

## Stresse Ocupacional em Professores do Ensino Básico: Um Estudo Sobre as Diferenças Pessoais e Profissionais

Tânia Correia<sup>1</sup>; A. Rui Gomes<sup>2</sup> & Susana Moreira<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Filosofia de Braga.

<sup>2</sup>Escola de Psicologia. Universidade do Minho.

Este trabalho analisa a experiência de stresse, “burnout”, comprometimento organizacional e satisfação/realização em professores do ensino básico (n=94). Avaliaram-se as seguintes dimensões: fontes de stresse, “burnout”, comprometimento organizacional e satisfação/realização profissional, numa metodologia transversal. Sete aspectos devem ser realçados: i) 45% dos professores perceberam a profissão como muito stressante; ii) a exaustão emocional foi a dimensão mais prevalente na experiência de “burnout” (10.6%); iii) não foram encontradas diferenças em função do sexo; iv) professores mais novos apresentaram maior stresse relacionado com a carreira docente, despersonalização e menor satisfação e realização pessoal e profissional; v) professores a leccionaram a alunos mais velhos (3º ciclo) evidenciaram maior stresse, despersonalização e menor comprometimento organizacional; vi) professores com vínculos laborais mais instáveis evidenciaram maior stresse relativo à carreira docente e vii) professores com mais horas de trabalho manifestaram maior stresse relativo ao trabalho burocrático. No final, são discutidas algumas implicações práticas dos resultados encontrados.

**Palavras-chave:** Stresse; “Burnout”; Comprometimento; Professores.

### 1. INTRODUÇÃO

Hoje em dia é muito comum falar-se em stresse associado a acontecimentos de vida diários e ao ritmo alucinante que impera na nossa sociedade. De facto, são-nos exigidas mudanças profundas nos nossos comportamentos, atitudes e valores, sendo-nos impostos estilos de vida que nos conduzem frequentemente a sentimentos de instabilidade e incontrolabilidade em relação ao presente e de grande incerteza em relação ao futuro.

Derivado a estes factores, nas últimas décadas, o stresse ocupacional tem sido uma área que tem suscitado grande interesse na comunidade científica, devido aos custos e efeitos ao nível individual e organizacional (Cooper, 1986; Cooper & Payne, 1990; McGrath, 1976; Melo, Gomes, & Cruz, 1997; Murphy, Hurrell, Sauter, & Keita, 1995). De facto, os autores têm vindo a demonstrar um crescente interesse pela compreensão deste fenómeno, em termos da sua incidência e prevalência nas mais variadas profissões.

A este nível, o ensino é uma das profissões consideradas de elevado risco para os problemas de stresse ocupacional e de “burnout” (esgotamento) (Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003; Sann, 2003). De facto, a investigação tem vindo a demonstrar diferentes domínios de pressão na actividade docente, que vão desde os alunos (e.g., baixa motivação, comportamentos de indisciplina, etc.), à natureza do trabalho realizado (e.g., pressões de tempo, excesso de tarefas a realizar, lidar com a mudança, etc.), até às relações estabelecidas com os colegas e a organização escolar (e.g., conflitos profissionais, baixo apoio social, avaliação por parte da direcção da escola e/ou ministério, etc.) (Benmansour, 1998; Chan & Hui, 1995; Greenglass, Burke, & Konarski, 1998).

Neste sentido, este estudo procura analisar a experiência profissional de professores dos diferentes ciclos do ensino básico, tendo-se em consideração algumas variáveis pessoais e profissionais.

Mais concretamente, procurou-se neste estudo atingir os seguintes objectivos:

- a) Avaliar os níveis e as fontes de stresse, índices de “burnout” e satisfação/ realização profissional na classe docente;
- b) Analisar as diferenças nas variáveis de stresse, “burnout”, comprometimento organizacional, satisfação com a vida e satisfação e realização profissional, em função de variáveis pessoais e profissionais dos professores; e
- c) Observar as variáveis predictoras da experiência de “burnout”.

