



Universidade Católica Portuguesa

**“O *Stress* Ocupacional e *Burnout* nos Professores
do Ensino Superior”**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia, especialização em
Psicologia Clínica e da Saúde.



Por:
Sílvia Maria Rodrigues de Oliveira
Faculdade de Filosofia

Julho 2011



Universidade Católica Portuguesa

**“O *Stress* Ocupacional e *Burnout* nos Professores
do Ensino Superior”**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Psicologia, especialização em Psicologia Clínica e da Saúde.

Por:

Sílvia Maria Rodrigues de Oliveira

Sob a Orientação da Prof. Doutora Eleonora Costa e
Co-orientação Professor Doutor António Rui da Silva Gomes



Faculdade de Filosofia

Agradecimentos

Na impossibilidade de dar uma palavra de agradecimento a todas as pessoas envolvidas, deixo aqui o meu agradecimento àqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a concretizar este projecto. Não podia, contudo, deixar de nomear algumas ...

A todos os professores da Universidade do Minho que participaram, pela sua disponibilidade e vontade demonstrada para o avanço do conhecimento. MUITO OBRIGADA

À Professora Doutora Eleonora Veiga, orientadora da tese, pela sua objectividade e pragmatismo fundamentais para a execução do projecto. Também, um MUITO OBRIGADA pelo apoio confiante e incentivo inestimável nos momentos de grande abatimento pessoal.

Ao Professor Doutor Rui Gomes, pelo pegão, firmeza, rigor e compromisso presentes. Por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionou. Pelo tempo que sempre conseguiu ter para me encorajar a transformar as palavras ditas e lidas em trabalho efectivo. Definitivamente, faço das palavras da Joana, as minhas próprias palavras: é um “Anjo”, MUITO OBRIGADA.

Aos colegas Anabela, Mafalda e Heitor pelo acolhimento, cumplicidade, presença e carinho que me fizeram sentir, sempre. MUITO OBRIGADA.

À Cristina Lobo, amiga sempre presente nos bons e maus momentos. MUITO OBRIGADA pela partilha, ajuda e ânimo.

À MINHA FAMÍLIA pelo apoio inesgotável, tolerância e amor. PAZ E ALEGRIA PARA O NOSSO CAMINHO.

Resumo

A presente dissertação aborda a problemática do *stress* e *burnout*, numa amostra de 333 professores do ensino superior, apresentando, para o efeito, uma revisão da literatura, de forma a constituir uma reflexão crítica sobre os temas, tendo-se concluído, da mesma, que os professores pertencem a uma profissão de risco e que a investigação tem prestado pouca importância a estes fenómenos nos professores universitários. No caso português, por exemplo, não foram encontrados quaisquer estudos que abordem estas temáticas, nestes profissionais, o que torna a nossa investigação pioneira em Portugal. Os objectivos traçados para o estudo foram: i) identificar os níveis, fontes e factores geradores de *stress* ocupacional na profissão de docente universitário; ii) identificar os índices de *burnout* relacionados com o trabalho de docente universitário; iii) verificar as diferenças significativas em função das características pessoais e profissionais; iv) analisar as diferenças entre as variáveis de *stress* ocupacional, *burnout* em função dos processos de avaliação cognitiva primária e secundária; v) observar a existência de associação entre as medidas de avaliação primária e as medidas de avaliação secundária; vi) analisar os preditores de *burnout* em função da avaliação cognitiva e dos níveis de *stress*. Aplicou-se como instrumentos de análise um questionário demográfico, que nos permitiu descrever os participantes do ponto de vista pessoal e profissional; a escala de avaliação cognitiva, que procurou avaliar, por um lado, a importância e significado pessoal atribuídos à profissão e por outro lado, os recursos que os profissionais julgam possuir para lidar e resolver as situações stressantes; um questionário de *stress*, que reflectiu os principais domínios de tensão destes profissionais; e o inventário de *burnout*, que avaliou os níveis evidenciados pelos professores universitários. Como quadro teórico foram seleccionados os modelos que melhor se adequariam aos objectivos traçados, figurando neste sentido o modelo de transaccional de Lazarus; o modelo de *stress* ocupacional de Cooper; e o modelo multidimensional de Maslach. Os resultados obtidos alertaram para elevados níveis de *stress* ocupacional encontrados maioritariamente nas professoras universitárias, sendo a razão deste mal-estar o excesso de trabalho, a pressão para publicar em revistas/editoras de reconhecimento internacional e a conciliação entre o trabalho e a vida pessoal e familiar. Existindo, também, alguma evidencia na exaustão emocional e na despersonalização, apesar de não se ter encontrado nenhum caso de *burnout* pleno.

