados demonstram existir diferenças estatisticamente significativas na despersonalização ( $F_{(3,146)} = 5,797$ ;  $p\text{-value} = 0,001$ ) no que se refere ao horário letivo semanal. Os testes de Post Hoc revelam existir diferenças estatisticamente significativas entre os professores com horários entre 6 e 11 horas, 12 e 22 horas e mais de 22 horas. Os professores com horário de 12 a 22 horas apresentam um maior nível de despersonalização que os que lecionam 6 a 11 horas e mais de 22 horas.

Os resultados demonstram existir diferenças estatisticamente significativas na realização pessoal ( $F_{(3,146)} = 6,617$ ;  $p\text{-value} = 0,000$ ) no que se refere ao horário letivo semanal. Os testes de Post Hoc revelam existir diferenças estatisticamente significativas entre os professores com Redução da componente letiva, horários entre 6 e 11 horas e 12 e 22 horas . Os professores com horário de 12 a 22 horas apresentam menor nível de realização pessoal que os que lecionam 6 a 11 horas e os que estão com redução da componente letiva.

Tabela 34 – Qual o seu horário letivo semanal?

Subescala do MBI	Qual o seu horário letivo semanal?	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Redução da componente letiva	6	30,3333	9,45868	19,00	41,00	6,040	<b>0,001</b>
	6-11 Horas	9	22,6667	12,77693	6,00	43,00		
	12-22 Horas	46	36,2391	9,25487	9,00	53,00		
	Mais de 22 horas	89	31,6517	9,12552	13,00	50,00		
<b>Despersonalização</b>	Redução da componente letiva	6	3,3333	3,44480	,00	9,00	,797	<b>,001</b>
	6-11 Horas	9	3,6667	4,21307	,00	12,00		
	12-22 Horas	46	8,8261	4,55243	,00	17,00		
	Mais de 22 horas	89	6,4944	4,58784	,00	20,00		
<b>Realização Pessoal</b>	Redução da componente letiva	6	35,6667	3,01109	32,00	39,00	6,617	<b>0,000</b>
	6-11 Horas	9	35,4444	6,44420	24,00	47,00		
	12-22 Horas	46	28,8478	4,94399	21,00	38,00		
	Mais de 22 horas	89	31,4157	5,29753	19,00	42,00		

### 3.3.17. Tempo sem colocação

No que diz respeito a se esteve algum ano sem colocação (Tabela 35) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)} = 5,198$ ;  $p\text{-value} = 0,268$ ), na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)} = 1,816$ ;  $p\text{-value} = 0,769$ ) e na realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(4)} = 6,797$ ;  $p\text{-value} = 0,147$ ) nas dimensões de burnout no que se refere ao tempo sem colocação.

Tabela 35 – Esteve algum ano sem colocação?

Subescala do MBI	Esteve algum ano sem colocação?	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	Nunca estive sem colocação	122	33,073	9,718	5,198	4	0,268
	Esteve 1 ano sem colocação	16	30,500	10,046			
	Esteve 2 anos sem colocação	5	30,200	12,676			
	Esteve 3 anos sem colocação	1	42,000	-			
	Esteve mais de 3 anos sem colocação	6	25,666	9,542			
<b>Despersonalização</b>	Nunca estive sem colocação	122	6,721	4,736	1,816	4	0,769
	Esteve 1 ano sem colocação	16	7,562	5,059			
	Esteve 2 anos sem colocação	5	9,400	5,319			
	Esteve 3 anos sem colocação	1	8,000	-			
	Esteve mais de 3 anos sem colocação	6	6,833	4,167			
<b>Realização Pessoal</b>	Nunca estive sem colocação	122	30,639	5,370	6,797	4	0,147
	Esteve 1 ano sem colocação	16	32,062	5,836			
	Esteve 2 anos sem colocação	5	32,800	4,969			
	Esteve 3 anos sem colocação	1	26,000	-			
	Esteve mais de 3 anos sem colocação	6	35,833	5,810			

### 3.3.18. Vínculo laboral

As amostras dos grupos do vínculo laboral (Tabela 36) tem uma distribuição normal e homogeneidade das variâncias para as subescalas exaustão emocional e realização pessoal, pelo que usámos o teste paramétrico One-Way ANOVA. As amostras não apresentam uma distribuição normal dos grupos do vínculo laboral para subescala da despersonalização pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados dos testes demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas na Exaustão Emocional ( $F_{(3,146)}=3,959$ ;  $p\text{-value} = 0,009$ ) no que se refere ao vínculo laboral. O Teste de Post Hoc demonstra que a exaustão emocional é maior nos docentes do Quadro da Zona Pedagógica (QZP) e do Docente do Quadro de Agrupamento (QA) que nos docentes que se classificam com “Outro” Vínculo laboral.

Os resultados dos testes demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas na realização pessoal ( $F_{(3,146)} = 5,253$ ;  $p\text{-value} = 0,002$ ) no que se refere ao vínculo laboral. O teste de Post Hoc revela diferenças estatisticamente significativas entre os docentes contratados e os docentes do Quadro da Zona Pedagógica (QZP), os docentes contratados apresentam um nível médio superior de realização pessoal que os docentes do QZP. Também existem diferenças estatisticamente significativas entre “Outro” vínculo laboral e docentes do QZP, uma vez que os que se identificam com “Outro” vínculo laboral apresentam maior nível de realização pessoal do que os docentes do QZP.

Não existem evidências de diferenças estatisticamente significativas na despersonalização ( $Kruskal\text{-Wallis } H_{(3)} = 2,089$ ;  $p\text{-value} = 0,554$ ) no que se refere ao vínculo laboral.

Tabela 36 – Vínculo Laboral

Subescala do MBI	Vínculo laboral	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	F	Sig		
<b>Exaustão Emocional</b>	Docente contratado	19	29,368	9,610	9,00	46,00	5,959	<b>0,009</b>		
	Docente do Quadro da Zona Pedagógica (QZP)	24	35,083	10,189	19,00	53,00				
	Docente do Quadro de Agrupamento (QA)	97	33,278	8,956	13,00	52,00				
	Outro	10	24,200	13,725	6,00	53,00				
	Docente contratado	19	33,315	4,497	26,00	42,00				
<b>Realização Pessoal</b>	Docente do Quadro da Zona Pedagógica (QZP)	24	28,458	4,800	19,00	38,00	5,253	<b>0,002</b>		
	Docente do Quadro de Agrupamento (QA)	97	30,804	5,399	20,00	42,00				
	Outro	10	35,200	6,268	22,00	47,00				
	Subescala do MBI	Anos de Serviço	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis			df	Sig
	<b>Despersonalização</b>	Docente contratado	19	7,842	5,737	2,089			3	0,554
Docente do Quadro da Zona Pedagógica (QZP)		24	8,208	5,348						
Docente do Quadro de Agrupamento (QA)		97	6,463	4,375						
Outro		10	6,400	4,402						

### 3.3.19. Escalão de categoria profissional

No que diz respeito ao escalão de categoria profissional (Tabela 37) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional (*Kruskal-Wallis*  $H_{(10)}=13,807$ ;  $p\text{-value} = 0,182$ ), na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(10)}=3,360$ ;  $p\text{-value} = 0,972$ ) e na realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(10)}=10,445$ ;  $p\text{-value} = 0,402$ ) nas dimensões de burnout no que se refere ao escalão de categoria profissional.