## **2. MÉTODO**

### **2.1 Participantes**

Participaram neste estudo 94 professores de um Agrupamento de Escolas no Distrito de Braga, a leccionarem no 1º (n=29; 30.9%), 2º (n=28; 29.8%) e 3º Ciclos (n=25; 26.6%) e 11 professores a ensinarem vários níveis de ensino (11.7%). Na distribuição por sexos, a maioria eram mulheres (n=64; 68.1%). As idades variam entre os 24 e 58 anos, com uma média de 43.1 anos (DP=9.87). No que respeita ao vínculo profissional dos professores, observaram-se quatro categorias: i) efectivo nos quadros da escola (n=50; 53.2%); ii) quadro de zona pedagógica (n=21; 22.3%); iii) contratado (n=21; 22.3%) e outros (n=2; 2.1%). A média de experiência como docente variou entre 1 e 37 anos (M=19.35; DP=10.96). Já o número de horas de trabalho por semana apresentou uma grande variação de tempo com valores compreendidos entre 6 e 50 horas, com uma média de 34 horas (DP=8.31).

## 2.2 Instrumentos

Foram administrados a todos os docentes um conjunto de instrumentos destinados a obter informações acerca das variáveis em análise nesta investigação. Os instrumentos foram submetidos a uma análise da consistência interna no sentido de testar os valores de *alpha* de cada uma das subescalas propostas, sendo os valores apresentados após a descrição de cada uma das dimensões.

*Questionário demográfico.* Este instrumento, para além de obter informações acerca do sexo, idade e estado civil dos participantes, recolheu dados sobre a formação académica e as características e condições gerais de trabalho (e.g., vínculo e experiência profissional, horas de trabalho por semana e número médio de alunos em sala de aula);

*Questionário de Stresse nos Professores (QSP).* Esta escala foi desenvolvida por Gomes e colaboradores (2006) para os professores portugueses, a partir dos trabalhos de Cruz e Freitas (1988), Cruz e Mesquita (1988) e Kyriacou e Sutcliffe (1978). O instrumento é constituído por duas partes distintas, sendo a primeira caracterizada por uma questão destinada a avaliar os níveis globais de stresse dos professores, numa escala que varia entre 0 (Nenhum Stresse) e 4 (Muito Stresse). Na segunda parte, foram incluídos 36 itens correspondentes a diferentes fontes de stresse colocados aos docentes no processo de ensino, sendo respondidos numa escala tipo “Likert” de cinco pontos (0=Nenhum Stresse; 4=Muito Stresse). O instrumento avaliou: i) comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos ( $\alpha=0.90$ ); ii) pressões de tempo/excesso de trabalho ( $\alpha=0.86$ ); iii) diferentes capacidades e motivações dos alunos ( $\alpha=0.76$ ); iv) carreira docente ( $\alpha=0.78$ ); v) trabalho burocrático/administrativo ( $\alpha=0.93$ ); e, por último, vi) políticas disciplinares inadequadas ( $\alpha=0.86$ ). Os valores mais elevados representam uma maior experiência de stresse;

*Inventário de “Burnout” de Maslach - Versão para Professores (MBI-VP).* Trata-se da versão traduzida e adaptada por Gomes e colaboradores (2006) do “Maslach Burnout Inventory” (Maslach, Jackson, & Schwab, 1996). O MBI-VP é um instrumento de auto-registo com 22 itens acerca dos sentimentos relacionados com o trabalho, avaliados numa escala de sete pontos, variando entre o mínimo de zero (Nunca) e o máximo de seis (Todos os dias). O instrumento é constituído por três dimensões: i) exaustão emocional ( $\alpha=0.86$ ); ii) realização pessoal ( $\alpha=0.79$ ); e iii) despersonalização ( $\alpha=0.59$ ). Os resultados totais podem variar entre um mínimo de zero e um máximo de seis. Elevados níveis de “burnout” estão associados a elevados “scores” de exaustão emocional e despersonalização, mas também a baixos “scores” de realização pessoal.

*Escala de Comprometimento Organizacional (ECO)*. Este instrumento foi traduzido e adaptado por Gomes (2006) a partir dos trabalhos originais de Mowday, Steers e Porter (1979). A escala visa avaliar os sentimentos, atitudes e valores positivos assumidos pelos profissionais relativamente ao seu local de trabalho ( $\alpha=0.88$ ). Os itens são respondidos numa escala tipo “Likert” de cinco pontos (1=Discordo totalmente; 5=Concordo totalmente), extraíndo-se um “score” total resultante da soma das pontuações obtidas, dividindo-se depois o valor encontrado pelo número de itens da escala.

*Escala de Satisfação com a Vida (ESV)*. Este instrumento foi traduzido e adaptado por Neto (1993, 1999) a partir dos trabalhos originais de Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985). A escala tem por objectivo avaliar a satisfação com a vida enquanto processo cognitivo (julgamento pessoal acerca da vida) ( $\alpha=0.87$ ), sendo os itens respondidos numa escala tipo “Likert” de cinco pontos. A pontuação final é calculada através da soma dos valores obtidos, podendo variar entre um mínimo de 5 (baixa satisfação) e um máximo de 35 (alta satisfação).