Abstract

This dissertation addresses the problem of stress and burnout in a sample of 333 teachers in higher education, giving, for this purpose, a literature review, to form a critical reflection on the issues, it was concluded that teachers belong a profession of risk and research has paid little attention to these phenomena in academics. In the Portuguese case, for example, we did not find any studies that address these issues in these professionals, which makes our research pioneering in Portugal. The objectives set for the study were: i) identify the levels, sources and factors leading to occupational stress in university teaching profession, ii) identify the contents of burnout related to the work of a faculty member, iii) determine the significant differences in function of personal and professional characteristics, iv) analyze the differences between the variables of occupational stress, burnout according to the processes of primary and secondary cognitive appraisal; v) note the existence of association between measures of primary appraisal and secondary outcome measures; vi) analyze the predictors of burnout in assessing cognitive function and stress levels. The evaluation protocol included a demographic questionnaire, which allowed us to describe the participants in terms of personal and professional, features the processes of cognitive assessment, which sought to assess on the one hand, the importance and personal meaning attributed to the profession and on the other hand, the resources that the professionals think they possess to address and resolve stressful situations, the stress questionnaire, which reflected the main areas of stress in teachers, and an inventory burnout, which evaluated the levels shown by the teachers. As a theoretical framework were selected models that best fit the goals set, appearing in this sense the Transactional Model Lazarus, the Occupational Stress Model of Cooper, and the Multidimensional Model of Maslach. The results prompted for high levels of occupational stress found mostly in university professors, and the reason for this malaise overwork, the pressure to publish in journals / publishers of international recognition and reconciliation between work and personal. There is, also evident in the emotional exhaustion and depersonalization, although we have not found any case of full burnout.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
Definição de <i>stress</i> e <i>burnout</i>	7
Modelos teóricos de <i>stress</i> e <i>burnout</i>	12
O modelo transaccional de Lazarus	12
O modelo de <i>Stress</i> ocupacional de Cooper	17
O modelo multidimensional de Maslach	21
Investigação no âmbito dos profissionais de ensino	26
Estudos com professores universitários	30
Capítulo II	
TRABALHO EMPÍRICO	
Introdução	39
Método	42
Participantes	42
Instrumentos	43
Procedimento	46
Resultados	47
Estatísticas descritivas das variáveis em análise	47
Diferenças significativas nas análises em função das características pessoais e profissionais	49
Diferenças nas variáveis em função da avaliação cognitiva primária e secundária	53
Associação entre a avaliação cognitiva primária e secundária	56
Variáveis predictoras da experiência de <i>burnout</i>	56
Discussão	60
Conclusão	67
Referências	68
ANEXO	78

Introdução

A relação das pessoas com o seu trabalho e as dificuldades que podem surgir dessa relação têm sido reconhecidas como significantes fenómenos da sociedade. No mundo global de hoje, o trabalho é parte integrante da existência humana, uma vez que o homem moderno tem dificuldade em dar sentido à sua vida se não for pelo trabalho, sendo o trabalho, portanto, uma necessidade e razão para viver (Reinhold, 2004).

A esta realidade juntam-se as mudanças no trabalho, acentuadas por novos procedimentos: as organizações visam cada vez mais lucro e o mercado é globalizante e extremamente competitivo; os valores humanos são colocados na maioria das vezes atrás dos económicos; o trabalho é mais intenso, exige mais tempo e é mais complexo; produz-se mais, com menos pessoas, e menos recursos, onde a tecnologia computadorizada acelera cada vez mais o fluxo de trabalho; o ritmo alucinante com que se trabalha deteriora o relacionamento com colegas, elimina a solidariedade e o verdadeiro trabalho em equipa, destruindo também a criatividade; os trabalhadores têm um menor controlo do seu trabalho, assumindo muitas das vezes o papel de observadores passivos ou tendo que alternar a atenção entre várias tarefas; há redução de autonomia para estabelecer prioridades e tomar decisões; existe falta de recompensa pelo trabalho executado, as pessoas não são respeitadas e o seu valor não é reconhecido; a remuneração é insuficiente perante as necessidades; há conflito de valores e desequilíbrio entre as exigências do trabalho e os princípios pessoais, entre os objectivos organizacionais e os verdadeiros objectivos do trabalho, aumentando com tudo isto o desgaste físico e emocional com níveis de *stress* cada vez mais elevados (Maslach & Leiter, 1997).