Tabela 37 – Escalão de categoria profissional <sup>1</sup>

Subescala do MBI	Escalão	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	1	25	30,560	10,870	13,807	10	0,182
	2	40	33,050	9,024			
	3	21	30,238	9,082			
	4	11	30,818	13,013			
	5	8	32,125	9,804			
	6	7	41,142	7,403			
	7	6	34,500	6,949			
	8	4	40,750	6,701			
	9	15	34,266	9,223			
	10	7	32,428	11,073			
	Outro	6	25,666	9,892			
<b>Despersonalização</b>	1	25	7,480	4,052	3,360	10	0,972
	2	40	6,750	5,304			
	3	21	5,714	3,607			
	4	11	7,909	5,787			
	5	8	7,125	5,249			
	6	7	7,285	5,089			
	7	6	5,833	2,786			
	8	4	9,250	6,701			
	9	15	6,666	5,652			
	10	7	6,857	3,760			
	Outro	6	7,500	4,847			
<b>Realização Pessoal</b>	1	25	32,320	5,297	10,445	10	0,402
	2	40	30,125	5,094			
	3	21	30,190	5,555			
	4	11	33,000	5,477			
	5	8	30,375	6,390			
	6	7	28,571	4,859			
	7	6	29,833	4,708			
	8	4	30,500	8,185			
	9	15	31,8667	7,16007			
	10	7	30,5714	3,59894			
	Outro	6	35,0000	3,22490			

<sup>1</sup> Fonte: Direção Geral da Administração Escolar (2019)

### 3.3.20. Índice remuneratório

No que diz respeito ao índice remuneratório (Tabela 38) a análise dos pressupostos permitiu constatar que os grupos não apresentam uma distribuição normal, pelo que usámos o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis H.

Os resultados demonstram que não há diferenças estatisticamente significativas na exaustão emocional (*Kruskal-Wallis*  $H_{(11)}=17,042$ ; *p-value* = 0,107), na despersonalização (*Kruskal-Wallis*  $H_{(11)}=10,406$ ; *p-value* = 0,494) e na realização pessoal (*Kruskal-Wallis*  $H_{(11)}=15,959$ ; *p-value* = 0,143) nas dimensões de burnout no que se refere ao índice remuneratório.

Tabela 38 – Índice Remuneratório <sup>2</sup>

Subescala do MBI	Índice	N	Média	Desvio Padrão	Kruskal-Wallis	df	Sig
<b>Exaustão Emocional</b>	151	9	32,333	7,632	17,042	11	0,107
	167	21	32,523	9,968			
	188	39	33,000	9,654			
	205	19	30,105	8,143			
	218	8	30,375	12,659			
	235	7	36,571	6,900			
	245	7	38,571	10,674			
	272	6	35,500	5,822			
	299	3	30,666	13,613			
	340	17	33,882	9,584			
	370	5	39,400	9,449			
	Outro	9	21,111	10,385			
<b>Despersonalização</b>	151	9	7,111	4,314	10,406	11	0,494
	167	21	7,523	4,697			
	188	39	6,615	5,249			
	205	19	6,315	3,815			
	218	8	8,625	6,209			
	235	7	9,857	3,236			
	245	7	5,571	5,255			
	272	6	6,333	2,422			
	299	3	12,000	7,000			
	340	17	6,352	5,073			
	370	5	7,600	4,277			
	Outro	9	4,444	3,045			
<b>Realização Pessoal</b>	151	9	31,888	5,710	15,959	11	0,143
	167	21	32,333	5,294			
	188	39	29,743	4,794			
	205	19	30,052	4,660			
	218	8	33,125	5,841			
	235	7	28,571	4,649			
	245	7	30,428	7,044			
	272	6	29,333	4,033			
	299	3	29,666	4,725			
	340	17	31,941	7,377			
	370	5	29,400	3,049			
	Outro	9	36,222	4,994			

#### 3.4. Síntese dos resultados da comparação de médias

Em síntese, os fatores de risco variaram conforme as várias dimensões do burnout. No entanto, houve um fator comum que demonstrou diferenças estatisticamente significativas

<sup>2</sup> Fonte: Direção Geral da Administração Escolar (2019)

para as três dimensões, sendo este fator o horário letivo semanal, uma vez que professores que lecionavam entre 12h e 22h apresentaram maiores níveis de exaustão emocional e despersonalização, e menores níveis de realização pessoal do que os que lecionaram entre 6h e 11h e os com redução de componente letiva.

Como se pode observar no quadro 2, no caso da dimensão da exaustão emocional, os fatores de risco considerados estatisticamente significativos foram: os Anos de serviço, tendo sido os professores com mais de 10 anos de serviço os que apresentaram os maiores níveis; a Localização geográfica da escola - urbanidade, tendo em conta que os professores das pequenas e grandes cidades apresentaram maiores níveis de exaustão emocional do que os professores da zona suburbana; o Número médio de alunos por turma, sendo que os professores com um número igual ou superior a 20 alunos por turma têm maiores níveis de exaustão; O vínculo laboral, tendo-se verificado maiores níveis de exaustão em professores do Quadro da Zona Pedagógica (QZP) e em docentes do Quadro de Agrupamento (QA), em relação a docentes que se identificaram com "outro" vínculo laboral.

Já no caso da dimensão da despersonalização, o único fator de risco encontrado foi o estado civil, tendo os professores casados e em união de facto apresentado níveis muito mais elevados de despersonalização do que os restantes estados civis (quadro 2).

Na dimensão da falta de realização pessoal, o fator de risco encontrado foi o vínculo laboral, sendo que os professores do Quadro da Zona Pedagógica (QZP) apresentaram menores níveis de realização pessoal em relação a docentes que se identificaram com "outro" vínculo laboral e aos docentes contratados (quadro 2).

Quadro 2 – Síntese dos fatores de risco encontrados para as várias dimensões do burnout.

<b>Dimensões do Burnout</b>		
<b>Exaustão Emocional Elevada</b>	<b>Despersonalização Elevada</b>	<b>Realização Pessoal Reduzida</b>
Anos de Serviço (> 10 anos de serviço)	Estado civil (casado e união de facto)	Vínculo laboral (QZP)
Localização geográfica – urbanidade (cidade e pequena cidade)		
Número de alunos por turma (> 20)		
Vínculo laboral (QZP e QA)		
<b>Horário letivo semanal entre 12h e 22h</b>		

Nota: QZP – Quadro Zona Pedagógica; QA – Quadro Agrupamento.

### 3.5. Prevalência de burnout na amostra

Como já referimos anteriormente, temos vindo a usar para efeitos de comparação, os resultados que definem o burnout na amostra original de professores do ensino primário

(Maslach & Jackson, 1997). Para identificar os profissionais da nossa amostra (N=150) com elevado nível de burnout usámos o critério da Tabela 39.

Tabela 39 – Critério de Burnout para Professores do Ensino Primário

Amostra do estudo original	Níveis de Burnout			
	Escalas MBI	Baixo	Médio	Elevado
Professores Ensino Primário (N= 4.163)	EE	<17	17-26	>26
	DP	<9	9-13	>13
	RP	>36	31-36	<31

Nota: (EE – Exaustão Emocional; DP – Despersonalização; RP – Realização Pessoal.) Fonte: Maslach & Jackson (1997), p.32

Da análise das dimensões do burnout, exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal, podemos constatar que na nossa amostra (N=150), 72,7% (n=109) dos professores se encontram com um nível elevado de exaustão emocional, 12% (n=18) com um nível elevado de despersonalização e 49,3% (n=74) com um baixo nível de realização pessoal.

Segundo Maslach e Jackson (1997), um nível alto de burnout reflete-se em scores altos nas subescalas de Exaustão Emocional e Despersonalização e em níveis baixos de Realização pessoal, a análise da nossa amostra de acordo com este critério, revelou 9,3% (n=14) de sujeitos em burnout.