*Escala de Satisfação e Realização (ESR)*. Este instrumento foi desenvolvido com o objectivo de avaliar os níveis de satisfação e realização profissional (Gomes, 1998; Gomes, Cruz, & Melo, 2000) e teve por base instrumentos similares utilizados por Boice e Myers (1987), Rodolfa e Kraft (1988), Thoresen, Miller e Krauskopf (1989). A escala é composta por cinco questões acerca da carreira e satisfação profissional, nomeadamente, i) a vontade em optar pela mesma via de ensino se os professores tivessem uma nova oportunidade de escolher um curso superior (respostas numa escala dicotómica de “sim” e “não”); ii) o nível global de satisfação profissional actual; iii) o desejo de abandonar o actual local de trabalho; iv) o desejo de abandonar a profissão e v) nível global de realização profissional actual. Estas últimas quatro questões foram apresentadas numa escala tipo “Likert” de seis pontos (1=Muito Baixo; 6=Muito Alto), significando os valores mais elevados nos diferentes itens maior satisfação profissional bem como um maior desejo de abandonar o local de emprego e a profissão. Gostaríamos de salientar, que na apresentação dos resultados desta subescala os itens foram organizados em dois factores, designadamente satisfação e realização profissional ( $\alpha=0.89$ ), e desejo de abandonar o local de trabalho e profissão actual ( $\alpha=0.77$ ).

### 2.3 Procedimento

Após a solicitação da devida autorização para a realização do estudo ao Conselho Executivo e Directivo, e obtida anuência para a condução do mesmo, foram estabelecidos os diferentes grupos que constituíram a amostra em estudo.

Num primeiro momento, foi explicada a finalidade do estudo e solicitada a colaboração aos professores dos diferentes grupos. Foram informados de que a sua participação era estritamente pessoal e voluntária e de que as suas respostas seriam mantidas em absoluto anonimato. Os professores interessados em colaborar no estudo assinaram uma declaração de *Consentimento Informado*. Numa segunda fase, foi acordado o momento e o local da recolha de dados nas respectivas escolas do agrupamento, sendo o protocolo de avaliação devidamente explicado aos participantes. No sentido de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os inquiridos um envelope no qual introduziam o questionário preenchido, que deveria ser posteriormente devolvido, devidamente fechado. A abertura dos envelopes contendo os questionários recebidos, foi sempre da única e exclusiva responsabilidade da investigadora do estudo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

### 3. RESULTADOS

Após a recolha dos dados, estes foram processados no programa de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 17.0, para o Windows.

Os resultados obtidos foram analisados com base em vários procedimentos que serão explanados de seguida.

#### *Estatísticas descritivas das principais variáveis em estudo*

Iniciando pelo “nível global de stresse” que os professores sentem geralmente no exercício da sua actividade profissional (primeira parte do QSP), é de salientar o facto de quase 45% (n=42) dos docentes percepcionarem níveis significativos a muito elevados de stresse na sua actividade profissional (junção dos valores “bastante” e elevado da escala de “likert”), enquanto 46.8% (n=44) assinalaram níveis moderados. Para 7.4% (n=7) dos docentes, a sua profissão foi sentida como pouco stressante.

Após uma análise minuciosa dos possíveis problemas que podem explicar a experiência de stresse ocupacional, analisámos as fontes de stresse percepcionadas como mais perturbadoras pelos professores (segunda parte do QSP). Como se poderá

verificar na Tabela 1, foram fundamentalmente a indisciplina, as políticas disciplinares inadequadas e o trabalho burocrático que mais parecem causar mal-estar nos docentes.

Tabela 1 - “Ranking” das fontes de stresse experienciadas pelos docentes como geradoras de “bastante” ou “muito” stresse (\*)

Item – Fonte de stresse	n	%
1. QSP: Indisciplina dos alunos	59	62.7
2. QSP: Políticas disciplinares inadequadas	51	54.1
3. QSP: Trabalho burocrático	50	53.3
4. QSP: Pressões de tempo	29	30.8
5. QSP: Carreira docente	25	26.6
6. QSP: Capacidade dos alunos	20	21.4

(\*) – Foram consideradas apenas as respostas com valores de 3 e 4 da escala apresentada (0 = nenhum stresse; 4 = muito stresse)

Relativamente aos níveis de “burnout” obtidos no MBI-VP, utilizámos as indicações sugeridas por Shirom (1989) para calcular os valores problemáticos em cada uma das três facetas da escala. Os resultados obtidos apontaram 10.6% (n=11) de professores com queixas ao nível da exaustão emocional, seguindo-se 2.1% (n=2) com problemas de realização pessoal e 1.1% (n=1) com dificuldades ao nível da despersonalização.

