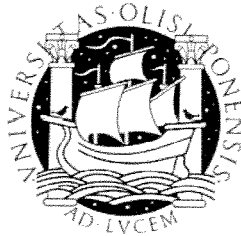


UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



ANSIEDADE, BURNOUT E ENGAGEMENT NOS PROFESSORES DO 1º CICLO
DO ENSINO BÁSICO:
O Papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar
e no Bem-Estar dos Professores

Luís Picado

DOUTORAMENTO EM PSICOLOGIA

(Especialidade em psicologia da educação)

Orientação: Profa. Doutora Adelina Lopes da Silva
Profa. Doutora Alexandra Marques Pinto

Lisboa

2007



Parte III Conclusões

Perspectiva geral do capítulo

Este capítulo final tem por objectivos fundamentais desenvolver uma reflexão crítica sobre o conjunto do trabalho e de proporcionar algumas linhas de orientação para a prevenção e actuação face à ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo do ensino básico bem como aos esquemas precoces mal-adaptativos. Começamos por apresentar o resumo do trabalho realizado e das suas principais conclusões e seguidamente propomo-nos caracterizar o panorama preventivo e prático. Finalizamos com uma análise sobre as limitações da investigação e abrimos sugestões para estudos futuros.

Conclusões do trabalho

Com este trabalho procuramos dar um contributo para o estudo da ansiedade enquanto emoção de distress, do burnout e do engagement entendidos respectivamente como indicadores de mal-estar e de bem-estar docente em professores portugueses do 1º Ciclo, analisando a sua incidência e desenvolvimento, e da sua compreensão num quadro transaccional em que se integram os esquemas-mal-adaptativos-precoces como variáveis mediadoras na relação entre a ansiedade e o burnout e a ansiedade e o engagement. Assim, enquadramos o trabalho a partir de um entendimento do stress como resultante de exigências que exigem um esforço acrescido, ao sujeito, para responder adaptativamente. Contudo, explicitámos que as exigências nem sempre são negativas, ocorrendo situações de stress, que exigem adaptação mas conduzem a alterações positivas para os sujeitos. Esta reacção de stress é conhecida como eustress (stress positivo) e pode ser compreendida como a força motivadora de alta energia que potencia o rendimento do indivíduo e o dinamiza para a acção.

PARTE III CONCLUSÕES

Fizemos uma introdução ao estudo da ansiedade e do burnout profissional, referindo a sua relevância em termos de níveis de incidência e de custos individuais e sociais, indicando alguns dos factores, pessoais, interpessoais, organizacionais e sociais, que contribuem para uma expressão destes problemas na docência. Também foi caracterizado o fenómeno considerado por alguns autores como sendo oposto ao burnout, o engagement, enquanto factor de bem-estar docente e analisado o contributo dos EPMA nestes processos transaccionais (Parte um, capítulos 1,2,3,4).

A análise das problemáticas da ansiedade, do burnout, engagement e dos EPMA foi realizada de acordo com dois planos de abordagem: conceptual e empírico. **Conceptualmente** (Parte I capítulos 1 a 4), situamos o trabalho de acordo com uma perspectiva integradora, de tipo transaccional e de cariz cognitivista, em que as variáveis de ansiedade, burnout e engagement se articulam com os EPMA. De acordo com o modelo adoptado, o estudo destas variáveis foi situado num nível de análise psicológico, sócio-profissional e demográfico ressaltando as dimensões conjuntas destas problemáticas. Tivemos oportunidade de propor e explorar as hipóteses teóricas e orientar de forma dedutiva os estudos empíricos realizados, os quais visaram quatro grandes objectivos: incidência da **ansiedade** em

professores do 1º ciclo e os seus preditores; incidência do **burnout profissional** em professores do 1º ciclo e os seus preditores; papel que os **EPMA** desempenham na relação ansiedade - burnout profissional; e papel que os **EPMA** desempenham na relação ansiedade - engagement.

Deste modo, alargamos o estudo do burnout ao fenómeno oposto, o **engagement** (capítulo 3). Defendemos esta tendência actual, baseada na perspectiva da psicologia positiva, visando a compreensão dos recursos e formas óptimas de funcionamento em vez de se centrar nas tradicionais, fragilidades e disfuncionalidades humanas. Consideramos que a qualidade de vida no trabalho resulta de um entendimento global das condições de vida existentes, que inclui aspectos de bem-estar, garantia da saúde e segurança física, mental e social, e capacitação para realizar tarefas com segurança e bom uso de energia pessoal. Justificamos a importância desta abordagem optimista, que evidencia os aspectos positivos da profissão, procurando explorar os factores de bem-estar docente.

A abordagem feita aos **EPMA** ancorou-se nos pressupostos cognitivistas que atribuíam um papel fundamental aos factores cognitivos na compreensão e intervenção em perturbações emocionais. Nesse sentido

analisamos o papel dos EPMA enquanto mediadores cognitivos disfuncionais que potencializam a interpretação de situações ansiogénicas e o surgimento de sintomas de burnout mas que podem igualmente funcionar como mediadores nas relações ansiedade engagement. A subida dos valores das dimensões do engagement de dedicação e vigor são indirectamente determinados pelo efeito mediador do esquema de dependência funcional/ incompetência, de tal forma que, quanto mais baixos são os níveis de ansiedade, maiores são os valores da dedicação e do vigor.

Considerando estes resultados, a tese que demonstramos neste trabalho assentou em três pontos estruturantes:

- Os esquemas precoces mal adaptativos constituem-se como preditores significativos dos níveis de burnout e engagement.

- Os esquemas precoces mal adaptativos construídos pelos professores medeiam a relação ansiedade - burnout profissional.

- Os esquemas precoces mal adaptativos construídos pelos professores medeiam a relação ansiedade - engagement profissional.

Do ponto de vista **empírico** (Parte dois), e adoptando uma abordagem metodológica assente no recurso a múltiplas medidas ajustadas em termos psicométricos: exploramos e caracterizamos os EPMA dos professores portugueses do 1º ciclo; contribuímos para o estudo dos níveis de incidência da ansiedade, de burnout profissional e de engagement dos professores portugueses do 1º ciclo; estudámos o valor preditivo de um conjunto de variáveis sociodemográficas, de ansiedade, de esquemas precoces mal adaptativos relativamente às três dimensões do burnout profissional da docência e testámos as hipóteses teóricas formuladas sobre o papel dos EPMA na relação ansiedade - burnout e sobre o papel dos esquemas precoces mal adaptativos na relação ansiedade-engagement; descrevemos o conteúdo funcional dos EPMA de dependência funcional / incompetência e de modelos de falta de compaixão em 3 sujeitos com perfis distintos do ponto de vista do papel dos EPMA nas relação entre a ansiedade e o burnout e entre a ansiedade e o engagement.

Pretendendo apresentar as conclusões gerais desta dissertação, e retomando as questões de investigação inicialmente definidas (Parte I) começamos por referir que o estudo dos EPMA na docência constituiu um dos aspectos inovadores deste trabalho.

Iniciamos o estudo empírico com um conjunto de questões dirigido à análise dos **níveis de incidência das variáveis diferenciadoras da ansiedade e dos preditores da ansiedade e do burnout profissional dos professores do 1º ciclo do ensino básico**, enquadrada pela perspectiva integradora proposta.

No que se refere à **ansiedade nos professores do 1º ciclo**, é de realçar que 13.25% dos professores inquiridos apresentam ansiedade alta, 59% ansiedade média e apenas 11.5% ansiedade baixa.

A análise diferencial da ansiedade em função dos **factores sócio-profissionais e variáveis sócio-profissionais**, permite as seguintes conclusões:

- A percepção do mau relacionamento com os alunos, a percepção de a insatisfação profissional e a percepção de mau relacionamento com os colegas são factores associados a maiores níveis de ansiedade docente.

- A variável sexo, permite encontrar diferenças no que se refere à percepção de problemas com os alunos enquanto factor sócio-profissional, tendo mais importância

entre as professoras do que nos seus colegas do sexo masculino.

- Os docentes mais novos referem significativamente com mais frequência ter problemas com os alunos do que os docentes mais velhos.

Quanto ao **estudo da incidência do burnout profissional** dos professores, registámos níveis diferenciados nas dimensões de exaustão emocional, despersonalização e de realização pessoal. O cálculo dos indicadores compósitos permite-nos calcular a percentagem de docentes da amostra que evidenciam: burnout baixo (5.9% (N=46)), burnout pleno (6.4% (N=49)) e elevado risco (32.4% (N=236)). Apesar dos resultados obtidos nas três subescalas de burnout revelarem valores inferiores aos encontradas por Maslach (1996), são consistentes com os obtidos em estudos realizados em Portugal, e no sul da Europa, em especial em Espanha.

A análise diferencial ao **efeito relativo ao das variáveis sociodemográficas sobre as três dimensões do burnout** profissional revelou diferenças significativas nos níveis da exaustão emocional em função das variáveis tempo de serviço e grupos de idade e nos níveis da

despersonalização decorrentes das variáveis experiência profissional e idade.

A análise diferencial das três dimensões do burnout em função do efeito dos **factores sócio-profissionais e da ansiedade global** permitiu verificar que, a percepção de mau relacionamento com os alunos, percepção de mau relacionamento com os colegas e a percepção de insatisfação profissional estão correlacionados com as dimensões de exaustão emocional e despersonalização. A perda de realização pessoal só está correlacionada com a percepção de mau relacionamento com os alunos e e apenas se verifica uma correlação significativa entre a ansiedade global e a dimensão do burnout profissional de exaustão emocional.