No que diz respeito à influência das variáveis sociodemográficas pessoais nos professores em burnout, verificamos que 21,4% (n=3) sujeitos do género masculino e 78,4% (n=11) do género feminino se encontram em burnout. No escalão etário, 7,1% indivíduos (n=1) dos 30 aos 39 anos, 42,9% (n=6) sujeitos dos 40 aos 49 anos, 28,6% (n=4) sujeitos dos 50 aos 59 e 21,4% (n=3) sujeitos com mais de 59 anos encontram-se em burnout. No estado civil, encontramos 7,1% (n=1) de solteiros, 64,3% (n=9) casados, 21,4% (n=3) em união de facto e 7,1% (n=1) separados, em burnout. Em relação ao número de filhos, verificámos que 7,1% (n=1) não tinham filhos, 35,7% (n=5) tinham 1 filho e 57,1% (n=8) tinham 2 filhos, que se encontravam em burnout. Em relação àqueles professores que tiveram que mudar de domicílio para dar aulas, verificámos que 7,1% (n=1) dos que teve que mudar e 92,9% (n=13) dos que não tiveram que mudar, estavam em burnout. Aqueles que vivem sozinhos, 21,4% (n=3) sujeitos, com familiares 14,3% (n=2) sujeitos e com a família 64,3 (n=9) sujeitos se encontram em burnout. Por fim, no que concerne às variáveis de âmbito pessoal,

também nas habilitações académicas, 78,6% (n=11) sujeitos licenciados e 21,4% (n=3) mestres estão em burnout.

No que diz respeito às variáveis sociodemográficas de carácter profissional encontramos uma maior prevalência de burnout nos professores com mais de 30 anos de serviço, 35,7% (n=5) sujeitos. Nos intervalos de 10 a 14 anos e de 15 a 19 anos encontramos 21,4% (n=3) sujeitos em cada intervalo. No intervalo de 20 a 24 anos verificamos que 14,3% (n=2) sujeitos estão em burnout e no intervalo entre 20 a 24 anos, 7,1% (n=1) sujeito.

No que diz respeito à localização da escola, 64,3% (n=9) sujeitos da zona centro encontram-se em burnout, bem como 28,6% (n=4) sujeitos da zona sul e 7,1% (n=1) da zona norte. Escolas do litoral têm mais professores em burnout, 71,4% (n=10) sujeitos vs. 28,6% (n=4) sujeitos do interior. Já na urbanidade das escolas, é no centro das cidades onde se encontram mais professores em burnout, 50,0% (n=7). No grupo de “não cidade”, 21,4% (n=3) sujeitos estão em burnout., tal como 14,3% (n=2) no grupo de “zona suburbana” e na “pequena cidade” outros 14,3% (n=2).

O elevado número médio de alunos elevado é responsável por 50,0% (n=7) sujeitos no intervalo entre 20 a 24 alunos em média por turma e os restantes 50% no intervalo entre 25 a 30 alunos em média por turma. O número de alunos por escola indica que 50% dos professores em burnout se encontra nas escolas com mais de 700 alunos, os restantes 50% encontram-se distribuído pelos grupos com menos alunos por escola.

No que concerne ao horário letivo semanal, é no intervalo de entre 12 a 22 horas que encontramos 57,1% (n=8) dos sujeitos em burnout, os restantes 42,9% (n=6) pertencem ao intervalo de mais de 22 horas. Assim podemos afirmar que os 100% (n=14) dos professores em burnout têm horários com mais de 12 horas letivas semanais.

No grupo disciplinar que lecionam, os 100% (n=14) dos professores em burnout, encontram-se igualmente repartidos pelos grupos 110 - 1º ciclo do ensino secundário, 200 - Português e Estudos Sociais / História, 210 - Português e Francês, 220 - Português e Inglês, 300 - Português, 330 - Inglês, 400 - História, 420 - Geografia e 500 – Matemática. Também nos níveis de ensino que ensina existe uma repartição aproximada entre, o 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, 3º ciclo e secundário e secundário.

Tipo de escola reparte os 14 professores em burnout pela Escola Básica do 1º ciclo, Escola Básica do 1º ciclo com jardim-de-infância, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo, Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo e Escola Secundária, Escola Secundária, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico e Outra.

Não exercer qualquer cargo é responsável por 42,9% (n=6) dos professores em burnout, ser diretor de turma por 28,6% (n=4). Os restantes 4 sujeitos encontram-se repartidos por Coordenar de departamento, Coordenador de grupo disciplinar, órgão de gestão, diretor de turma cumulativamente e Outros cargos.

Estar algum ano sem colocação divide os 14 professores em burnout por: nunca estive sem colocação com 64,3% (n=9) sujeitos, 21,4% (n=3) sujeitos estiveram uma anos sem colocação, e os restantes 14,29% (n=2) sujeitos estiveram respetivamente 2 e 3 anos sem colocação.

No vínculo laboral verificámos que 42,9% (n=6) dos docentes do Quadro de Agrupamento (QA) se encontram em burnout, logo seguidos pelos docentes do Quadro da Zona Pedagógica (QZP) com 35,7% (n=5) dos sujeitos. 14,3% (n=2) dos docentes contratados encontram-se igualmente em burnout e ainda 7,1% (n=1) docente que classificou o seu vínculo laboral como “outro”.

O 1º e 2º escalão profissional concentram 50% (n=7) dos professores em burnout, sendo que 21,4% (n=3) professores do penúltimo escalão (9º) também se encontram igualmente em burnout, os restantes 4 (4º, 5º 6º e 8º) professores encontram-se distribuídos pelos escalões intermédios.

O índice remuneratório 188 é o mais representativo dos professores em burnout com 28,6% (n=4), estado os restantes 71,4% (n=10) professores distribuídos pelos diferentes índices remuneratórios.

## CAPÍTULO 4 – Discussão de resultados

Como referido na introdução, este estudo teve como objetivo identificar a prevalência do burnout entre os professores da amostra e determinar a sua associação com as variáveis sociodemográficas pessoais e profissionais. Assim sendo, e ao avaliar uma amostra de 150 professores, o nosso estudo revelou uma média elevada na dimensão **exaustão emocional** significativamente superior aos estudos de Maslach e Jackson (1997), Correia (1997), Oliveira (2008) e Marques (2011) e, em particular, dos estudos portugueses com professores, nomeadamente em Marques Pinto (2000), Mota-Cardoso (2002), Picardo (2007) e Martins (2008). No que diz respeito à dimensão **despersonalização**, mais uma vez os nossos resultados foram superiores aos estudos portugueses com outras profissões de Correia (1997), Oliveira (2008) e Marques (2011) bem como aos estudos portugueses com professores de Marques Pinto (2000), Mota-Cardoso (2002), Picardo (2007) e Martins (2008), sendo ligeiramente inferior aos estudos de Maslach e Jackson (1997). Por último, na dimensão **realização pessoal** os nossos resultados foram inferiores aos estudos com professores portugueses de Marques Pinto (2000), Mota-Cardoso (2002), Picardo (2007) e Martins (2008), acentuando-se a diferença para menos nos restantes estudos de Correia (1997), Oliveira (2008) Marques (2011) e Maslach e Jackson (1997).

Da análise comparativa de médias das variáveis sociodemográficas nas três dimensões do burnout, podemos detetar diferenças estatisticamente significativas nas variáveis: **estado civil, anos de serviço, localização – urbanidade, número médio de alunos por turma, grupo disciplinar, horário letivo semanal e vínculo laboral**, variando estas conforme cada dimensão.