Em relação aos níveis de satisfação, podemos salientar que num universo de 94 professores, 6.4% (n=11) apresentam níveis de satisfação e realização muito baixos, já 46.8% (n=44) dos docentes referiram sentir-se satisfeitos com a sua profissão actual. No que concerne ao desejo de abandonar o local de trabalho actual, 26.7% (n=25) destes profissionais assumiram um grande desejo de abandonar o presente local de trabalho. No entanto, 46.8% (n=44) dos professores manifestaram um desejo muito baixo de abandonar o actual local de trabalho.

Em termos da escolha profissional, o principal dado a reter prende-se com o facto de 45.7% (n=43) dos profissionais voltarem a optar pela mesma saída profissional se tivessem a ter uma nova oportunidade de escolher um curso superior, enquanto 31.9% (n=30) afirmou uma posição contrária. Já 22.3% (n=21) dos indivíduos indicaram dúvidas a este propósito.

*Diferenças na experiência de stresse, “burnout”, comprometimento organizacional, satisfação e realização profissional*

Nesta etapa do estudo, procuramos observar eventuais diferenças nas dimensões analisadas pelos instrumentos de avaliação em função de algumas características demográficas e profissionais da nossa amostra. Para tal, foram constituídos os seguintes grupos de comparação: níveis de ensino, sexo, idade, vínculo profissional e número de horas de trabalho por semana aplicando-se, consoante os casos em questão, testes de Mann-Whitney (comparação de dois grupos) e testes de Kruskal- Wallis (comparação de mais de dois grupos). A nossa opção por estes testes não paramétricos deveu-se ao não cumprimento dos pressupostos de normalidade, bem como ao reduzido número de participantes nos vários grupos de comparação.

Começando pelas variáveis que diferenciam os participantes em função dos níveis de ensino, foram encontradas algumas diferenças estatisticamente significativas, nomeadamente ao nível da indisciplina, pressões associadas à carreira docente, trabalho burocrático, políticas disciplinares, despersonalização e comprometimento organizacional (ver Tabela 2).

Tabela 2 - *Diferenças significativas em função dos ciclos de ensino*

VARIÁVEL	1ºCiclo		2º Ciclo		3º Ciclo		$\chi^2$ (2)
	M	DP	M	DP	M	DP	
	(n = 29)		(n=28)		(n = 25)		
QSP: Indisciplina	2.98	.70	3.05	.72	.34	.78	5.894+
QSP: Carreira Docente	2.53	.75	2.02	.91	2.40	.78	5.781+
QSP: Trabalho burocrático	3.04	.92	2.57	.84	2.94	.92	4.758+
QSP: Políticas disciplinares	2.64	.93	2.77	.75	3.18	.69	6.448*
MBI-VP: Despersonalização	.64	1.01	.40	.46	.95	.80	7.366*
ECO: Total	3.34	.91	3.41	.58	2.84	.67	9.776**
ESR: Desej. aband. loc. trab/ prof.	2.22	1.24	3.02	1.50	3.06	1.54	5.39+

+ p < .10; \* p < .05; \*\* p < .01

No sentido de averiguar quais os grupos diferentes entre si nestas variáveis, aplicámos o teste de Mann-Whitney com correcção de Bonferroni ( $0.05/3 = 0.017$ ). Assim, foram encontradas diferenças entre os professores dos 2º ciclo e 3º ciclos ao nível da despersonalização ( $U=207.50$ ;  $Z=-2.59$ ;  $p<.01$ ) e do comprometimento organizacional ( $U=176.00$ ;  $Z=-3.11$ ;  $p<.01$ ), observando-se pelos valores médios que os professores do 3º ciclo experienciam maior despersonalização e menor comprometimento organizacional.

No que respeita a variável sexo, não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas.

Quanto à idade dos participantes, procurámos fundamentalmente testar a possibilidade dos docentes em final de carreira (mais de 50 anos) apresentarem diferenças para os restantes colegas. Tal como se poderá constatar na Tabela 3, três dimensões discriminaram os grupos, nomeadamente a carreira docente, a despersonalização e a satisfação e realização profissional, observando-se que os docentes mais novos sentem maior stresse relacionado com a carreira docente e despersonalização e, inversamente, menor realização e satisfação pessoal.