Do estudo sobre o **valor preditivo das variáveis sócio-demográficas, dos factores sócio-profissionais, da ansiedade global e dos EPMA relativamente às três dimensões do burnout** permitiu-nos constatar que:

- As variáveis sócio-demográficas apresentam um valor preditivo baixo: o tempo de serviço é um preditor significativo de exaustão emocional (2.2% de variância

explicada) e a idade e o sexo são preditores válidos de despersonalização (1.2% de variância explicada).

- Os factores sócio-profissionais percepção de insatisfação profissional e percepção de mau relacionamento com alunos e a variável de ansiedade global, apresentaram-se como fortes preditores do burnout, especialmente da exaustão emocional. A ansiedade global apresenta uma variância comum explicada de 28%. No que diz respeito às dimensões de despersonalização e realização pessoal no trabalho as percentagens de variância comum explicada pelas variáveis de ansiedade são menores, assumindo valores de 12% e de 7% respectivamente.

- As variáveis de EPMA, revelam-se fortes preditores do burnout. A análise global ao questionário dos esquemas inclui como preditores significativos da exaustão emocional: dependência funcional/incompetência, modelos de falta de compaixão, sujeição/ falta de individuação e incompetência/ fracasso (35% de variância comum explicada). No que se refere à dimensão de despersonalização, obtivemos como preditores os esquemas de modelos de falta de compaixão, dependência funcional/incompetência e abandono/perda (19% de variância comum explicada). Finalmente, no que reporta à dimensão do burnout de perda da realização pessoal no trabalho, encontramos como preditores os

esquemas de dependência funcional/ incompetência, modelos de falta de compaixão e sujeição/ falta de individuação (8% de variância comum explicada).

A análise do valor preditivo, relativamente às três dimensões do burnout, de uma **solução conjunta dos quatro tipos de variáveis independentes** (Sócio-demográficas, Ansiedade Global, Factores sócio-profissionais associados à Ansiedade e EPMA) possibilita as seguintes conclusões fundamentais:

- A exaustão emocional parece previsível em professores que percebem um mau relacionamento com os alunos, que apresentam altos níveis de ansiedade e altas pontuações nos esquemas precoces mal adaptativos de dependência funcional incompetência, modelos de falta de compaixão, sujeição/ falta de individuação, privação emocional, medo de perder o auto-controlo e culpa/ sanção.

- A despersonalização parece ocorrer em docentes do sexo masculino, mais velhos, que valorizam o relacionamento com os alunos e colegas, insatisfeitos profissionalmente e com altas pontuações nos esquemas precoces mal adaptativos de falta de compaixão, dependência funcional incompetência, abandono ou perda, sujeição/ falta

de individuação, Isolamento social alienação e Incompetência/ fracasso.

- A perda de realização pessoal parece previsível em docentes que valorizam a insatisfação profissional como fonte de ansiedade e apresentam pontuações elevadas nos esquemas precoces mal adaptativos de dependência funcional incompetência, modelos de falta de compaixão, sujeição/ falta de individuação e incompetência/ fracasso.

Quanto à análise do **papel mediador dos EPMA nas relações entre ansiedade e o burnout e entre a ansiedade e o engagement** os resultados revelam que:

- Os EPMA de dependência funcional/ incompetência e de modelos de falta de compaixão medeiam as relações entre ansiedade e as dimensões do burnout de exaustão emocional e despersonalização.

- O EPMA de dependência funcional/ incompetência medeia as relações entre ansiedade e as dimensões do engagement de dedicação e do vigor.

PARTE III CONCLUSÕES

Deste modo ressaltamos que, os EPMA que os professores constroem no decorrer da sua prática docente, se configuram como estruturas rígidas e polimorfas. A (dis)funcionalidade prática dos EPMA assinala o papel regulador que estas variáveis podem assumir no processo de ansiedade - burnout e ansiedade - engagement.

Em síntese pensando nas três dimensões da síndrome de burnout profissional e nas três dimensões opostas do engagement, podemos **concretizar a perspectiva integradora** proposto à luz das seguintes conclusões:

- O aumento dos sentimentos de exaustão emocional é directamente determinado pela variável sociodemográfica idade, pelo factor sócio-profissional percepção de mau relacionamento com os alunos, pela ansiedade global, pelos EPMA de dependência funcional/incompetência, modelos de falta de compaixão, sujeição/falta de individuação, Privação emocional, Medo de perder o controlo, Culpa/ sanção e pelo efeito mediador dos esquemas de dependência funcional/incompetência e de modelos de falta de compaixão.

PARTE III CONCLUSÕES

- O aumento dos sentimentos de despersonalização é directamente determinado pelas variáveis sociodemograficas idade, sexo, pelos factores sócio-profissionais de percepção de mau relacionamento com os alunos e percepção da insatisfação profissional, pela ansiedade global, pelos EPMA de modelos de falta de compaixão, dependência funcional/ incompetência e abandono ou perda e indirectamente pelo efeito mediador dos esquemas de dependência funcional/ incompetência e de modelos de falta de compaixão.

- O aumento dos sentimentos de perda de realização pessoal no trabalho parece ser directamente determinada pelo factor sócio-profissional de insatisfação profissional e pelos EPMA de dependência funcional incompetência, modelos de falta de compaixão, sujeição/ falta de individuação e incompetência/ fracasso.

- O aumento dos valores das dimensões do engagement de dedicação e vigor são indirectamente determinados pelo efeito mediador do esquema de dependência funcional/ incompetência, de tal forma que, quanto mais baixos são os níveis de ansiedade, maiores são os valores da dedicação e do vigor.

Finalmente, a **análise ao conteúdo funcional dos EPMA** de dependência funcional / incompetência e de modelos de falta de compaixão em 3 indivíduos com perfis distintos do ponto de vista do papel dos EPMA nas relações entre a ansiedade e o burnout e entre a ansiedade e o engagement, apontou como principais conclusões:

- Os conteúdos funcionais dos EPMA de dependência funcional/ incompetência e de modelos de falta de compaixão entendidos enquanto mediadores das relações entre a ansiedade e o burnout, estão de acordo com o conteúdo funcional apontado por Young (1990, 1999) para estes esquemas.

- O conteúdo funcional dos EPMA do Sujeito 1 (Elevada ansiedade + elevado EPMA de dependência funcional / incompetência + elevado burnout) releva que este sujeito crê ser incapaz de lidar com responsabilidades do dia a dia de forma competente e independente. Está frequentemente dependente da ajuda dos outros para a realização de actividades laborais em áreas relacionadas com a necessidade de tomada de decisões e início de novas tarefas. Quando não dispõe da ajuda dos outros são vulgares os sentimentos de incompetência e de fracasso, irritação e raiva, culpa e sanção bem como a ansiedade e exaustão emocional.

- O conteúdo funcional dos EPMA do Sujeito 3 (elevada ansiedade + elevado EPMA de modelos de falta de compaixão + elevado burnout) revela que este sujeito desenvolve um esforço inflexível para alcançar expectativas elevadas de si próprios _ dando excessiva importância ao reconhecimento profissional _ à custa da felicidade, prazer, saúde e relações satisfatórias. Vive permanente ansioso e desgastado emocionalmente.

- O Sujeito 2 do nosso estudo (Baixa ansiedade + baixo EPMA de dependência funcional / incompetência + elevado engagement), revela como principais dimensões funcionais: autonomia, sentimentos de associação e valorização, expectativas razoáveis e limites realistas. Este sujeito tal como os trabalhadores que desenvolvem engagement demonstra ser enérgico, apresentando uma ligação positiva com as actividades laborais, encarando-se a si próprio como capaz de fazer face às exigências da profissão.

A relevância destes resultados ajuda a sustentar a reflexão que nos propomos realizar no que diz respeito à prevenção do burnout profissional e à prevenção e promoção do bem-estar docente. A identificação de

PARTE III CONCLUSÕES

preditores para cada uma das três dimensões do burnout, está de acordo com as perspectivas de Schaufeli e Ezzmann (1998) e de Marques Pinto (2000), relativas à prevenção do burnout: a actuação profiláctica, ao contrário do que sucede em muitos dos programas, deverá contemplar uma actuação ao nível das dimensões de despersonalização e perda de realização no trabalho e não unicamente na exaustão emocional.

**Implicações para a prevenção da ansiedade, do
burnout profissional e dos esquemas precoces mal
adaptativos nos professores do 1º ciclo do ensino
básico**

Após reflectirmos sobre o trabalho realizado e as suas principais conclusões e pretendendo traçar algumas linhas de orientação para uma reflexão crítica sobre a prevenção da ansiedade, do burnout e dos EPMA na docência, começamos por situar a problemática no panorama habitual da prevenção e do tratamento.

**Prevenção da ansiedade nos professores do 1º ciclo
do ensino básico**

Como tivemos oportunidade de constatar ao longo deste trabalho (ver capítulo I) as perspectivas psicológicas com que o mal-estar docente é estudado são variadas e actuais. Apesar desta ênfase, muitos professores são capazes de reagir adaptativamente aos desafios profissionais desenvolvendo bem-estar-docente. O conceito

de bem-estar docente traduz a motivação e a realização do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir fazer face às exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando o seu desempenho e desenvolvendo um fenómeno de engagement. Efectivamente, nem sempre as situações difíceis implicam emoções negativas, elas podem constituir um desafio e um factor de desenvolvimento de competências para ultrapassar os problemas (Marques Pinto e Lopes da Silva, 2005).

Numa perspectiva centrada no bem estar-docente, defendemos que o sucesso em lidar com ansiedade resultará numa focagem na promoção do envolvimento com o trabalho e não somente numa focagem exclusiva na redução da ansiedade. É extremamente importante actuar profilacticamente, de modo a optimizarmos as condições do desenvolvimento humano, a promoção da saúde e do bem-estar (Picado, 2005).