Marques Pinto (2000), Marques Pinto et al. (2003, 2005) e Martins (2008) verificaram que os professores do sexo masculino são os que apresentam valores mais elevados de **despersonalização**. Em relação ao estado civil, os resultados obtidos por Marques Pinto (2000) e Marques Pinto et al. (2003, 2005) revelaram que os professores solteiros apresentavam significativamente mais atitudes de **despersonalização** do que os casados. Marques Pinto et al. (2003, 2005) verificaram que os professores em início de carreira apresentavam níveis mais elevados de **exaustão emocional**, seguidos dos professores que têm entre 7 e 25 anos de serviço. Os professores com 2 ou 3 anos de serviço eram os que tinham níveis mais baixos de **exaustão emocional**. Relativamente à dimensão **despersonalização**, esta autora observou que os professores em início de carreira e os com

mais de 25 anos de serviço apresentavam os resultados mais altos. Martins (2008) diz que são os professores mais novos que apresentam maior **realização pessoal** e resultados mais baixos na dimensão de **despersonalização**, por outro lado afirma que são os professores com idade compreendida entre o 36 e 50 anos os que apresentam maiores *scores* na dimensão **exaustão emocional** e na dimensão **despersonalização**. Martins (2008) postula que é nos professores do ensino pré-escolar que há maior prevalência da dimensão de **realização pessoal**. Apesar de não apresentarem diferenças significativas, são os professores do ciclo mais elevado (secundário) os que apresentam mais **exaustão emocional**, mais **despersonalização** e menor **realização pessoal**, por outro lado os professores que lecionam mais de um ciclo (3º ciclo e secundário) apresentam um maior grau de **despersonalização** (Martins, 2008).

No nosso estudo, verificamos a existência de maior **despersonalização** nos professores casados e em união de facto quando comparado com os solteiros, resultados que vão no sentido contrário aos obtidos por Marques Pinto (2000), Marques Pinto et al. (2003, 2005) e Martins (2008). Esta diferença pode ser devida ao facto de atualmente a vida de casal ser, por vezes, mais difícil do que antigamente, tanto por fatores económicos, como por fatores sociais.

Nos **anos de serviço** constatamos que os professores com **mais de 10 anos** de serviço apresentam um maior nível de **exaustão emocional**, mais uma vez resultados discordantes daqueles obtidos por Marques Pinto et al. (2003, 2005). Estes resultados permitem perspetivar uma maior degradação da saúde ao longo do tempo

A variável **localização – urbanidade**, na dimensão de **exaustão emocional**, revelou diferenças significativas demonstrativas de **maior exaustão emocional** nos professores do centro da cidade e pequenas cidades quando comparados com aquele que lecionam nas zonas suburbanas. Os professores que lecionam nas zonas suburbanas estão menos sujeitos ao stress da cidade, dos transportes e da afluência nestes, ou do trânsito para chegar ao trabalho, assim como à poluição, o que podem ser fatores contribuintes para estes resultados obtidos.

Também na **exaustão emocional** o número médio de alunos aparece com significância, demonstrando que os professores com número médio de alunos igual ou superior a 20 sofrem de maior **exaustão emocional**. Pelo já referido desgaste da própria profissão e do contacto com os alunos, quanto maior o número destes, maior parece ser o desgaste.

Na variável vínculo laboral, encontramos diferenças na **exaustão emocional** e **realização pessoal**, sendo que em ambas, os professores do **quadro de agrupamento (QA)** e **quadro de zona pedagógica (QZP)** apresentam valores mais elevados para a exaustão

emocional e reduzidos para a realização pessoal, do que os que se classificaram com “Outro” vínculo laboral. Estes resultados não fazem sentido no que diz respeito à estabilidade da colocação, uma vez que professores com posições de carreira estáveis têm menos stress com a procura constante de trabalho. Podemos observar diferenças no **grupo disciplinar que leciona** em relação à **exaustão emocional**, no entanto devido às características das respostas às duas variáveis, com grupos com menos de duas respostas, não foi possível verificar quais os grupos com diferenças.

Também se observam diferenças no **horário** em relação à **exaustão emocional**, **despersonalização** e **realização pessoal**. Na **exaustão emocional**, os professores com horários entre 12 e 22 horas apresentam um maior nível de exaustão emocional que professores com horário entre 6 e 11 horas. Na **despersonalização**, os professores com horário de 12 a 22 horas apresentam um maior nível de despersonalização que os que lecionam 6 a 11 horas e mais de 22 horas. Por últimos, na **realização pessoal**, os professores com horário de **12 a 22 horas** revelam menor nível de realização pessoal que os que lecionam 6 a 11 horas e os que estão com redução da componente letiva. Este fator é facilmente perceptível, uma vez que quanto mais horas existem de trabalho, maior o cansaço e desgaste acumulado.

Dos Professores em estudo, 9,3% (n=14) encontra-se em burnout, valor dentro do intervalo dos estudos anteriores (Schaufeli & Enzmann, 1998, Carod-Artal & Vasquez-Cabrera, 2013) e que se comparam com os 6,3% (n=49) obtidos por Marques Pinto (2000), sendo que das variáveis sociodemográficas pessoais e profissionais em estudo, aqueles com **mais de 30 anos de serviço, com horário letivo semanal entre as 12 e 22 horas** e os que **lecionam no centro da cidade** são aqueles em que o estado de burnout é mais prevalente. Nas restantes variáveis sociodemográficas não se vislumbram diferenças para além da coincidência com a maior frequência, ou seja a prevalência coincide com a maior frequência de respostas.

O que verdadeiramente nos surpreendeu no nosso estudo foram os resultados das dimensões enquanto constructos individuais. Verificamos na análise das dimensões do burnout, que na nossa amostra, 72,7% (n=109) dos professores se encontram com um nível elevado de **exaustão emocional**, 12% (n=18) dos professores com um nível elevado de **despersonalização** e 49,3% (n=74) dos professores apresentam um baixo nível de **realização pessoal**. Estes resultados comparam-se com os de Mota-Cardoso (2002) que obteve 34,8% (n=809) dos professores em **exaustão emocional**, 6,3% (n=133) com **despersonalização** e 84,2% (n=1775) com baixa **realização pessoal**. Observamos um aumento dos níveis de

**exaustão emocional** no nosso estudo, sensivelmente em dobro, assim como na dimensão de **despersonalização** e um decréscimo de mais de metade na dimensão da **realização pessoal**. São números impressionantes, sobretudo na **exaustão emocional**, provavelmente resultantes das constantes mudanças nas carreiras dos professores, exigências curriculares e profissionais, quebra de expectativas, entre outros. Tal como referido acima para cada dimensão do burnout, esta parece ser a primeira fase de desenvolvimento da síndrome, levando a que as restantes dimensões sejam também afetadas. A dimensão da despersonalização, que parece ser severamente afetada pela dimensão da exaustão emocional, caracteriza-se de um modo geral, pelo aumento da desmotivação e tratamento dos outros como objetos. Assim sendo, o aumento do número de alunos por turma conjugado com o aumento do número de horas de trabalho, por exemplo, contribuem para o aumento da irritabilidade e desmotivação.

No entanto, os resultados obtidos para a dimensão da realização pessoal não são concordantes com os resultados obtidos noutros estudos, sendo neste caso bastante mais elevados comparativamente a outros estudos.

A prevalência do burnout depende do grupo profissional e do país e é estimada entre 3% e 16% segundo Schaufeli e Enzmann (1998) e 3% a 29% segundo Carod-Artal e Vasquez-Cabrera (2013). No entanto, e pelo que foi demonstrado por este estudo, estes valores são bastante mais elevados quando se consideram as dimensões de burnout isoladas.

## Conclusões

Neste estudo foi possível chegar a resultados que consideramos relevantes, podendo concluir que existem professores em burnout, e, correspondendo assim aos objetivos principais do estudo: a) Verificar se os professores apresentam síndrome de burnout; b) Verificar se fatores sociodemográficos relacionados com a situação pessoal e familiar se relacionam com o burnout; c) Verificar se fatores sociodemográficos relacionados com a situação pessoal e familiar afetam as 3 dimensões do burnout.

Encontrámos 9,3% (n=14) de professores com burnout, sendo que as variáveis **anos de serviço, localização - urbanidade e horário letivo semanal** podem considerar-se preditores do burnout.