Tabela 3 - *Diferenças significativas em função da idade*

VARIÁVEL	Até 50 anos		Mais de 50 anos		U	Z
	M	DP	M	DP		
	(n=64)		(n=29)			
QSP: Carreira docente	2.52	.73	1.98	.89	579.500	-2.90*
MBI-VP: Despersonalização	.74	.85	.41	.85	610.500	-2.71*
ESR: Realização e satisfação	3.49	1.10	4.09	1.12	664.500	-2.12*

\*  $p < .05$ \*

O vínculo contratual dos professores caracterizou outro conjunto de análises efectuadas. Neste caso, agrupámos, os docentes com vínculos profissionais mais estáveis (lugar de “quadro” de escola) e os professores que apresentavam situações contratuais mais instáveis ou precárias (“contratado” e “quadro de zona pedagógica”).

Os resultados evidenciaram diferenças entre os grupos na dimensão relativa à carreira docente (ver Tabela 4). De acordo com os testes de Mann-Whitney com correcção de Bonferroni ( $0.05/3 = 0.017$ ) foram detectadas diferenças entre os três grupos, nomeadamente entre os professores de quadro de escola e de quadro de zona pedagógica, sendo estes últimos a experienciar maior stresse relacionado com a carreira docente ( $U=316.00$ ;  $Z=-2.64$ ;  $p<.01$ ).

Tabela 4 - *Diferenças significativas em função do vínculo profissional*

VARIÁVEL	Quadro de escola		Quadro de zona pedagógica		Contratado		$\chi^2$ (2)
	M	DP	M	DP	M	DP	
	(n=50)		(n=21)		(n=21)		
QSP: Carreira docente	2.19	.85	2.75	.70	2.43	.72	2.758*

\*  $p < .05$ \*



Uma outra análise efectuada, colocou em comparação diferentes horários de trabalho, dividindo-se os grupos em docentes com até 35 horas de trabalho por semana (tempo máximo legalmente previsto) e os que ultrapassavam esse valor. Desta comparação resultou a evidência de que os que faziam mais horas apresentavam maiores níveis de stresse relacionados com as pressões de tempo, a carreira docente e o trabalho burocrático como maiores geradores de stresse (ver Tabela 5).

Tabela 5 - *Diferenças significativas em função do número de horas*

VARIÁVEL	Até 35 horas		Mais de 35 horas		U	Z
	M	DP	M	DP		
	(n=57)		(n=35)			
QSP: Pressões de tempo	2.37	.85	2.70	.71	777.500	-1.77*
QSP: Carreira docente	2.20	.77	2.58	.83	766.000	-1.87*
QSP: Trabalho burocrático	2.64	.90	3.13	.93	682.000	-2.55**

\* p < .05\*; \*\* p < .01

#### *Variáveis predictoras da experiência de “burnout”*

O objectivo destas análises foi compreender quais os factores que melhor poderiam explicar a experiência de “burnout”, tendo por base as restantes dimensões avaliadas neste estudo (nível global de stresse, fontes de stresse na actividade docente, satisfação e realização profissional). Neste sentido, efectuámos análises de regressão múltipla, através do método “stepwise”. A Tabela 6 fornece indicações mais específicas sobre os valores obtidos nestas análises.

Tabela 6-*Sumário das análises de regressão múltipla*

VARIÁVEIS OBSERVADAS	VARIÁVEIS PREDITORAS	R <sup>2</sup>	R <sup>2ajust.</sup>	Beta	t	F
MBI- VP: Exaus.Emo.	ESR: Desej aband.local.prof.	.309	.301	.556	6.41	41.106***
	QSP: Pressões de tempo	.411	.398	.356	3.97	31.703***
	ESR: Satisfação e Realização	.469	.451	-.265	-3.14	26.481***
MBI-VP: Real. Pessoal	ESR: Satisfação e Realização	.147	.138	.384	3.99	15.882***
MBI-VP: Despersonal.	ESV: Total	.127	.117	-.356	-3.56	13.381***
	QSP: Carreira Docente	.181	.163	.237	2.45	10.054***

\*\*\* p < .001

Os resultados permitiram observar uma maior capacidade preditiva das variáveis utilizadas ao nível da exaustão emocional (45% da variância explicada). Neste caso, a

exaustão emocional foi predita pelo maior desejo de abandonar o local de trabalho e a profissão, pelo maior stresse relacionado com as pressões de tempo e pela menor satisfação e realização profissional.