Como referimos anteriormente (Capítulo Dois Ansiedade), em função da dificuldade verificada para sistematizarmos os principais **factores associados à ansiedade docente** (a maioria dos estudos não especifica os indicadores de distress e são de natureza correlacional) não encontramos na literatura propostas ou programas de

prevenção da ansiedade especificamente pensadas e aplicadas à ansiedade dos professores.

Deste modo, embora consideremos a relevância dos modelos terapêuticos da ansiedade estes não foram alvo de estudo anterior e análise crítica neste trabalho, o que nos leva a situar a nossa reflexão na análise diferencial da ansiedade em função dos factores sócio-profissionais e variáveis sócio-demográficas analisadas nos estudos empíricos desenvolvidos neste estudo. Pelo exposto situamos a nossa reflexão sobre a prevenção da ansiedade no domínio de uma intervenção educacional que deverá contemplar as seguintes linhas de actuação:

- Contribuir para a melhoria da percepção do relacionamento entre o professor e os alunos e entre o professor e os colegas mediante o desenvolvimento de estratégias interpessoais (Cruz, 1987; Moore, 2004; Sampaio, 1996; Therrien, Loiola, 2001; Zeidner, 1998; Veiga, 1999).

- Promover a percepção da satisfação profissional dos docentes através de uma formação profissional profiláctica e preventiva em que os conteúdos da formação inicial estão adequados à realidade prática do ensino (Esteve, 2000; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e

Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001; Veenman, 1984; Vonk, 1983) e de uma formação contínua capaz de criar oportunidades de colaboração e trabalho em equipa na resolução de problemas comuns (Pierce & Molloy, 1990; Jesus, 2000, 2002).

Quanto à primeira linha de actuação referente ao desenvolvimento de estratégias interpessoais deve ser potenciado, durante a formação inicial e continua dos docentes, a construção e aquisição de competências comunicacionais e relacionais. Esta estratégia poderá ajudar a identificar e antecipar possíveis fontes de *ansiedade* e fornecer, sobretudo, modelos positivos de professor, passíveis de relativização e teste pela prática (Dunham, 1984; Esteve, 1991, 2000). Em contexto de trabalho caberá aos colegas docentes o papel de suporte social. Os programas, planos ou projectos escolares devem ser levados a cabo com a participação de todos, sem diferenças estatutárias, centrados em grupos de trabalho, capazes de desarticular, sem *ansiedade*, as rotinas instaladas (Dunham, 1984; Esteve, 1991, 2000).

Segundo Caballo (1997), os seres humanos passam uma parte significativa do seu tempo a comunicar e, ao

serem socialmente habilidosos, são capazes de promover interacções sociais satisfatórias.

Embora não haja consenso quanto à definição de habilidades sociais (HS), o termo é geralmente usado para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interacções sociais (Caballo, 1995; Del Prette & Del Prette, 1999). Para Del Prette e Del Prette (1999), as HS abrangem relações interpessoais, incluindo a assertividade (expressão apropriada de sentimentos negativos e defesa dos próprios direitos) e as habilidades de comunicação, a resolução de problemas interpessoais, a cooperação e os desempenhos interpessoais nas actividades profissionais.

O comportamento socialmente habilidoso implica o desenvolvimento das seguintes capacidades: iniciação e manutenção de conversações; falar em grupo; expressar amor, afecto e agrado; defender os próprios direitos; solicitar favores; recusar pedidos; fazer e aceitar cumprimentos; expressar as próprias opiniões, mesmo os desacordos; expressar-se justificadamente quando se sente molestado, enfadado, desagradado; saber desculpar-se ou admitir falta de conhecimento; pedir mudança de comportamento do outro e saber enfrentar as críticas recebidas (Caballo, 1996). As situações em que estas

respostas podem ocorrer são muitas e variadas, como, por exemplo, ambientes profissionais, familiares, de lazer entre outros.

Uma revisão de Bolsoni-Silva e Marturano (2002) sobre os programas de desenvolvimento interpessoal direccionados para educadores permite estabelecer algumas conclusões: a) a maioria das intervenções foi conduzida em grupo (por exemplo, Marinho, 1999; Rocha & Brandão, 1997; Silva, Del Prette & Del Prette, 2000 e Webster-Stratton, 1994); b) diversas habilidades foram promovidas nos repertórios de professores e pais, tais como "resolução de problemas" (por exemplo, Marinho, 1999; McMahon, 1996; Silva, Del Prette & Del Prette, 2000 e Webster-Stratton, 1994), "elogios/recompensas" (por exemplo, McMahon, 1996; Marinho, 1999, Silva, Del Prette & Del Prette, 2000; Brestan, Jacobs, Rayfield & Eyberg, 1999, Ruma, Burke & Thompson, 1996 e Webster-Stratton, 1994), "experiência de autocontrole pessoal", envolvendo o tratamento de depressão, controle de ansiedade e stress (Webster-Stratton, 1994), "habilidades de comunicação" (por exemplo, Silva, Del Prette & Del Prette, s.d. e Webster-Stratton, 1994) e "fortalecimento de suporte social" (Webster-Stratton, 1994); c) diversas técnicas foram utilizadas, entre elas a modelação por meio de *role-playing* (por exemplo, Silva, Del Prette & Del Prette,

2000, Adams & Kelley, 1992 e Webster-Stratton, 1994) e de cds (por exemplo, Silva, Del Prette & Del Prette, 2000, Ruma, Burke & Thompson, 1996 e Webster-Stratton, 1994) que pareceram ser viáveis para a efectividade das intervenções.

Finalizamos referindo que Del Prette e Del Prette (2000) apontam como essenciais a promoção de habilidades sociais, tais como expressão de afectos, opiniões e direitos, que favorecem uma educação efectiva e um relacionamento positivo. Estas HS favorecem um clima amigável e de cooperação, podendo prevenir o surgimento de problemas de comportamento, ao mesmo tempo que aumentam a possibilidade de que os resultados da intervenção se mantenham a longo prazo.

No que se reporta à prevenção da ansiedade no domínio de uma intervenção educacional, centrada na promoção da satisfação profissional dos docentes, devemos considerar a importância de uma formação profissional profiláctica e preventiva. Dunham (1984) e Esteve (1991, 2000) defendem que, durante a formação inicial e formação contínua, os orientadores (de diferentes valências profissionais) devem funcionar como suporte social (acentuando-se a dimensão clínica da formação) e as

decisões e reflexões sobre as situações potencialmente ansiogénicas deverão ser feitas de forma realista e mediante a discussão de casos reais (evitando-se a saturação ideológica e os estereótipos a que a formação de professores tem tendência a aderir).

Para ajudar a ultrapassar a ansiedade associada aos primeiros anos de serviço torna-se fundamental uma formação orientada para a realidade escolar, capaz de fornecer aos potenciais professores ou àqueles que estão em exercício, instrumentos de reflexão ou de leitura para uma análise adequada das possíveis situações profissionais (capaz de integrar sem sobressaltos o professor na prática profissional) (Esteve, 2000; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001; Veenman, 1984; Vonk, 1983). Deverá caber às acções de formação contínua proporcionar um espaço de reflexão e de trabalho de grupo, que possa contribuir para a resolução de problemas comuns e para o desenvolvimento de competências profissionais (Pierce & Molloy, 1990; Jesus, 2000, 2002). As entidades formadoras deverão substituir o "Modelo Normativo de Formação" por um "Modelo Relacional", um modelo que potencialize o auto-conhecimento e as qualidades específicas de cada formando, através da antecipação do confronto com as situações profissionais potencialmente ansiogénicas (Jesus, 2000).

Seria importante que, findado o estágio pedagógico, o professor ficasse ligado pelo menos mais um ano à instituição responsável pela sua formação inicial. Realizar-se-ia periodicamente um encontro entre os diversos professores, onde um ou mais professores formadores, viabilizariam a discussão dos problemas apresentados pelos professores recém-formados e promoveriam estratégias de antecipação de confronto. Este poderia ser um óptimo espaço para se expressarem dificuldades e viabilizarem soluções (Esteve, 2000; Jesus, 1998; Jesus, 2002; Loughran e Russell, 2002; Therrien, Loiola, 2001).

Os cursos deveriam ensinar os futuros professores a serem professores, explicando objectivamente o funcionamento das escolas, ajudando a compreender o que é a infância e a adolescência, ensinando a distinguir um aluno doente de um malcriado, a falar para a turma ou para um aluno em particular, a resolver conflitos e a pensar soluções (Sampaio, 2000). As instituições formadoras deverão promover um "choque com a perspectiva" por contraponto com um "choque com a realidade" sempre que, a formação conjugue uma perspectiva realista e optimista da profissão (Esteve, 1992, 2000; Jesus, 1996, 2000, 2002)

Estas medidas de intervenção educacional deverão ser complementadas com programas de intervenção devidamente adaptados ao grupo alvo, compreendendo-se claramente a natureza e as consequências da ansiedade. É também importante que sejam consideradas as diferenças individuais, os objectivos da actuação a curto e médio prazo, o papel das competências de auto-regulação e crenças de auto-eficácia, a interacção entre componentes da ansiedade e as vantagens de intervenção das diferentes estratégias (Zeidner, 1998). A actuação contempla duas etapas fundamentais: a redução da ansiedade na profissão docente e a melhoria das competências para fazer face às variáveis potencialmente ansiogénicas que marcam a profissão. Esta intervenção poderá contemplar três grandes áreas (Graeff & Brandão, 1997):

- Profissional (Reorganização do trabalho; clarificação do papel profissional; descentralização de tarefas e funções; planeamento da carreira; *teambuilding* (trabalho em equipa)).