Conforme mencionado na secção anterior, na nossa amostra, 72,7% (n=109) dos professores encontram-se com um nível elevado de **exaustão emocional**, 12% (n=18) professores com um nível elevado de **despersonalização** e 49,3% (n=74) dos professores apresentam um baixo nível de **realização pessoal**. A dimensão **exaustão emocional** é influenciada pelas variáveis **anos de serviço, localização – urbanidade, número médio de alunos por turma, grupo disciplinar que leciona, horário letivo semanal e vínculo laboral**, por sua vez, a dimensão **despersonalização** é afetada pelo **estado civil e horário letivo semanal**, por último a dimensão **realização pessoal** mostra diferenças no **horário letivo semanal e vínculo laboral**.

**O Horário letivo semanal é a única variável em que as diferenças estatisticamente significativas são transversais nas 3 dimensões do burnout.**

Perante os resultados do estudo é importante definir estratégias de prevenção e tratamento do burnout nos professores, Maslach e Leiter (1999) consideram que os programas de prevenção e intervenção podem ser preventivos e interventivos em função no momento de atuação sobre o burnout, denominados programas de intervenção primária, secundária e terciária ou tratamento. Se o programa tem como objetivo reduzir os fatores de riscos, ou seja, modificar o stress inicial de forma a torná-lo inofensivo, então trata-se de uma intervenção primária. Se a intervenção acontece sobre a resposta do indivíduo e no contexto do trabalho, com perceção de stress mas sem sintomas, então a intervenção é secundária. No caso de a intervenção ter lugar com a presença de sintomas e perda de bem-estar e da saúde então a intervenção é terciária (Picado, 2010). Os aparentes grupos de risco demonstrados por este estudo são os professores casados ou em união de facto, que lecionam há mais de 10 anos, professores que lecionam em grandes e pequenas cidades, com turmas com mais de 20

alunos, que trabalham entre 12 e 22 horas, e professores que constam dos quadros. De forma a diminuir o burnout nestes grupos, algumas medidas de prevenção podiam consistir na redução do horário letivo semanal, assim como no número de alunos por turma para menos de 20, dinamismo de atividades desenvolvidas nas aulas, de forma a reduzir a monotonia para os professores e alunos, melhorando a sua relação, e promoção de eventos entre professores, melhorando as suas inter-relações.

Maslach (1982) defende uma intervenção profilática ao nível do **indivíduo, da relação indivíduo/organização e da organização** *per si*.

Do ponto de vista **individual**, Maslach (1982) remete para a importância de uma vida saudável e um equilíbrio entre a atividade profissional e o lazer e bem-estar, ao mesmo tempo que defende a promoção de cuidados físicos que podem contribuir para tornar a pessoa mais resistente aos desafios do stress profissional.

Fontana (1998) sugere que o professor deve ser realista na gestão das suas expectativas, enfatiza o desenvolvimento de “estratégias de distração” (participação em atividades agradáveis) por oposição às “estratégias de ruminação” (falar ou pensar repetidamente sobre coisas difíceis) ou às “estratégias negativas de enfrentamento da realidade” (comportamentos perigosos e aditivos).

Bandura (1997) destaca a importância da autoeficácia no enfrentamento dos problemas de trabalho, define-a como um recurso pessoal importante, uma crença da própria capacidade para organizar e executar os meios necessários face a situações futuras.

O apoio social dos colegas, do ponto de vista técnico e emocional pode ser importante. Slanova, Llorens e Garcia-Renedo (2003) demonstraram que os docentes consideram que autonomia e o apoio social recebido pelos colegas é um recurso importante para enfrentar as dificuldades e problemas profissionais.

No que se refere às estratégias **dirigidas ao binómio indivíduo/organização**, Maslach (1982) ressalva a importância dos fatores interpessoais associados ao desenvolvimento do burnout perante os quais se destacam as estratégias de gestão do tempo e o treino de competências interpessoais. Assim, nas estratégias de gestão de tempo, o professor deve aprender a trabalhar de modo a intercalar pequenas pausas, devem aprender a gerir o tempo com base na missão da organização, na missão do serviço e da função (Picado, 2010). No que diz respeito ao treino das competências interpessoais, Maslach (1982) considera-o como um dos aspetos fundamentais da prevenção do burnout. Os autores têm destacado a importância da qualidade da relação professor-aluno para bem-estar docente (Picado, 2005).

Fachada (1991) refere que o modo com alguém atua em relação ao outro influencia o modo como outros atuam em relação a si. É fundamental que o professor apresente uma atitude de autoconfiança, evidenciando os direitos pessoais nas relações estabelecidas demonstrando uma postura descontraída e amável (Picado, 2010)

Por fim, relativamente às **estratégias dirigidas à organização**, Maslach (1982) apresenta um conjunto de medidas a serem complementadas, nomeadamente a institucionalização de *check-up* psicossocial, melhoria do conteúdo e do ambiente de trabalho e formação nos domínios sociais e interpessoais.

No caso específico dos professores desataca-se o Programa de Formação para a Prevenção do Mal-estar docente proposto por Jesus (1998, 2000). O programa consiste em formação contínua centrada na identificação de fatores e sintomas de stress, no desenvolvimento de estratégias e *coping*, no treino de competências de assertividade e de trabalho em equipa e na análise de estratégias para a gestão da desmotivação e da indisciplina dos alunos (Picado, 2010).

Em suma, existem três fatores estruturantes para qualquer programa de prevenção do burnout (Schaufeli & Enzman, 1998): a) Avaliação dos níveis de burnout de forma a aumentar a consciência dos profissionais e da organização sobre os problemas; b) Adoção de medidas que visem a redução do stress (técnicas cognitivas ou comportamentais e eliminação dos stressores organizacionais); c) Ajustamento adaptativo da pessoa (competência promotoras de uma maior resistência ao stress e de expectativas mais realistas).

Quanto melhor compreendermos o fenómeno do burnout, identificando as suas etapas e dimensões, os seus stressores mais relevantes e os seus modelos explicativos, melhor podemos planear ações que permitam prevenir, atenuar e debelar o burnout, só desta forma é possível auxiliar os professores a concretizar os seus projetos de vida pessoal e profissional (Picado, 2010)

Apesar das conclusões retiradas deste estudo, é importante ter em conta algumas limitações, nomeadamente, ter consistido numa amostra pequena, que não pode ser considerada representativa dos professores portugueses. Mais de um terço dos respondentes são professores do 1.º ciclo, não garantido a desejável variabilidade dos ciclos de ensino, por outro lado também a distribuição geográfica não é a que desejávamos, pois centrou-se sobretudo no Litoral, Centro e Sul do país, deixando o Norte e o interior do país com pouca representação.

No entanto, esperamos ter contribuído com este trabalho para uma melhor compreensão do fenómeno de burnout numa profissão que vive momentos conturbados, num

contexto de ressaca de uma crise económica gravíssima, grandes e constantes mudanças na sua profissão. Tornou-se evidente para nós neste estudo que os professores sofrem de stressores crónicos, o que em última instância os leva ao burnout. Para além dos resultados que obtivemos, também reconhecemos oportunidade para futuros estudos, como, por exemplo, compreender porque existe uma elevada percentagem de professores em exaustão emocional e aproximadamente metade com alta realização pessoal. Vemos neste dilema uma interessante oportunidade para um estudo futuro, ou seja, como é possível estar em exaustão emocional e ainda assim estar realizado pessoalmente?

Este estudo representou uma oportunidade de poder dar uma pequena contribuição na compreensão do fenómeno de burnout, acrescentando mais um pequeno tijolo na construção de conhecimento sobre esta realidade.