No que se refere à realização pessoal, “entrou” como variável preditora a maior satisfação e realização profissional, que permitiu explicar 14% da variância.

Finalmente, a despersonalização viu 16% da sua variância explicada pela menor satisfação com a vida e com os maiores níveis de stresse relacionados com a carreira docente.

#### 4. DISCUSSÃO

A temática do stresse ocupacional tem vindo a assumir-se como uma área cada vez mais conhecida em termos da investigação, sendo o contexto educacional um dos domínios que mais tem despertado o interesse por parte dos autores. De uma forma geral, os resultados das investigações têm vindo a salientar a natureza exigente e stressante da profissão de professor, sendo interessante verificar que o conjunto de tensões exercidas sobre estes profissionais é bastante variado e distinto (Kyriacou, 1998).

Os resultados recolhidos nesta investigação fortalecem esta ideia, devendo ser destacadas alguns temas de discussão.

Primeiramente, há que salientar o facto da docência ser percebida como muito exigente e stressante por perto de 45% dos professores, confirmando-se assim alguns dados obtidos no nosso país (ver Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves, & Ramos, 2002; Cruz, 1989; Gomes *et al.*, 2006, 2009; Pinto, Lima, & Silva, 2005) e noutros países (ver Borg & Riding, 1996; Cockburn, 1996; Júnior & Lipp, 2008; Sann, 2003). Numa observação mais detalhada sobre as razões que melhor poderão explicar a elevada percepção da experiência de stresse, os resultados obtidos apontaram os problemas de disciplina dos alunos e a percepção de ineficácia das sanções disciplinares como os factores que melhor explicam esta situação negativa, sendo estes resultados confirmados por outros estudos (ver Daniels, Bradley, & Hays, 2007; Evers, Tomic, & Brouwres 2004; Greenglass, Burke, & Konarski 1998; Royer, 2003; Steel, 2001).

Um segundo conjunto de análises diz respeito às possíveis consequências do stresse ocupacional. Em termos dos sentimentos de bem-estar, este estudo aponta que 46.8% (n=44) dos professores encontram-se satisfeitos com a sua profissão actual e apenas 6.4% (n=11) apresentam níveis de satisfação e realização muito baixos. No

entanto, 26.7% (n=25) destes profissionais referem um grande desejo de abandonar o actual local de trabalho. A um outro nível, é interessante verificar que, em termos de vocação para o exercício da docência, 31.9% dos participantes neste estudo assumiram arrependimento pela escolha desta profissão e 22.3% colocaram algumas dúvidas sobre a actual vontade para exercer a docência. Estas percentagens acabam por fortalecer dados obtidos em Portugal por Jesus (1996) e por Gomes e colaboradores (2009), que revelaram que apenas metade dos professores manifestaram o desejo de exercer a sua actividade durante todo o seu percurso profissional.

No que se refere aos indicadores de “burnout”, o principal aspecto a reter prende-se com o facto de não terem sido registados valores acentuados em nenhuma das dimensões do MBI-VP (10.6% na exaustão emocional, 2.1% na realização pessoal e quase 1.1% na despersonalização). De um modo geral, estes resultados acabam por ir de encontro à generalidade dos estudos que apresentam valores para este problema a variar entre os 5% e os 20% (ver Cardoso *et al.*, 2002; Farber, 1981; Gomes *et al.*, 2006, 2009; Pinto, Lima, & Silva, 2005; Sann, 2003).

Um outro aspecto central a referir neste estudo, prende-se com algumas diferenças encontradas entre subgrupos da nossa amostra, nomeadamente no 2º e 3º ciclos. Nestes dois grupos foram encontrados diferenças estatisticamente significativas em função da indisciplina, eficácia das políticas disciplinares, despersonalização e comprometimento organizacional. Estes dados devem merecer a devida atenção, pois o factor nível de escolaridade dos alunos pode constituir uma dimensão relevante na explicação da experiência de stresse dos professores.

Em relação à comparação entre sexos, não foram encontradas diferenças significativas, podendo o desequilíbrio entre os grupos em contraste explicar esta situação. No entanto, de um modo geral, a literatura tem vindo a salientar que as mulheres tendem a experienciar maiores níveis de stresse ocupacional e exaustão emocional (Byrne, 1991; Kinnunen, Parkatti, & Rasku, 1994), enquanto os homens tendem a evidenciar maiores níveis de despersonalização, tanto em contextos de saúde como de ensino (ver Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Chan & Hui, 1995; Gomes *et al.*, 2006, 2009; Kittel & Leynen, 2003; Schaufeli & Buunk, 2003).