- Clínica (biofeedback (auto-regulação de respostas fisiológicas); treino de relaxação (modificação da resposta fisiológica e comportamental face às situações ansiogénicas) como a relaxação progressiva e o treino autogéneo; estratégias cognitivas (modificação da percepção das situações evocadoras de ansiedade) tais como a reestruturação cognitiva e o treino de auto-instrução;

técnicas de auto-manejo (manipulação do ambiente de acordo com os princípios de aprendizagem de forma a alterar o comportamento) tais como a auto-monitorização, especificação de objectivos, controlo de estímulos e auto-reforço).

- Pessoal (Exercício físico; alimentação; lazer).

Em suma: a prevenção da ansiedade nos professores tem lugar no domínio de uma intervenção educacional que contempla o desenvolvimento de estratégias interpessoais e a promoção da percepção da satisfação profissional através de uma formação profissional profiláctica, preventiva e actuativa face aos factores potencialmente ansiogénicos.

Prevenção e tratamento do burnout profissional nos professores do 1º ciclo do ensino básico

Segundo Maslach e Leiter (1999) os programas de prevenção e intervenção podem ser considerados preventivos e interventivos em função da fase de actuação sobre o

burnout, denominando-se prevenção primária, secundária e terciária ou tratamento. Caso o programa tenha por objectivo reduzir os factores de risco para *burnout*, ou seja, modificar a natureza do stressor, antes que seja percebido como tal, esta fase é denominada prevenção primária. Se a actuação do programa ocorrer sobre a resposta da pessoa e no contexto de trabalho, com percepção do stress pelo profissional, mas ainda sem evidências de sintomatologia, a prevenção é considerada secundária. Caso já existam sintomas efectivos e a perda do bem-estar e da saúde estejam comprovadas por evidências, essa fase é denominada de prevenção terciária. Schaufeli e Enzman (1998) incluem ainda a fase que implica a preparação para o retorno ao lugar de trabalho com necessidade de adaptação e mudanças individuais, sendo denominada fase de reabilitação.

Dando sequência ao presente estudo consideramos um conjunto de propostas de prevenção que contemplam a perspectiva de diversos autores, designadamente Maslach (1982, 1999).

Maslach (1982) defende uma intervenção profiláctica ao nível das seguintes áreas: Individual; Indivíduo/ Organização e Organização.

A nível **individual**, Maslach (1982) ressalva a importância de um modo de vida saudável e que permita um equilíbrio entre a actividade profissional e o lazer e bem-estar. Trata-se de promover um conjunto de cuidados físicos (exercício físico, dormir e comer bem etc.) que podem contribuir para tornar a pessoa mais resistente aos desafios do stress profissional.

Phillips (1984) e Pines (1993) defendem que as estratégias individuais também deverão estar orientadas para a formação e capacitação profissional. Importa que os profissionais, para além de serem competentes no trabalho, estabeleçam parâmetros e objectivos realistas e participem em programas de combate ao stress.

Fontana (1998) sugere que o professor deva ser realista nas suas expectativas e nos seus julgamentos. O autor sugere o desenvolvimento de "estratégias de distração" (participação em actividades agradáveis que afastem a mente do problema e aumentem a sensação de controle) ao invés das atitudes comuns provenientes das "estratégias de ruminação" (falar ou pensar repetitivamente sobre como as coisas são difíceis) ou das "estratégias negativas de enfrentamento da realidade" (adoptar comportamentos de evitamento perigosos como bebida e drogas, agitação física ou agressividade).

Bandura (1997) destaca a importância da auto-eficácia face aos problemas do trabalho. O autor define-a como o recurso pessoal por excelência, uma crença na própria capacidade para organizar e executar os meios necessários face a situações futuras. A auto-eficácia afecta a forma como as pessoas tem de actuar, de pensar e de sentir. Assim, tendemos a evitar as actividades que pensamos que excedem as nossas capacidades e realizamos aquelas que somos capazes de dominar. Para diversos investigadores a auto-eficácia negativa está associada com a ansiedade e ao burnout e a auto-eficácia positiva surge associada à persistência, dedicação e satisfação nas acções realizadas (Garrido, 2000; Martínéz, Marques-Pinto, Salanova, y López da Silva, 2002; Salanova, Grau, Cifre, y Llorens, 2000; Salanova, Llorens, Cifre, Martínéz, y Schaufeli, 2003; Salanova, Peiró y Schaufeli, 2002; Salanova y Schaufeli, 2000)). Para Llorens et al. (2003) o desenvolvimento de estratégias motivacionais será um dos principais elementos incrementadores da auto-eficácia dos professores (Llorens et al., 2003b).

Diversos autores, consideram fundamental que os professores aprendam a tirar partido das pessoas que lhes podem dar um apoio efectivo, sob o ponto de vista técnico, emocional e em todos os outros campos em que se sente carente. Fontana (1998), Esteve (1999, 2000), Hargreaves

(1999), Kelchtermans e Srittmatter (1999), Brock e Grady (2000), Jesus (2001), Kyriacou (2001), Meleiro (2002), defendem o apoio e incentivo de pessoas envolvidas na mesma tarefa e com um entendimento das dificuldades mútuas.

Salanova, Llorens e Garcia-Renedo (2003) demonstraram que os docentes consideram que a autonomia e o apoio social que recebem dos colegas, são os recursos mais importantes para enfrentar as dificuldades e problemas laborais. Quando os professores percebem que têm um grau de controlo suficiente para decidir que tarefas, quando e como realiza-las, assim como o apoio que recebem dos seus companheiros na hora de as realizar passam a dispor de importantes "amortecedores" do stress (Llorens et al., 2003b). Relativamente aos "facilitadores" que os professores consideram mais importantes para melhorar e facilitar o seu desempenho profissional, destacamos: bom relacionamento com os alunos, participação dos alunos nas aulas, gestão eficaz das reuniões e fácil acesso à informação e materiais (Garcia, Llorens, Cifre y Salanova, 2003).

No que se refere às estratégias dirigidas à *interface* **Indivíduo/ Organização**, Maslach (1982) ressalva a importância dos factores interpessoais associados ao desenvolvimento do burnout perante os quais se destacam as

estratégias de gestão do tempo e o treino de competências interpessoais. Assim no primeiro caso, é fundamental que o professor aprenda a trabalhar de modo a intercalar pequenas pausas no ritmo da sua actividade. Os professores deverão aprender a gerir o tempo com base na missão da organização, na missão do serviço e da função; definindo objectivos na gestão do tempo; planeando a longo, médio e curto prazo; estabelecendo prioridades; diagnosticando as suas deficiências na gestão do tempo, e encontrando métodos de constante auto-avaliação. Neste sentido importa estruturar acções de forma a maximizar o desempenho na gestão do tempo; considerando o tempo como um recurso, considerando a cultura específica da organização, do serviço e da respectiva função e utilizando métodos e técnicas que permitam melhorar a capacidade de organização pessoal. A melhoria na capacidade de gestão do tempo poderá ajudar a um equilíbrio entre o trabalho e a vida privada que possibilite momentos de descompressão e recuperação dos recursos emocionais. Maslach (1982) refere a importância do uso da técnica de descompressão. É fundamental que a passagem da vida profissional para vida privada não seja feita de modo abrupto mas após momentos de descompressão. Estes momentos deverão permitir ao profissional descontraír-se antes de se envolver plenamente na vida privada. Para que a descompressão possa ocorrer são

recomendadas actividades de relaxamento (andar a pé, ver montras, praticar desporto, sonhar acordado).

No que diz respeito ao treino de competências interpessoais, Maslach (1982) considera-o como um dos aspectos fundamentais na prevenção do burnout. O profissional deverá saber dar início, manter e terminar o processo de relacionamento interpessoal, lidando com as diferenças individuais ou abordar temas delicados. De acordo com esta perspectiva.

Breakwell (1991), destaca a importância da qualidade da relação professor-aluno para o bem-estar docente. Um dos primeiros aspectos a considerar é que os professores nunca poderão esquecer que a forma como actuam em relação aos outros influencia o modo como os outros actuam em relação a eles - comportamento gera comportamento - agressividade gera agressividade (Fachada, 1991). Embora não exista uma forma singular que possa prever e conduzir ao sucesso nas relações interpessoais é fundamental que o professor apresente uma atitude de autoconfiança, evidenciando os direitos pessoais nas relações estabelecidas, demonstrando uma postura descontraída e amável. O estilo assertivo ou auto-afirmativo terá maiores possibilidades de sucesso do que um estilo passivo

(tentando passar despercebido) e agressivo (procurando dominar os outros) (Jesus, 1998). O professor, enquanto líder que procura conduzir os alunos às aprendizagens, deverá compreender a necessidade de dinamizar um conjunto de competências interpessoais, nomeadamente: reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos; reconhecimento da capacidade de recompensar ou de punir; reconhecimento de competências para ensinar; reconhecimento de qualidades interpessoais apreciadas pelos alunos que lhes possibilitem desenvolver processos de identificação (Jesus, 1996). Actualmente o professor já não é somente um transmissor de conhecimentos. Por isso, não pode esperar que os alunos assumam o papel de mero receptor de conteúdos (Sampaio, 1996; Veiga, 1999). A profissão docente é nos dias de hoje uma profissão eminentemente relacional (Loughran e Russell, 2002).

Por último, relativamente às **estratégias dirigidas à organização** Maslach (1982) apresenta um conjunto de medidas a serem implementadas, nomeadamente: institucionalização de check-up psicossocial; melhoria do conteúdo e do ambiente de trabalho; redução dos horários de trabalho em profissionais de ajuda que estão em contacto directo com os utentes e formação em serviço que habilite nos domínios sociais e interpessoais.