## Referências Bibliográficas

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27 (2), 308-319.
- Alarcon, G. (2011). A meta analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 549-562
- Alcobia, P. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. In Ferreira, J. M. C., Neves, J. & Caetano, A. (Coords.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 281-306). Lisboa: McGraw-Hill.
- Aloe, A., Amo, L., & Shanahan, M. (2014). Classroom management self efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26 (1), 101-126.
- American Psychiatric Association (1996). *D S M – IV Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (4ª ed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. P. M., Van der Hulst, R. & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 247-268.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. In C. Cooper & P. Chen (Eds.). *Wellbeing: Complete Reference Guide* (pp. 37-64). Chichester, UK: Wiley- Blackwell.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 19.1-19.23.
- Bartlett, D. (1998). *Stress perspectives and processes*. Buckingham: Open University Press.
- Barona, E. G., & Castro, F. V. (2002). Un Trabajo de Investigación sobre Estrés y burnout en el Profesorado Universitario. *Revista de Educación*, 21, 97-118.
- Beer, J. & Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Berliner, D. C., Glass, G. V., & Associates (2014). *50 myths and lies that threaten America's public schools: The real crisis in education*. New York: Teachers College Press.
- Berry, B., Byrd, A., & Wieder, A. (2013). *Teacherpreneurs: Innovative teachers who lead but don't leave*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bogaert, I., De Martelaer, K., Deforche, B., & Zinzen, E. (2014). Associations between different types of physical activity and teachers' perceived mental, physical, and work-related health, *BMC Public Health*, 14, 534.
- Brewer, E. W., & Shapard, L. (2004). Employee Burnout: A Meta-Analysis of the Relationship Between Age or Years of Experience, *Human Resource Development Review*, 3 (2), 102–123.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6 (4), 12-24.
- Borges, L., Argolo, J., Pereira, A., Machado, E. & Silva, W. (2002). *A Síndrome de burnout e os Valores Organizacionais: Um Estudo Comparativo em Hospitais Universitários*. Retirado em 10 de Janeiro de 2019, de [www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a20v15n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a20v15n1.pdf)
- Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall
- Braga da Cruz, M., Dias, A. R., Sanches, J. F. Ruivo, J. B., Pereira, J. C. & Tavares, J. J. (1988). A et a situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV, 103-104, 1187-1293.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Humans Relations*, 48 (2), 187-202.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Capelo, M., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2009). Stresse, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.
- Carlotto, M. S., & Gobbi, M. D. (1999). Síndrome de burnout: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho? *Aletheia*, 10, 103-114.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 21-29.
- Carlotto, M. S. (2003). Síndrome de burnout e género em docentes de instituições particulares de ensino. *Revista de Psicologia da Universidade do Contestado*, 1 (1), 15-23.
- Carol-Artal, F., & Vasquez-Cabrera, C. (2013). Burnout Syndrome in an International Setting. In S. Bahrer-Kohler (Ed.). *Burnout for Experts: Prevention in the context of living and Working* (pp.15-35). Berlin: Springer.
- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in Public Education: Symptoms, Causes, and Survival Skills*. New York: Teachers College Press, 256 pp.

- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in the Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1974). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Research and Development Memorandum*, 123, 2-28.
- Codo, W. (1999). *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Cooper, S., & Conley, B. S. (Eds.). (2013). *Moving from teacher isolation to collaboration: Enhancing professionalism and school quality*. Lanham, ME: Rowman & Littlefield Education.
- Correia, A. G. (1997). O burnout nos Profissionais dos Centros de Atendimento de Toxicodependentes: Causas e Consequências. *Dissertação de Mestrado em Comportamento Organizacional*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Correia, A. G. (1999). O burnout nos profissionais dos Centros de Atendimento de Toxicodependentes: causas e consequências. *Revista Toxicodependências*, 5 (3), 69-79.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources Model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Direção Geral da Administração Escolar. (2019). Retirado a 4 de abril de 2019, de: <https://www.dgae.mec.pt/gestrehumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/>
- Díaz, C. R., Bedón, M. S., Tovar, J. R., Pisco, M. C., & Rosales, R. E. (2005). El Síndrome Del “Quemado” por Estrés Laboral Assistencial em Grupos de Docentes Universitarios. *Revista IIPSI*, 8 (2), 87-112.
- Dierking, R. C., & Fox, R. F. (2012). Changing the way I teach: Building teacher knowledge, confidence, and autonomy. *Journal of Teacher Education*, 64, 129-144.
- Edmonson, S. (2000). Women and Special Educator Burnout: A Research Synthesis. *Paper presented for the Research on Women Education Annual Conference*, San Antonio, Texas, EUA.
- European Agency for Safety and Health at Work. (2010). European Risk Observatory Report – European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks: Managing Safety Health at Work. Bilbao: EU-OSHA.
- European Agency for Safety and Health at Work. (2013). Managing Stress and psychosocial risks at Work. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Fachada, M. O. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Rumo.

- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Ferenhof, I. A., & Ferenhof, E. A. (2002). Burnout em Professores. *Eccos – Revista Científica - Avaliação e Mudanças*, 4 (1), 1-17.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. B., & Austin, S. L. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28 ( 4), 514-525.
- Fisher, R., & Boer, D. (2011). What is more importante for National Well-Being: Money or Autonomy? A Meta-Analysis of Well-Being, Burnout, and Anxiety Across 63 Societies. *Journal of Personality ans Social Psychology*, 101 (1), 164-184.
- Foreman, M. H. (1996). The relationship between burnout and depression subtypes among clergy. *Unpublished doctoral dissertation*, United States International University, San Diego, CA.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 1, 159–164.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy:Theory, Research and Practice*, 12 (1), 73-82.
- Friedman, I. A. (1991). High-and low-burnout schools: School culture aspects to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Fontana, D. (1998). *Psicologia para professoras*. São Paulo: Edições Loyola.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 189-199.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Psicologia Pirámide.
- Gil-Monte, M. P., & Peiró, J. (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo: El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Glass, D. C., McKnight, J. D., & Valdimarsdottir, H. (1993). Depression, burnout and perceptions of control in hospital nurses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (1), 147-155.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., & Carter, D. (1983). Phases of Progressive burnout and Their Work Site Covariants: Critical issues in OD Research and Praxis. *Journal of Applied Behaviour Science*, 19 (4): 461-481.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., & Stevenson, J. G. (1986). *Stress in organizations; toward a phase model of burnout*. New York: Praeger.

- Gomes, A. et al. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o Stress, “burnout” saúde física e satisfação profissional em professores do 3ºciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 67-93.
- Goncalves, S. P. (2013). *Stress e bem-estar no trabalho: da definição aos modelos teóricos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Medicina do Trabalho.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Halbesleben, J. R. (2006). Sources of Social Support and Burnout: A Meta-Analytic test of the Conservation of Resources Model. *Journal of Applied Psychology*, 91 (5), 1134-1145.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: A framework. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.). *Professional burnout* (pp. 95-114). Washington: Taylor & Francis.
- Hammett, D. (2008). Disrespecting teacher: The decline in social standing of teachers in Cape Town, South Africa, *International Journal of Educational Development*, 28 (3), 340-347.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers’ professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (8), 1530-1543.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kafele, B. K. (2015). *The principal 50: Critical leadership questions for inspiring schoolwide excellence*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Lackritz, J. R., (2004). *Exploring burnout Among University Faculty: Incidence, Performance and Demographic Issues*. *Teaching e Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20, 713-729.
- Larrivee, B. (2012). *Cultivating teacher renewal: Guarding against stress and burnout*. Landham, MD: Rowman & Littlefield Education Publication.
- Laureano, R. (2013). *Testes de Hipóteses com SPSS - O Meu Manual de Consulta Rápida (2ª Ed)*. Lisboa: Edições Sílabo
- Lee, R. T., & Asforth, B. E. (1996). A Meta-Analytic Examination of the Correlates of Three Dimensions of Job Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 123-131.

- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: consideration of models. *In* W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: recent developments in theory and research* (pp.19-32). Washington: Taylor & Francis.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2011). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Son's Publishing.
- Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (3), 389-398.
- Lorente, R. M. L. et al. (2000). El síndrome de burnout en el personal sanitario. Instrumentos de medida. *Medicina Paliativa*, 7 (3), 94-100.
- Marques, F. M. (2011). As Percepções da Cultura Organizacional e a Síndrome de Burnout. *Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Martins, J. M. (2008). Burnout na Profissão Docente. *Dissertação de Mestrado em Psicologia*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Martinetz, C. F. (2012). *The stranglehold of state-mandated tests on education in the US: How to teach effectively in spite of this*. Charleston, SC: Create Space Publishing.
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Teaching and assessing 21st century skills*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. *In*: W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.). *Professional burnout* (pp. 19-32). Washington: Taylor & Francis
- Maslach, C. (1998). A Multidimensional Theory of burnout. *In*: C. L. Cooper (Eds.), *Theories of Organizational Stress* (pp. 68-85), Oxford, England: Oxford University Press.
- Maslach, C. (2011). Burnout and engagement in the workplace: New perspectives. *The European Health Psychologist*, 13 (3), 44-47.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The Role of Sex and Family Variables in burnout. *Sex Roles*, 12 (7), 837-851.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1997). *Maslach Burnout Inventory*. Madrid: TEA, Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). *Trabalho: Fonte de Prazer ou Desgaste? Guia para Vencer o Estress na Empresa*. São Paulo: Editora Papirus.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In: Vandenberghe, & M. Huberman (Eds). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 1-16). Washington: Taylor & Francis
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996) *Maslach burnout Inventory Manual* (3<sup>a</sup> ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McConnell, C. R. (1982). *Effective Health Care Supervisor*. Lippincott Williams and Wilkins.
- McIntyre, T. (1982). Factors related to burnout: a review of research. *Paper presented at the Annual International Convention of Council for Exceptional Children*, Houston, Texas, EUA.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of Burnout. *Human Relations*, 36 (10), 899-910.
- Moreno-Jiménez, B., Hernández, E., & Gutiérrez, J. G. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CPB-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (1), 331-349.
- Moreno, J. B., Garrosa, H. E., Galvez, M., González, J. L. & Benevides, P. A. (2002). A Avaliação do burnout em Professores. Comparação de Instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 11-19.
- Mota-Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G. & Ramos, M. (2002). *O stress nos professores portugueses – estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., & Hofmann, D. (2011). Safety at Work: A Meta-Analytic Investigation of the Link Between Job Demands, Job Resources, Burnout, Engagement, and Safety Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 96 (1), 71-94.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (Org), *Profissão Professor* (pp.3-34). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. Q. (2008). Burnout e Emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto. *Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Organização Internacional do Trabalho. (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genève: Bureau International du Travail des Enseignants.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (1990). *L'Enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statut, politiques*. Paris: OCDE.
- Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde. Edições Pedagogo.
- Picado, L. (2007). Ansiedade, Burnout e Engagement nos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: O Papel dos Esquemas Precoce Mal Adaptativos no Mal-Estar e no Bem-Estar dos Professores. *Doutoramento em Psicologia da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Picado, L. (2010). *Esgotamento profissional nos docentes: Da prevenção à intervenção*. Retirado a 5 de Maio de 2019, de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0531.pdf>
- Pines, A., & Aronson, E. (1989). *Career Burnout, causes and Cures*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Pines, A., & Keinan, G. (2005). Stress and Burnout: the significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635.
- Pinto, A. M. (2000). Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores. *Tese de Doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003) Stress profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1,2), 125-143.
- Purvanova, R., & Muros, J. (2010). Gender differences in burnout: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168-185.
- Queirós, C., & Marques, A. J. (2013). Burnout in male Portuguese samples: a comparative study between nurses, teachers and police officers. In: S.P. Gonçalves & J. Neves (Eds.) *Occupational Health Psychology: From burnout to well-being* (pp1-33). Rosemead, CA, USA: Scientific & Academic Publishing
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-Davis, E., & Hunt, G. H. (2010). The elephant in the classroom: The impact of misbehavior on classroom climate. *Education*, 131 (2). Retirado a 9 de Maio de [questia.com/journals](http://questia.com/journals).
- Reeves, D. (2012). Confront teacher burnout with more safety, time, and R-E-S-P-E-C-T. *Educational Leadership*, 7(12). Retirado em 5 de Março de <http://www.ascd.org/ascdexpress/vol7/712-toc.aspx>

- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: european studies, issues, and research perspectives. *In: Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.38-58).
- Rupert, P. A., & Kent, J. S. (2007). Gender and work setting differences in career-sustaining behaviors and burnout among professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38 (1), 88-96.
- Rush, R. R. (2003). The Influence of Selected Factors on burnout Among Faculty in Higher Education. *Dissertation Doctor of Philosophy*. Louisiana: Faculty of Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Schaufeli, W., Maslach, C., & Marek, T. (1993). *Professional Burnout: recent developments in theory and research*. New York: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout Companion to Study and Practice. A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1996). Professional burnout. *In: M. J. Schabracq, J. A. M.*
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003) Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. *In: M.J. Schabracq, J.A.M., Winnbust & C.I. Cooper (Eds.), Handbook of work and health psychology* (p.383-425). Chichester: John Wiley & Sons.
- Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Leiter, M. P. (2009). Burnout: 35 Years of Research and Practice. *Career developmentInternational*, 14 (3), 204-220.
- Schwab, R. L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond “Psychobabble”. *Theory into Practice*, XXII, 1, 21-26.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and Consequences. *Educational Reserarch Quartely*, 10 (3), 14-30.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7 (2), 5-17.
- Seidler, A. et al. (2014). The role of psychosocial working conditions on burnout and its core component emotional exhaustion, a systematic review. *Journal of Occupational Medicine and Toxicology*, on-line first, doi:10.1186/1745-6673-9-10.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Scherer, M. (2012). The challenges of supporting new teachers. *Educational Leadership*, 69 (8), 18-23.

- Serra, A. V. (1999). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. Coimbra: Ed. do Autor.
- Shin, H., Park, Y., Ying, J., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. (2014). Relationships Between Coping Strategies and Burnout Synptoms: A Meta-Analytic Approach. *Professional Psychology: Research and Prattice*, 45 (1), 44-56.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures among two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13, 176-200.
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2005). Burnout, mental and physical health: A review of the evidence and a proposed explanatory model. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 20, 269-309.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with context, feelings of belonging and emotional exhaustion. *Teaching and Teaching Education: An International Journal of Research and Studies*, 27 (6), 1029- 1038.
- Skovholt, T. M. (2001). *The Resilient Practitioner: burnout Prevention and Self-care Strategies for Counselors, Therapists, Teachers, and Health Professionals*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slanova, M., Llorens, S. & Gracia-Renedo (2003). Porque qué se están ‘quemando’ los profesores? *Prevención, Trabajo y Salud*, 28, 16-20.
- Soares, J. J., Grossi, G., & Sundin, Ö. (2007). Burnout among women: associations with demographic/socio-economic, work, life-style and health factors. *Archives of Women's Mental Health*, 10, 61-71.
- Souza, W., & Silva, A. (2002). A influência de factores de personalidade e de organização do trabalho no burnout em profissionais de saúde. *Estudos de Psicologia*, 19 (1), 37-48.
- Sparks, K., Cooper, C., Fried, Y., & Shirom, A. (1997). The effects of hours of work on health: A meta-analytic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 391- 408.
- Sterrett, W., Sclater, K., & Murray, B. (2011). Preemptive relationships: Teacher leadership in strengthening a school community. *Virginia Educational Leadership*, 8 (1), 17- 26. Retirado a 5 de junho de [www.catstonepress.com/vasws](http://www.catstonepress.com/vasws)
- Swider, B. W., & Zimmerman, R. D. (2010). Born to Burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487-506.

- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (1), 91-108.
- Vargas, C., Canadas, G., Aguayo, R., Fernandez, R., & Fuente, E. (2014). Which occupational risk factors are associated with burnout in nursing? A meta-analytic study. *International Journal of Clinical and Psychology*, 14, 28-38.
- Vieira, I. et al. (2006). Burnout na Clínica Psiquiátrica: Relato de um Caso. Retirado a 9 de Janeiro de 2019 de: [www.scielo.br/pdf/rprs/v28n3/v28n3a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rprs/v28n3/v28n3a15.pdf) .
- Ursúa, M., & Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1), 45-73.
- Warren, F., & Sorges, S. J. (2013) *Keep the fire burning: Avoiding teacher burnout: Tips and strategies from real teachers*. Atlanta, GA: The Educators Room Publisher.
- Weber, A., & Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: A disease of modern societies? *Occupational Medicine*, 50 (7), 512-517.
- Winnubst & Cooper, C. L. (Eds.). *Handbook of work and health psychology* (pp. 311-346). New York: John Wiley and Sons.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In: Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research* (pp.115-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 78–85.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction. (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge.

## ANEXOS

## Anexo A – Questionário

### Estudo da Prevalência e Preditores sociodemográficos do Burnout dos Professores do 1.º, 2.º, 3.º Ciclo e Secundário

O presente inquérito por questionário surge no âmbito da Dissertação do Mestrado em Psicologia

Social e das Organizações do Instituto de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEIT - Piaget).

Este questionário destina-se a estudar a prevalência do Burnout nos professores e a sua associação com a sua situação pessoal, familiar e profissional e serve exclusivamente para fins de investigação, pelo que as suas respostas são confidenciais e anónimas.

Agradeço-lhe, desde já, o tempo que vai despende no preenchimento do questionário (tempo estimado de preenchimento do inquérito é de 5 minutos). Lembre-se que a sua ajuda é fundamental, e sem a sua colaboração esta investigação não poderá ser realizada.

ATENÇÃO: Não se esqueça de fazer Submeter no fim do questionário (Submit em inglês)

\* Required

#### Situação pessoal e familiar.

##### 1. Género. \*

*Mark only one oval.*

Masculino

Feminino

##### 2. Idade. \*

*Mark only one oval.*

20-29 anos

30-39 anos

40-49 anos

50-59 anos

mais de 59 anos

**3. Estado civil. \***

*Mark only one oval.*

Solteiro(a)

Casado(a)

União de facto

Viúvo(a)

Separado

**4. Número de filhos. \***

*Mark only one oval.*

0

1

2

3

mais de 3

**5. Este ano teve que mudar de domicílio para dar aulas? \***

*Mark only one oval.*

Sim

Não

**6. Com quem vive durante o período de aulas? \***

*Mark only one oval.*

Sozinho

Com colegas

Com amigos

Com familiares

Com a minha família

**7. Habilitações académicas. \***

*Mark only one oval.*

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro

**Situação profissional.**

**8. Anos de serviço. \***

*Mark only one oval.*

menos de 1 ano

1 ano

1-4 anos

5-9 anos

10-14 anos

15-19 anos

20-24 anos

25-30 anos

mais de 30 anos

**9. Localização geográfica da escola (Cardinal). \***

*Mark only one oval.*

Norte

Centro

Sul

**10. Localização geográfica da escola (Interioridade) \***

*Mark only one oval.*

Interior

Litoral

**11. Localização geográfica da escola (urbanidade). \***

*Mark only one oval.*

Centro da cidade

Zona suburbana

Pequena cidade

Não cidade

**12. Tipo de escola ( pode assinalar mais que uma resposta). \***

*Check all that apply.*

Escola Básica do 1º ciclo

Escola Básica do 1º ciclo com jardim de infância

Escola Básica do 3º ciclo

Escola Básica do 2º ciclo e 3º ciclo

Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino básico

Escola Secundária

Escola Básica Integrada

Escola Básica Integrada com jardim de infância

Outra

**13. Número de alunos escola. \***

*Mark only one oval.*

Menos de 100

100-199

200-299

300-399

400-499

500-599

600-699

mais de 700

**14. Número médio de alunos por turma. \***

*Mark only one oval.*

Menos de 15

15-19

20-24

25-30

Mais de 30

**15. Níveis de ensino que lecciona (pode assinalar mais que uma resposta). \***

*Check all that apply.*

1º Ciclo

2º Ciclo  
3º Ciclo  
2º e 3º Ciclo  
Secundário  
3º Ciclo e Secundário  
Outro

**16. Grupo disciplinar que lecciona. \***

*Mark only one oval.*

100 Educação Pré-escolar  
110 1º Ciclo do Ensino Básico  
200 Português e Estudos Sociais / História  
210 Português e Francês  
220 Português e Inglês  
230 Matemática e Ciências da Natureza  
240 Educação Visual e Tecnológica  
250 Educação Musical  
260 Educação Física  
290 Educação Moral e Religiosa  
300 Português  
320 Francês  
330 Inglês  
340 Alemão  
350 Espanhol  
400 História  
410 Filosofia  
420 Geografia  
430 Economia e Contabilidade  
500 Matemática  
510 Física e Química  
520 Biologia e Geologia  
530 Educação Tecnológica  
550 Informática  
600 Artes Visuais

620 Educação Física  
910 Educação Especial  
930 Educação Especial

**17. Que outros cargos/funções desempenha na escola (pode assinalar mais que resposta)? \***

*Check all that apply.*

Não exerço qualquer cargo  
Orgão de gestão  
Director de turma  
Coordenador de Grupo Disciplinar  
Coordenador de departamento  
Director de instalações  
Outro

**18. Qual o seu horário lectivo semanal? \***

*Mark only one oval.*

Redução da componente lectiva  
menos de 6 horas  
6-11 horas  
12-22 horas  
mais de 22 horas

**19. Esteve algum ano sem colocação? \***

*Mark only one oval.*

Nunca estive sem colocação  
Esteve 1 ano sem colocação  
Esteve 2 anos sem colocação  
Esteve 3 anos sem colocação  
Esteve mais de 3 anos sem colocação

**20. Vínculo laboral. \***

*Mark only one oval.*

Docente Contratado

Docente do Quadro da Zona Pedagógica (QZP)

Docente do Quadro de Agrupamento (QA)

Outro

**21. Escalão. \***

*Mark only one oval.*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Outro

**22. Índice. \***

*Mark only one oval.*

151

167

188

205

218

235

245

272

299

340

370

Outro

**Relação com o Trabalho**

Formule as suas respostas em função do que tem sentido acerca do seu trabalho. Por favor, assinale a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. A melhor maneira é responder de forma rápida, sem pensar demais na resposta.

**23. Sinto-me emocionalmente exausto com o meu trabalho. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**24. Sinto-me cansado no final de um dia de trabalho. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**25. Sinto-me cansado quando me levanto para trabalhar. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**26. Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**27. Trato as outras pessoas como se fossem objectos impessoais. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**28. Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**29. Lido eficazmente com os problemas das outras pessoas. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**30. Sinto-me fisicamente exausto(a) com o meu trabalho. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**31. Sinto que consigo ajudar as outras pessoas com o meu trabalho. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**32. Tornei-me mais insensível com os outros desde que faço este trabalho. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**33. Sinto-me preocupado porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**34. Sinto-me cheio de energia. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**35. Sinto-me frustrado no meu trabalho. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**36. Sinto que estou a trabalhar demais. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**37. Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**38. Causa-me stress trabalhar directamente com as pessoas. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**39. Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**40. Sinto-me bem depois de contactar com outras pessoas. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**41. Sinto que consigo fazer coisas úteis no meu trabalho. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**42. Sinto que estou a atingir os meus limites. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**43. Lido calmamente com os problemas emocionais. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**44. Sinto que as outras pessoas culpam-me pelos seus problemas. \***

*Mark only one oval.*

0 1 2 3 4 5 6

Nunca Todos os dias

**Muito obrigado pela sua colaboração**

Não se esqueça de carregar no botão Submeter (Submit)