No que concerne à idade, procurámos testar a possibilidade dos docentes em final de carreira apresentarem diferenças para os restantes colegas. Os resultados obtidos apontaram três dimensões a diferenciar os grupos, observando-se que os docentes mais novos sentiram maior stresse relacionado com a carreira docente e despersonalização e,

inversamente, menor realização e satisfação pessoal. Apesar dos dados da literatura não serem conclusivos a este nível, existem algumas indicações no sentido de colocar os profissionais mais velhos com mais problemas de exaustão emocional e de stresse relacionado com as capacidades dos alunos (Kinnunen, Parkatti, & Rasku, 1994; Verhoeven, Kraaij, Joeke, & Maes, 2003).

No que concerne às questões laborais, as análises efectuadas forneceram algumas informações interessantes. Neste caso, os professores com vínculos mais precários diferiram dos seus colegas com ligações mais estáveis a escola, pelo facto de sentirem maior pressão associada à carreira docente. A compreensão destes dados será mais clara se aceitarmos que se tratam de profissionais tendencialmente em início de carreira e, portanto, estarão mais preocupados com as condições de exercício profissional (Gomes *et al.*, 2009).

Na análise entre professores com mais e menos horas de trabalho, constatou-se que os que trabalhavam mais horas evidenciaram maiores pressões relacionadas com o tempo, com a carreira docente e com o trabalho burocrático. A leitura mais óbvia destes resultados prende-se com o factor tempo, que poderá acabar por pressioná-los de um modo mais significativo na sua actividade docente, podendo inclusivamente contribuir para uma menor atenção dada aos alunos. Em termos da relação com outros dados, o maior número de horas de trabalho assumido pelos professores tem vindo a ser relacionada com mais problemas de stresse ocupacional (ver Cardoso *et al.*, 2002; Gomes *et al.*, 2006, 2009), o que também se verificou neste estudo. Este resultado deve-nos fazer reflectir sobre as condições em que os professores exercem as suas funções e quais as estratégias mais eficazes na resolução dos problemas que enfrentam. Alguns resultados de outras investigações têm equitativamente apontado o facto do aumento no horário de leccionação corresponder a uma maior experiência de stresse ocupacional, nomeadamente, em termos do estatuto profissional, da insegurança profissional e da indisciplina dos alunos (Cardoso *et al.*, 2002).

No que diz respeito aos dados relativos à predição da experiência de “burnout”, estes permitiram constatar a maior capacidade preditiva das variáveis em estudo ao nível da exaustão emocional (45% de variância explicada) por contraponto à realização pessoal (15%) e à despersonalização (16%). Por outro lado, a experiência de exaustão emocional parece fundamentalmente predita pela baixa vontade dos docentes permanecerem no mesmo local de trabalho e continuarem a exercer a actividade docente. De facto, este problema pode ser explicado pela baixa vontade dos professores

trabalharem numa determinada escola, a que se juntam as pressões de tempo e o menor sentimento de satisfação e realização profissional. No que respeita à realização pessoal, também aqui foi possível observar o impacto da satisfação e realização profissional na promoção dos sentimentos de maior eficácia pessoal por parte dos professores. Relativamente à despersonalização, esta parece ter como factores desencadeadores a menor satisfação com a vida (o que sugere a importância dos aspectos pessoais no exercício desta actividade profissional), associados a maiores preocupações relacionadas com a carreira docente. Em síntese, aspectos relacionados com a satisfação pessoal e profissional, as pressões de tempo e o mal-estar relacionado com a carreira docente representam factores a considerar na explicação do “burnout” na docência.

Em termos de implicações para a prática, algumas medidas podem ser particularmente eficazes na promoção de melhores condições de trabalho na classe docente. A título de exemplo, pode-se analisar a redução dos alunos em sala de aula, a limitação da carga de trabalho de modo a cumprir-se o número de horas de serviço por semana, o apoio diferenciado aos professores em função da sua idade e do vínculo que mantêm com a escola, a formação e apoio aos professores no sentido de conseguirem adaptar o currículo e os conteúdos às capacidades e nível de aprendizagem dos alunos (Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003; Gomes *et al.*, 2009).