No caso particular do burnout nos professores destacamos o Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar docente proposto por Jesus (1998, 2000). Trata-se de um programa de formação contínua centrado na identificação de factores e sintomas de stress, no desenvolvimento de estratégias de coping, na substituição de crenças irracionais, na prática de relaxamento, no treino de competências de assertividade e de trabalho em equipa e na análise de estratégias para gestão da desmotivação e da indisciplina dos alunos.

Este programa, já foi testado em diversos grupos de professores, com diferentes formadores. No início e no final do programa de formação foi aplicado um instrumento para avaliar os níveis de Bem-estar dos professores participantes. Como principais resultados, verificou-se: aumento da motivação e do bem-estar e diminuição das crenças irracionais e dos níveis de stress.

Estes resultados ilustram os benefícios da formação contínua para o bem-estar e qualidade de vida dos professores, revelando as vantagens de um processo formativo que vai ao encontro do modelo relacional, oposto ao modelo normativo (que defende num modelo idealizado e universal de professor).

PARTE III CONCLUSÕES

Segundo Jesús (1998, 2000), as sessões formativas, organizadas sequencialmente, permitem aos professores participantes identificar os sintomas de mal-estar e potenciais factores que possam estar a contribuir para essa situação. São analisadas as possíveis estratégias que lhes possam permitir superar os factores de mal-estar. Concluída esta análise, cada uma das sessões seguintes procura contribuir para o desenvolvimento de competências de prevenção ou resolução das situações de mal-estar (competências de gestão de crenças, expectativas e atribuições, no sentido de um funcionamento cognitivo mais adequado). Finalmente, são trabalhadas as competências de: gestão dos sintomas físicos, gestão do tempo e de trabalho em equipa com colegas, assertividade, liderança na sala de aula e gestão da (in)disciplina dos alunos.

Referimos que, na primeira e na última sessão é avaliada a eficácia do programa, sendo feita, respectivamente, uma pré e uma pós-avaliação ao nível das variáveis que constituem indicadores de bem ou de mal-estar do professor.

Os bons resultados obtidos com este programa de formação, têm conduzido à utilização do mesmo com professores de outros países, nomeadamente no Brasil e em Espanha. Actualmente, o autor está a preparar uma adaptação

do programa para professores de outros níveis de ensino, nomeadamente do ensino superior.

Para além deste programa de formação de professores, Jesús (2000, 2002 e 2003), tem vindo a estudar e a propor outras medidas para a redução do burnout e do mal-estar em geral.

Por último julgamos importante destacar outras estratégias gerais que auxiliam o docente face ao burnout profissional. Assim, o primeiro passo reside no reconhecimento de altos níveis de burnout na profissão docente sem o associar a alguma debilidade pessoal ou incompetência profissional (Travers e Cooper, 1997; Kyriacou, 2001). A interpretação da figura do professor como um herói trágico, vítima do seu próprio zelo e idealismo, que paga um elevado preço pelo seu alto rendimento, foi a primeira aproximação ao fenómeno, porém, já não se ajusta aos modelos actuais (Codo, 1999; Manassero et al. 2000). Como já foi explicado (ver Capítulo I), Esteve (1991) refere-se à síndrome do burnout como um sentimento de desencanto que afecta muitos professores na actualidade, quando comparam a situação de ensino há alguns anos atrás com a realidade das escolas onde trabalham. As novas exigências, decorrentes das mudanças radicais e

demandas crescentes na actuação docente, requerem o exame das actuais práticas, esperando-se ainda que os professores avaliem o êxito dessas modificações, avaliando-se e avaliando os alunos, mudando, em consequência, as suas práticas.

Para Fontana (1998), os professores que conseguem conviver ou superar as adversidades parecem pertencer a um tipo de personalidade cujas características psicológicas, idade, género, educação, posição social e experiências passadas levam a certas variações sobre a forma de avaliação de uma situação stressante e, cujo grau de envolvimento com as essas situações, varia em consequência da capacidade psicofísica do indivíduo. Os efeitos dos acontecimentos dependem, em grande parte, do efeito mediador das diferenças das respostas fisiológicas, psicológicas e sociais (Krause e Stryker, 1984). Os diversos autores, são unânimes em destacar a importância do apoio e incentivo dado pelas pessoas envolvidas na mesma tarefa e com um entendimento das dificuldades mútuas (Fontana, 1998; Esteve, 1999, 2000; Hargreaves, 1999; Kelchtermans e Srittmatter, 1999; Brock e Grady, 2000; Jesus, 2001; Kyriacou, 2001; Meleiro, 2002).

PARTE III CONCLUSÕES

Não existindo soluções simples para o fenómeno multifactorial do burnout e perpassado pelo complexo mundo educacional, as estratégias apresentadas podem ajudar a criar um ambiente mais saudável nas escolas, se todas as condições desencadeadoras da síndrome (organizacionais, inter e intrapessoais) forem observadas nos sistemas de prevenção. Assim, estas medidas podem, potencialmente ser usadas para reduzir o burnout, dependendo da natureza do processo e do contexto específico em que este se desenvolve, importando averiguar empiricamente a sua eficácia.

Relativamente à avaliação da eficácia das diversas abordagens de prevenção e intervenção face ao burnout em particular, deparamo-nos com existência de poucos estudos empíricos (Marques Pinto, 2000). As avaliações, limitam-se a programas dirigidos ao indivíduo (Schaufeli & Buunk, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998). Assim, enquanto a dimensão da exaustão emocional parece ser reduzida pelas técnicas cognitivo-comportamentais, a baixa realização pessoal e a despersonalização parecem mais resistentes à mudança.

Ao enquadrarmos estes resultados na literatura especializada, constatamos que não são surpreendentes.

Efectivamente a maioria das técnicas visa a redução dos níveis de stress e não a mudança de atitudes (Schaufeli e Enzman, 1998). De acordo com uma perspectiva mais abrangente, é possível pensar que só poderá existir qualidade de vida no trabalho e bem estar profissional quando os membros de uma organização são capazes de satisfazer necessidades pessoais importantes através da sua vivência na mesma, o que engloba, a preocupação com o efeito do trabalho nas pessoas, com a eficácia da organização e com a ideia da participação dos trabalhadores na solução de problemas e tomada de decisões (Kanaane, 1994).

As avaliações realizadas por Jesus (Jesus, Mosquera e Stobaus, 2005) ao Programa de Formação para a Prevenção do Mal-Estar docente (Jesus, 1998, 2000) revelam que a exaustão emocional também diminui, embora não tenha sido atingido o limiar da significância estatística (Jesús, 2005).

Em suma, existem três factores estruturantes para qualquer programa de prevenção do burnout (Schaufeli e Enzman, 1998):

- Avaliação dos níveis de burnout de forma a aumentar a consciência dos profissionais e da organização sobre os problemas.

PARTE III CONCLUSÕES

- Adopção de medidas que visem a redução do stress (técnicas cognitivo-comportamentais e eliminação dos stressores organizacionais).

- Ajustamento adaptativo da pessoa (competências promotoras de uma maior resistência ao stress e de expectativas mais realistas, e finalmente a modificação de características relevantes do trabalho).

Em conclusão, ao compreendermos melhor o fenómeno do burnout, identificando as suas etapas e dimensões, os seus stressores mais importantes e os seus modelos explicativos, podemos vislumbrar acções que permitam prevenir, atenuar ou debelar o burnout. Desta forma, é possível auxiliar os professores para que estes possam prosseguir a concretização dos seus projectos de vida pessoal e profissional com vista ao bem-estar docente.

Pelo exposto, devemos referir que a prevenção e a actuação face ao burnout em professores não é tarefa solitária do docente, mas deve contemplar uma acção conjunta entre professor, alunos, instituição de ensino e sociedade. As reflexões e acções geradas devem visar a busca de alternativas para possíveis modificações, não só na esfera micro-social de trabalho e das relações

interpessoais, mas também na ampla gama de factores macro-organizacionais que determinam aspectos constituintes da cultura organizacional e social na qual o sujeito exerce sua actividade profissional (Doménech, 1995).

Prevenção e tratamento dos esquemas precoces mal adaptativos nos professores do 1º ciclo do ensino básico

Como foi explicado ao longo deste trabalho os EPMA parecem configurar-se como estruturas rígidas e polimorfos cuja a (dis)funcionalidade prática assinala o papel regulador que podem assumir no processo de ansiedade - burnout.

Os resultados dos estudos empíricos realizados revelam que os EPMA são fortes preditores do burnout. A análise global ao questionário dos esquemas inclui como preditores significativos da exaustão emocional: dependência funcional/incompetência, modelos de falta de compaixão, sujeição/ falta de individuação e incompetência/ fracasso (35% de variância comum explicada). Quanto à despersonalização, obtivemos como preditores os esquemas de

modelos de falta de compaixão, dependência funcional/incompetência e abandono/ perda (19% de variância comum explicada). Finalmente, no que diz respeito à dimensão do burnout de perda da realização pessoal no trabalho, encontramos como preditores os esquemas de dependência funcional/ incompetência, modelos de falta de compaixão e sujeição/ falta de individuação (8% de variância comum explicada).

Por outro lado também verificámos que os EPMA de dependência funcional/ incompetência funcionam como mediadoras das relações entre ansiedade - engagement, de tal forma que na presença de baixos valores deste esquema quanto mais baixos são os níveis de ansiedade, maiores são os valores da dedicação e vigor.

À luz destes resultados, a compreensão que o nosso trabalho proporciona do papel desempenhado pelas variáveis de EPMA nas dinâmicas do burnout / engagement, leva-nos a considerar que a intervenção ao nível dos EPMA dos professores poder ser uma via relevante para a adopção de interpretações e de padrões de coping funcionais, designadamente do ponto de vista da exaustão emocional e da despersonalização, do vigor e do engagement.

PARTE III CONCLUSÕES

Consideramos pertinente que os programas de formação de professores orientados para a prevenção do burnout e promoção do engagement comportem componentes de:

- Avaliação dos EPMA construídos pelos professores.
- Educação dos docentes sobre os esquemas.
- Activação de esquemas.
- Confronto com o evitamento dos esquemas.
- Identificação de comportamentos condutores de esquemas.
- Conceptualização do professor em termos esquemáticos.
- Desenvolvimento de processos de mudança esquemática.

Poderá tornar-se importante que os professores adquiram e desenvolvam competências de identificação e de gestão de cognições. Destacamos neste contexto os importantes os contributos da terapia cognitiva focada nos esquemas (Young, 1990, 1999; Young, Klosko, & Weishaar, 2003). Trata-se de um processo de intervenção que pode permitir identificar e modificar os EPMA que impedem o funcionamento eficaz dos sujeitos.

Estabelecendo a relação entre acontecimentos, esquemas e emoções, este processo terapêutico salienta as diferenças individuais no confronto com os mesmos acontecimentos em função dos esquemas. A terapia focada nos

esquemas contempla as seguintes etapas (Young 1990, 1999; Young, Klosko, & Weishaar, 2003):

- **Avaliação.** Em primeiro lugar dever-se-á proceder à identificação dos sintomas e problemas actuais dos professores. De acordo com Young (1990, 1999), as áreas preferenciais a explorar na história de vida são equivalentes aos domínios em que se agrupam os EPMA. As redundâncias na atribuição de significado podem ser tomadas como indicadores de um esquema nuclear subjacente.

Posteriormente, através da utilização de questionários, procurar-se-á obter informação complementar (Questionários de Esquemas, Questionário de Estilos Parentais, Questionário de Evitamento; Questionário de Compensação). Com a utilização conjunta destes instrumentos, é possível inferir quais os esquemas nucleares e averiguar se existem processos de evitamento e/ou compensação que devam ser alvos de atenção na terapêutica. Quando sucede um evitamento ou compensação, o professor pode não responder ao Questionário dos Esquemas de Young (1990) de acordo com os esquemas que possui, uma vez que esses processos estão activos.

- **Educar os docentes sobre os esquemas.** Demonstrar aos professores que os esquemas conduzem a

pensamentos automáticos negativos que distorcem a informação de maneira a perpetuar-se. Os esquemas são muitas vezes o centro da imagem dos próprios pacientes e da visão do mundo e naturalmente lutam pela sua perpetuação.

- **Activação de esquemas.** É fundamental desafiar e activar os esquemas de modo a que se possam identificar os comportamentos derivados dos processos de manutenção, evitamento e compensação. Se até este momento o processo de identificação tem sido cognitivo, o próximo passo será activar o esquema de uma forma afectiva, durante ou depois da sessão. Apenas podemos ter a certeza que um esquema foi activado quando surge um elevado nível de emoções. Existem diversas estratégias para activar esquemas como a evocação de imagens, discutir memórias passadas, discussão das relações terapêuticas, visualização de livros e filmes, terapia de grupo, relatos de sonhos, elaboração de um diário de pensamentos disfuncionais. Importa ressaltar que o evitamento dos esquemas é frequente, surgindo como uma forma dos professores escaparem a emoções intensas e desagradáveis, as quais são experimentadas quando o esquema é activado.

Duas características fundamentais diferenciam o evitamento do esquema do esquema em si:

- quando o professor experimenta sintomas ou emoções mas não é capaz de identificar o conteúdo relacionado com elas;

- presença de sintomas somáticos como o cansaço, o desmaio, a despersonalização em vez de emoções como a fúria, o medo, a tristeza ou a culpa.

- **O confronto com o evitamento dos esquemas.**

Quando o evitamento do esquema é identificado, o professor deverá ser pressionado para enfrentar os pensamentos, imagens e emoções que estão relacionados com o esquema. Este processo pode ser acompanhado pela discussão dos prós e dos contras da observação destas matérias. É fundamental que seja explicado ao professor que o sofrimento a curto prazo sentido pela experimentação do esquema será superado pelos benefícios duradouros do conhecimento do esquema e da sua mudança.

- **Identificação de comportamentos condutores de esquemas.** Os comportamentos condutores dos esquemas mantêm um equilíbrio instável. Pelo lado positivo, o professor evita o sentimento doloroso relacionado com o esquema, conseguindo desta forma uma conduta adequada. Pelo lado negativo, o esquema nunca é alterado na sua natureza, de forma que o professor permanecerá vulnerável a eventos que ameaçam destabilizar o frágil equilíbrio. Este processo de

identificação requer uma análise cuidada dos comportamentos actuais do professor em determinadas áreas.

- **Conceptualização do professor em termos esquemáticos.** Uma vez ultrapassadas as etapas anteriores poder-se-á fazer uma conceptualização coerente que permita discutir as consequências pessoais e profissionais dos esquemas. Neste processo deve-se estabelecer uma ligação dos materiais recolhidos através dos processos descritos anteriormente, e depois demonstrar a conexão entre os esquemas, emoções e acontecimentos actuais activadores, a relação terapêutica e causas passadas. Finalmente é importante distinguir entre esquemas primários, associados e secundários. O objectivo consiste em identificar o cerne dos esquemas, o que serve, normalmente como alvos iniciais para a alteração dos procedimentos. Os esquemas primários mobilizam elevados níveis emocionais, estão intimamente relacionados com os problemas mais graves e persistentes e surgem ligados a experiências disfuncionais durante os primeiros anos de vida. Depois de identificar os esquemas primários o terapeuta procura identificar os esquemas que estejam associados com cada um dos esquemas primários e que podem ser melhor explicados a partir deles. Finalmente os esquemas secundários são relativamente independentes dos primários e parecem ter menor prioridade de importância (Young, 1990).

- **Desenvolvimento de processos de mudança esquemática.** Com vista a operar o processo de mudança esquemática devem ser utilizadas de forma conjugada técnicas: emotivas, interpessoais, cognitivas e comportamentais (Young, 1990, 1999; Young, Klosko, & Weishaar, 2003). As técnicas emotivas são acentuadas no início da intervenção de forma a enfraquecer os esquemas e torná-los mais flexíveis à mudança. As técnicas interpessoais podem revelar-se extremamente úteis em professores com dificuldades de relacionamento, incluindo privação emocional e desconfiança. Neste contexto a própria relação terapêutica constitui um dos factores mais importantes para se alterarem esquemas disfuncionais. As terapias de grupo também podem funcionar como uma forma de se assegurar um meio de anulação dos esquemas e destruição dos padrões interpessoais de auto-defesa. As técnicas cognitivas podem ser adaptadas ao trabalho relacionado com esquemas e pressupõem as seguintes etapas de aplicação: análise das evidências relacionadas com os esquemas, exame crítico das evidências de suporte, análise das evidências contrárias aos esquemas. As técnicas comportamentais constituem o passo seguinte na alteração dos esquemas. É fundamental uma alteração dos comportamentos que reforçam os esquemas disfuncionais durante a vida do paciente. Por último, os professores são confrontados com a ausência de

PARTE III CONCLUSÕES

validade empírica dos mesmos, possibilitando o emergir de formas alternativas mais adequadas para conceptualizar as experiências pessoais (Young, 1990).

**Reflexão crítica sobre a prevenção e actuação na
ansiedade, burnout, EPMA e engagement nos
professores do 1º ciclo do ensino básico**

A reflexão crítica que elaboramos em seguida sobre o problema da prevenção e actuação face à ansiedade, burnout e EPMA procura contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e deve ser entendida no quadro amplo da formação de professores. Consideramos que outras medidas mais abrangentes, designadamente de ordem sociopolítica, embora seguramente relevantes não serão aqui profundamente explanadas.

Como procurámos demonstrar ao longo deste trabalho, a ansiedade e o burnout na profissão docente constituem um problema complexo, dada a multiplicidade de factores associados, estando todos eles insidiosamente presentes na profissão de professor, nomeadamente, factores: de tipo social (estatuto social, problemas orçamentais, individualização, mitos profissionais); individuais (antecedentes pessoais, expectativas, personalidade); relacionados com a natureza do trabalho (relacionamento desigual, stress emocional e moral, stress

físico, imprevisibilidade e responsabilidade) e organizacionais (pressão do trabalho, remuneração e carreiras, burocratização e indefinição das funções, condições de trabalho).

Uma das características da época actual reside na vulnerabilidade da escola face à vida, sentida mais do que ninguém por parte dos professores que na sua prática diária são hiper-responsabilizados por tarefas e funções que transcendem o âmbito das suas competências e da sua preparação e que se deveriam situar para além das suas responsabilidades. A **ansiedade**, surge como a resposta de quem permanentemente vive aquilo para que nunca se preparou e se depara diariamente com aquilo que nunca esperou. Trata-se de um indicador de distress, de mal-estar, a ter em conta em qualquer análise que se pretenda fazer da educação escolar em geral, da qualidade de vida dos professores e até do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, ficou demonstrado que ser professor implica assumir as responsabilidades de uma profissão de alto risco físico e mental, onde uma multiplicidade de variáveis para além das estudadas, se entrecruzam estando potencialmente associadas à ansiedade

patológica. Parece tratar-se de um ciclo vicioso que de um modo geral se poderá descrever da seguinte forma: professores com vulnerabilidade subjacente (características da personalidade - esquemas precoces mal adaptativos - motivação intrínseca para a profissão), com baixa capacidade de adaptação (poucos mecanismos de coping), traídos por uma formação inadequada, perante o aumento da frequência e intensidade dos estímulos potencialmente ansiogénicos, resultantes e agravados pela instabilidade na carreira e pelas dificuldades de relacionamentos com os alunos, poderão desenvolver ansiedade patológica, que, diminuindo as suas capacidades, propiciará experiências de fracasso constante, contribuindo para o desenvolvimento de esquemas precoces mal adaptativos, que futuramente distorcerão a informação e conduzirão a uma interpretação negativa dos acontecimentos, impedindo ainda mais o professor de lidar eficazmente com os desafios que a profissão lhe coloca.