## CONTACTOS

A. Rui Gomes [rgomes@psi.uminho.pt](mailto:rgomes@psi.uminho.pt)  
 Universidade do Minho  
 Escola de Psicologia  
 Campus de Gualtar  
 4710-057 Braga, Portugal  
 Telf. +253604232; Fax: +253604221

## REFERÊNCIAS

- Aronsson, G., Svensson, L., & Gustafsson, K. (2003). Unwinding, recuperation, and health among compulsory school and high school teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*, 10, 217-234.
- Ben-Ari, R., Roni K., & Har-Even, D. (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers' stress, burnout, and satisfaction. *International Journal of Stress Management* 10(2), 173-195
- Benmansour, N. (1998) Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 13-33.

- Boice, R., & Myers, P.E. (1987). Which setting is healthier and happier, academe or private practice? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 526-529.
- Borg, M.G., & Riding, R.J. (1996). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology Education*, 6, 355-373.
- Burke, R.J., Greenglass, E.R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261-275.
- Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
- Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos Professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Chan, D.W., & Hui, E.K.P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- Cockburn, A.D. (1996). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399-410.
- Cooper, C.L. (1986). Job distress: Recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of The British Psychological Society*, 39, 325-331.
- Cooper, C.L., & Payne, R. (1990). *Causes, coping and consequences of stress at work*. New York: Wiley.
- Cruz, J.F., & Freitas, M.J. (1988). *Prevalência e fontes de stress nos professores: Um estudo comparativo*. Comunicação apresentada na "First International Conference on Counselling Psychology and Human Development". Porto, Portugal, Junho.
- Cruz, J.F., & Mesquita, A.P. (1988). *Incidence and sources of stress in teaching*. Comunicação apresentada na "13th Conference of the Association for Teacher Education in Europe". Barcelona, Espanha, Setembro.
- Daniels, J.A., Bradley, M.C., & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 652-659.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

- Evers, W., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Student's and teacher's perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Farber, B.A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho educational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-243.
- Gomes, A.R. (1998). *Stress e burnout nos profissionais de Psicologia*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, A.R. (2006). Escala de comprometimento organizacional (ECO) – Versão para investigação. *Manuscrito não publicado*. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, A.R., Cruz, J.F., & Melo, B. (2000). Modelos teóricos e conceptuais de *burnout*. In J. F. Cruz, A. R. Gomes, & B. T. Melo (Eds.), *Stress e burnout nos psicólogos portugueses* (pp. 43-54). Braga: SHO - Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Gomes, A.R., Montenegro, N., Peixoto, A.B., & Peixoto, A.R. (2009). Stresse ocupacional no ensino: Um estudo com professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Artigo submetido para publicação*.
- Gomes, A.R., Silva, M.J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, *burnout*, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.
- Greenglass, E.R., Burke, R.J., & Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.
- Jesus, S.N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação da situação de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.
- Júnior, E.G., & Lipp, M.E. (2008). Estresse entre Professoras do Ensino Fundamental de Escolas Públicas Estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13(4), 847-857
- Kinnunen, U., Parkatti, T., & Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 315-332.
- Kittel, F., & Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian teachers. *Psychology and Health*, 18, 501-510.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and Present. In J. Dunham, & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 1-13). London: Whurr.

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Maslach, C., Jackson, S.E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (3<sup>rd</sup> Ed., pp. 27-32). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- McGrath, J.E. (1976). Stress and behavior in organizations. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Melo, B., Gomes, A., & Cruz, J.F. (1997). Stresse ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-72.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-227.
- Murphy, L.R., Hurrell, J.J., Sauter S.L., & Keita, G.P. (1995). *Job stress interventions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Neto, F. (1993). Satisfaction with life among Portuguese adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 125-134.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características da personalidade. *Psicologica*, 22, 55-70.
- 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, 125-143.
- Rodolfa, E.R., & Kraft, W.A. (1988). Stressors of professionals and trainees at APA-approved counselling and VA medical center internship sites. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, 43-49.
- Royer, É. (2003). What Galileo knew: School violence, research, effective practices and teacher training. *Journal of Educational Administration*, 41, 640-649.
- Sann, U. (2003). Job conditions and wellness of german secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 489-500.
- Schaufeli, W.B., & Buunk, B.P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubs, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (pp. 383–425). New York: Wiley.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper, & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). New York: Wiley.



- Steel, L. (2001). Staff support through supervision. *Emotional and Behavioural Difficulties, 6*, 91-101.
- Thoresen, R.W., Miller, M., & Krauskopf, C.J. (1989). The distressed psychologist: Prevalence and treatment considerations. *Professional Psychology: Research and Practice, 20*, 153-158.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health, 18*, 473-488.