É também extremamente importante a sensibilização para o facto de que a ansiedade, tal como a grande maioria das perturbações emocionais, é normalmente mal diagnosticada, quer pelos próprios (professores) quer pelos profissionais de saúde. Infelizmente, ainda por razões de tipo cultural as perturbações emocionais são vistas como sinal de fraqueza a que é preciso reagir, sinal

de menor empenho por parte de quem delas padece. Assim, o principal modo de prevenção reside na capacidade de identificar e diagnosticar precocemente a ansiedade, quer por parte daqueles que dela sofrem ou podem vir a sofrer, quer por parte dos profissionais de saúde.

Como vimos a ansiedade na profissão docente é um problema complexo, dada a multiplicidade de factores sociais, individuais, relacionados com a natureza do trabalho e organizacionais, todos eles insidiosamente presentes na profissão. Importa compreender que a ansiedade patológica poderá ser actualmente um indicador de distress e um factor de mal estar docente que diminui consideravelmente a qualidade de vida dos professores, associada a uma multiplicidade de factores potencialmente indutores que muitas vezes não são (nem ocorrem condições para que sejam) devidamente considerados e cujo contributo, poderá (deverá) ser clarificado em futuras investigações. Urge neste domínio da investigação, desenvolver uma abordagem conceptual integradora e compreensiva que indique de forma precisa como é que a ansiedade interage com as diversas variáveis, influenciando as reacções emocionais e o rendimento dos professores.

Procuramos também chamar à atenção para a possibilidade de implementação de estratégias de

PARTE III CONCLUSÕES

intervenção e actuação de modo a prevenir e ajudar a superar a ansiedade docente. Contudo, para que análise possa ser realmente consistente deverá ser integrada numa perspectiva ampla do sistema educativo e do sentido escolar, passando por um maior investimento político e financeiro na educação e na revalorização social e económica do trabalho do professor.

A abordagem transaccional de cariz cognitivista seguida neste estudo situa-nos numa visão da ansiedade não como propriedade única da pessoa ou da situação mas sobretudo como um processo que ocorre na interacção pessoa-situação. Esta perspectiva é moldada por uma configuração única de factores constitucionais, familiares, sociais e educacionais que interagem e se influenciam mutuamente. A síntese relativa aos factores individuais e ambientais associados à ansiedade nos professores fornece assim consistência à perspectiva transaccional de que se, por um lado, os indivíduos com alta e baixa ansiedade diferem nas suas avaliações cognitivas das situações avaliativas, por outro lado, as propriedades objectivas e as pistas das situações avaliativas determinam e moldam as avaliações que os sujeitos fazem das situações, causando assim impacto na ansiedade. Os factores individuais e ambientais estão, intrinsecamente ligados num complexo dinâmico nó de

relações. A polivalência de que se reveste o construto traduz-se ainda em toda a pesquisa efectuada no domínio da prevenção e tratamento da ansiedade na profissão docente. Não só aponta para uma maior eficácia das intervenções multifacetadas que, baseadas sempre numa avaliação cuidadosa do indivíduo ou grupo alvo, permitam lidar com as várias facetas cognitivas, afectivas e comportamentais da ansiedade na profissão docente.

Para além da problemática da ansiedade, as situações de **burnout** nas profissões de ajuda, nomeadamente na profissão docente, parecem ser hoje em dia realidades incontestáveis sendo corroboradas por vários autores (Freudenberg, 1975; Maslach, 1981; Jesus, 1997; Freitas, 1999). Neste sentido, pensamos que é fundamental que os docentes aprendam a reconhecer os seus limites de resistência para que possam evitar situações de distress cónicas, designadamente do foro da ansiedade, muitas vezes conducentes à instalação de burnout traduzindo-se num permanente mal-estar profissional.

Perante esta problemática, é muito importante que os professores conheçam e sejam capazes de aplicar estratégias que lhes permitam prevenir situações de burnout, no sentido de minimizar e/ ou evitar situações de

grande tensão a que por vezes estão sujeitos no seu local de trabalho. De acordo com Schaufeli e Enzmann (1998) é fundamental que os programas de prevenção do burnout para além de assentarem no treino de competências e estratégias de gestão do stress contemplem de modo efectivo a mudança de atitudes.

A compreensão que o nosso trabalho possibilita leva-nos a enfatizar a importância conjugada de se incluir nos currícula dos cursos de **formação de professores** elementos de treino dirigidos às competências gerais de gestão da ansiedade, de disputa de EPMA ou regulação da vida profissional e pessoal. A formação inicial e contínua, deve deste modo constituir um meio privilegiado para uma intervenção alargada e dirigida à prevenção primária e secundária do burnout. Como verificamos no nosso estudo (ver capítulo quatro) os professores recém formados e os situados entre os sete e os vinte e cinco anos de prática docente, fase de diversificação e questionamento (Huberman, 1992) apresentam maior risco de burnout, sendo por isso grupos-alvo particularmente adequados do ponto de vista da prevenção. Sublinhamos a relevância de uma abordagem multidimensional para a prevenção do burnout nos professores pensada ao nível da formação inicial e contínua (Maslach, 1999).

Estando o burnout situado no pólo oposto do **envolvimento (engagement)** enérgico e eficaz no trabalho (Maslach e Leiter, 1997), a formação de professores deve seguir os princípios da psicologia positiva emergente, visando a compreensão dos recursos e formas óptimas de funcionamento em vez de se centrar apenas nas tradicionais fragilidades e disfuncionalidades humanas (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Marujo, Pereira e Neto, 2000). Assumindo uma perspectiva sobre adaptação laboral positiva consideramos que o sucesso em lidar com o burnout deverá contemplar a promoção do envolvimento com o trabalho e não apenas uma focagem exclusiva na redução do burnout (Maslach & Leiter, 1997). Os trabalhadores que desenvolvem reacções de engagement demonstram uma ligação positiva com as actividades laborais, são enérgicos e tem uma visão de si próprios positiva e como capazes de fazer face às exigências da profissão. De facto, como tivemos oportunidade de verificar no capítulo Seis, um dos sujeitos do nosso estudo com elevadas reacções de engagement apresentou dimensões funcionais positivas como a autonomia, os sentimentos de associação e valorização, as expectativas razoáveis e os limites realistas. Este professor tal como os trabalhadores que desenvolvem engagement demonstra ser enérgico, apresentando uma ligação positiva com as actividades laborais, encarando-se a si

PARTE III CONCLUSÕES

próprio como capaz de fazer face às exigências da profissão. Deste modo, defendemos que a formação de professores deverá apontar para a promoção das dimensões funcionais positivas, nomeadamente:

- Construção de relações laborais e pessoais onde sejam estimuladas a expressão das necessidades dos docentes bem como a acção satisfatória dos próprios e dos outros.

- Promoção e desenvolvimento de sentimentos de amizade, confiança e de assistência entre os colegas.

- Defesa do respeito, valorização e aceitação social docentes.

- Estabelecimento de expectativas razoáveis e limites realistas mediante a estimulação de um ambiente profissional que estimule um senso realista do desenvolvimento de obrigações, que não permita o sacrificio nem estimule o egoísmo.

Efectivamente as intervenções focadas nos recursos de coping laborais, identificados como antecedentes do Engagement na literatura (Shaufeli y Baker, 2004) e os recursos pessoais poderiam ajudar os professores a alcançar uma melhor qualidade de vida laboral. Os recentes estudos demonstram que a auto-eficácia e uma atitude pró-activa estão negativamente correlacionadas com

o Burnout entre os professores e que estes recursos se associam ao bem-estar dos docentes (Browsers y Tomic, 2000).

Assim, os programas que incluem componentes específicos para incrementar a auto-eficácia dos professores e o seu sentimento de controle no trabalho tem sido utilizados positivamente para aliviar o stress laboral e o burnout (Farber, 2000; Friedman, 2000, Holmes, 2004). Os recursos pessoais que permitam afrontar as situações difíceis com os alunos, tendo em conta a relevância destas como obstáculo percebido no seu trabalho, podem resultar como ferramentas essenciais para melhorar a sua percepção do aluno e manter assim, a sua implicação e percepção do êxito profissional (Cherniss, 1995).

Esta tendência formativa, centrada na promoção e prevenção da saúde promove a visão de que para se alcançar o sucesso em lidar com o burnout importa incidir na promoção do envolvimento com o trabalho e não apenas na redução do burnout. A construção de um envolvimento enérgico e eficaz do professor com o trabalho, constitui uma das melhores vias de acesso à prevenção do mal-estar docente (Maslach e Leiter (1997).

PARTE III CONCLUSÕES

Uma abordagem optimista, que evidencia os factos positivos da profissão, procura apresentar os factores de bem-estar docente e está de acordo com o modelo formativo proposto por Jesus (1998). É fundamental, identificar as estratégias de coping e as competências de engagement que podem ser utilizadas com sucesso (Latack, 1986; Jesus e Pereira, 1994). O engagement, surge deste modo, como um factor de bem-estar docente.

Para Schaufeli e Ezzmann (1998) é fundamental redireccionar a prevenção do burnout para a mudança de atitudes como a despersonalização e para a construção de competências profissionais necessárias à realização pessoal no trabalho.

Para além destes elementos a compreensão que o nosso trabalho proporciona permite-nos, também, realçar a importância do papel desempenhado pelas variáveis de **EPMA** nas dinâmicas de exaustão emocional e despersonalização. Acresce que a intervenção ao nível dos EPMA dos professores poder ser indispensável para a adopção de interpretações e de padrões de coping funcionais.

Na verdade, constatamos que a exaustão emocional parece ser regulada directamente pelo EPMA de

dependência funcional/ incompetência, modelos de falta de compaixão, sujeição/ falta de individuação, Privação emocional, Medo de perder o controlo, Culpa/ sanção e indirectamente pelo efeito mediador dos EPMA dos dependência funcional/ incompetência e de modelos de falta de compaixão. Quanto às atitudes de despersonalização, verificámos que podem ser reguladas directamente pelos EPMA de modelos de falta de compaixão, dependência funcional/ incompetência e abandono ou perda e indirectamente pelo efeito mediador dos esquemas de Dependência Funcional/ Incompetência e de Modelos de Falta de Compaixão.

Estes resultados situam a problemática da prevenção do burnout, e em particular da exaustão emocional e da despersonalização, no plano das relações entre EPMA, sentimentos e comportamentos.

Assim, consideramos fundamental que os programas de formação de professores orientados para a prevenção do burnout, devem comportar:

- Promoção de estratégias de intervenção ao nível dos EPMA dos professores promotoras de interpretações e de padrões de coping funcionais, especialmente do ponto de vista da exaustão emocional e da despersonalização, do vigor e do engagement.

Em suma: os resultados desta investigação, conjugados com a reflexão que temos vindo a desenvolver durante a realização deste trabalho, conduzem-nos a projectar a importância de projectos formativos nos domínios da Prevenção e da Promoção da Saúde que, permita contribuir de modo sustentado para o Bem-Estar Docente.

A prevenção e a promoção da saúde são reconhecidas pela comunidade científica e pela sociedade em geral como domínios fundamentais e emergentes quer na intervenção quer na investigação e como tal deverão constituir-se como uma prioridade das políticas para a Saúde, em geral, e da Saúde Mental, em particular. Os projectos desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pelo National Institute of Mental Health dos Estados Unidos (NIMH), e pela União Europeia (UE) são apenas alguns exemplos (Moreira, Melo, Lima, Pires Crusellas, 2005). Em Portugal, contudo, parece que ainda não é dada a devida importância às evidências da investigação realizadas em Portugal e no estrangeiro e as iniciativas de prevenção a que se assiste são muitas descontinuadas e geralmente não chegam a ser devidamente avaliadas. (Moreira, Melo, Lima, Pires Crusellas, 2005).

PARTE III CONCLUSÕES

Desta forma, consideramos que uma medida pertinente poderia passar pela criação e dinamização de um Instituto de Prevenção e Promoção da Saúde à semelhança do que existe noutros países ("*Social Development Research Group* da Universidade de Washington, EUA; o "*Center for Substance Abuse Prevention*", EUA) perseguindo, entre outros, três objectivos fundamentais:

- Desenvolver programas de prevenção (produção de materiais) e de avaliação assente em critérios científicos e baseados nas evidências da investigação;

- Contribuir para a formação dos agentes da sociedade no domínio da prevenção e promoção da saúde;

- Contribuir para a mudança das políticas e das práticas, com base nas evidências da investigação sobre a mudança de determinados comportamentos.

Limitações do trabalho e pistas para investigações futuras

Terminamos este trabalho apresentando algumas limitações teóricas, metodológicas e práticas, as quais apontam para importantes linhas de investigação.

Começamos por lembrar que o interesse pelo estudo da incidência e dos preditores da ansiedade e do burnout profissional deve contemplar repercussões de duas ordens:

- Individuais,
- Sociais.

Consideramos que a comparação destes resultados com os de outro grupo profissional e com uma população clínica, seria extremamente enriquecedora. Por outro lado, a extensão do questionário inviabilizou a aplicação de um instrumento que permitisse controlar o efeito de depressão, não se sabendo ao certo até que ponto a ansiedade não seria causa ou consequência da depressão. A aplicação de uma escala de depressão permitiria seleccionar um conjunto de ansiosos puros aos quais se reportariam os resultados. De

facto, uma das dificuldades encontradas na avaliação da ansiedade está na sobreposição desta com sintomas depressivos. Diversos investigadores têm dificuldade em separar ansiedade e depressão, tanto em amostras clínicas (Prusoff e Kerman, 1974) quanto não-clínicas (Gotlib, 1984), e sugerem que os dois construtos podem ser componentes de um processo de stress psicológico geral.

Estamos cientes da problemática relacionada com a natureza do próprio Questionário dos Esquemas de Young (1990, 1999). Tratando-se de um instrumento de auto-avaliação que apela a uma avaliação do conteúdo semântico dos EPMA pelo próprio sujeito, podemos perguntar-nos se é possível o sujeito ter conhecimento válido acerca da existência do próprio esquema ao longo da vida. Este pressuposto parece colidir com a definição de EPMA de Young (1990, 1999), como sendo tácito. Ainda que possamos admitir que é possível ao indivíduo ter conhecimento dos seus esquemas fica por saber até que ponto esses conhecimentos pode ser verbalizado. Para além das diferenças entre as capacidades meta-cognitivas dos indivíduos, estas também sofrem danos quando os indivíduos desenvolvem estados psicopatológicos, alterando assim a veracidade das suas respostas ao questionário.

Relacionada com o problema do auto-conhecimento está a questão da ligação entre o conteúdo do esquema e as emoções associadas. Esta ligação deveria estar associada à activação de estados emocionais congruentes com essas estruturas (Safran & Greenberg, 1986). Esta limitação poderia ser superada com a existência de uma estratégia de activação emocional pois caso contrário as respostas obtidas podem não corresponder à realidade da existência, frequência e ou predominância dos EPMA avaliados no questionário. Por este motivo parece-nos importante explorar em futuras investigações o papel desempenhado pelos esquemas de Sujeição/ falta de individuação e Incompetência/ fracasso nas relações de mediação entre a ansiedade e o burnout. Trata-se de dois esquemas cujo conteúdo funcional apresenta similitudes com o esquema de dependência funcional/ incompetência, que, na nossa investigação se relevou mediador das relações entre a ansiedade e o burnout.

Também Golfried (1995), alerta para a fraca validade ecológica que é habitual na avaliação de estruturas cognitivas. Estes instrumentos de avaliação apelam a itens que descrevem a maneira de ser do indivíduo, fora do contexto situacional. No que se refere especificamente aos EPMA (dado que são basicamente estruturas desenvolvidas na relação com os outros) (Young,

1990, 1999; Young & Lidemann, 1992; Young, et al., 1993; Pinto-Gouveia e Rijo, 2001), podem ser conceptualizados como esquemas interpessoais (Safran & Segal, 1990). Nesta perspectiva, são facilmente activados em contextos interpessoais e deviam ser avaliados após activação por cenários interpessoais.

Com base nas limitações encontradas para o Questionário dos Esquemas de Young (1990), Rijo e Pinto-Gouveia (1999), tem vindo a desenvolver, um novo instrumento de avaliação de EPMA, o IAECA - Inventário de Avaliação de Esquemas por Cenários Activadores. Actualmente os investigadores comparam os resultados da avaliação de esquemas precoces mal-adaptativos pelo Questionário dos Esquemas de Young e através do IAECA (Pinto-Gouveia e Rijo, 2001)

Pensamos que seria extremamente importante estudar a associação entre outras variáveis para além das estudadas e os níveis da ansiedade, burnout e engagement nomeadamente, factores: de tipo social (estatuto social, problemas orçamentais, individualização, mitos profissionais); individuais (antecedentes pessoais, expectativas); relacionados com a natureza do trabalho (relacionamento desigual, imprevisibilidade e responsabilidade) e organizacionais (remuneração e

carreiras, burocratização e indefinição das funções, condições de trabalho).

Contudo, ressaltamos um aspecto que parece evidenciar-se nos resultados obtidos: as condicionantes advindas das variáveis estudadas estão associadas a uma maior ou menor vulnerabilidade dos professores face a situações potencialmente ansiogénicas e desgastantes. Neste sentido, será importante serem desenvolvidos modelos explicativos do mal-estar docente (que consideram estes aspectos na génese do mal estar em geral e da ansiedade e do burnout em particular) e estudos longitudinais com recurso a técnicas de análise assentes em equações estruturais que permitam avaliar o ajustamento empírico do padrão de relações proposto.

Por fim, consideramos decisivo o desenho e avaliação dos programas de prevenção no domínios da ansiedade e do burnout que operacionalizem as reflexões e sugestões feitas ao longo desta investigação. Urge contribuir para uma cada vez maior consciencialização pública para as necessidades de se elaborarem rastreios clínicos em populações de risco de mal-estar profissional como são os professores. A eficácia destes programas deverá obrigatoriamente obedecer a um relatório longitudinal e que permitirá contemplar as variáveis definidoras de

diferenças individuais no curso da desadaptação e nos seus percursos ao longo da carreira docente.

Esperamos, apesar das limitações apresentadas ter contribuído para uma compreensão mais alargada dos fenómenos da ansiedade, do burnout profissional e do engagement dos professores do 1º ciclo e da sua expressão na realidade portuguesa, bem como das necessidades de teorização, investigação empírica e intervenção estruturada neste domínio. Assim, esperamos que as implicações decorrentes e sugeridas possam contribuir e alertar para futuras investigações e intervenções no contexto educativo que se centrem na promoção do bem-estar e desenvolvimento de uma Psicologia positiva na educação.