Apesar desta realidade, houve momentos, ainda recentes, em que se acreditava que estávamos na antecâmara de um tempo de qualidade diferente, a emergência das máquinas, a computadorização generalizada, as promessas da robótica, permitiam antever um futuro sem necessidade de despender esforço físico e intelectual. Nesses momentos, falava-se muito da cultura do lazer, imaginava-se que se estava perto de um dos cenários narrados na ficção científica em que o fazer “nada”, o fazer artístico eram o advento de uma humanidade cada vez mais culta e diferenciada, onde o trabalho computadorizado parecia ter surgido da realização de um sonho antiquíssimo do homem, que consistia numa vida sem trabalho árduo, em condições limpas e anticépticas, mas com níveis crescentes de *stress* e insegurança. Rifkin (1995, cit *in* Reinhold, 2004).

Hoje, o trabalho, a ideia de trabalho e o valor do trabalho, parecem que nunca foram tão importantes: para uns, como fonte de rendimento e forma de assegurar os preciosos quotidianos; para outros, como espaço de afirmação pessoal, desafio, poder e conquista. Mesmo que se vá dizendo, em tom de brincadeira, que só trabalha quem não sabe fazer mais nada, o facto é que não ter profissão ou uma actividade em torno da qual a vida gire, é visto pelos “outros” como uma espécie de desclassificação social, em que o desempregado, o reformado, aquele que vive dos rendimentos ou se assume como doméstico a tempo inteiro porque pode, gera uma espécie de mal-estar generalizado e contagiante que desce sobre quem não tem um trabalho para mostrar. Descobre-se assim, o que já se suspeitava e é ameaçador, o núcleo central da nossa identidade tem mais a ver com o que fazemos do que com o que somos. O que leva a questionar se, será que somos (?) ou se, será que somos o que fazemos (?).

Para além das mudanças sentidas e desta sobrevalorização do trabalho, sabemos, que o modo como as pessoas vivem e trabalham, hoje, influência, consideravelmente, a sua saúde e longevidade, por isso, os indivíduos de uma forma geral têm conveniência numa vida saudável, equilibrada e harmoniosa, estando estas intenções de acordo com a definição da OMS (2006), ao considerar a saúde como um estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença. Também sabemos, que em oposição a este desejo de saúde, encontramos o *stress* assumido e aceite como um modo de vida que tem evoluído ao longo dos tempos, e chega aos nossos dias como o maior responsável pela diminuição da qualidade de vida do trabalhador, sendo por isso mesmo uma das principais áreas de preocupação da sociedade actual.

Segundo dados publicados pela Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (ESENER) em 2009, o *stress* ocupacional afectava 41 milhões de trabalhadores, por ano, em todos os ramos de actividade. Isto equivale a cerca de 600 milhões de dias de trabalho perdidos, constituindo esta situação um motivo de preocupação devido aos efeitos sociais e de saúde pública para o século XXI. Só na União Europeia o fenómeno do *stress* está no segundo lugar entre os problemas de saúde mais frequentes, no contexto de trabalho, afectando 28% dos colaboradores existentes no mercado. A mesma fonte, adiantou, ainda, que os custos, desta realidade, podem ser pessoais e organizacionais, podendo revelar-se tanto ao nível intelectual como ao nível das relações sociais e do respectivo comportamento organizacional, provocando numa óptica quantitativa, quebras de ritmos de produção, causados pelo desgaste da capacidade produtiva dos trabalhadores, custos com a saúde e medicina

ocupacional, para a reabilitação dos recursos humanos, gastos com a formação, a reposição e integração de novos trabalhadores, para além, de gastos com as greves e o absentismo.

Estas informações entre outras publicadas pela Agencia Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (ESENER, 2009), levaram a União Europeia a fazer da prevenção do *stress* no trabalho um dos principais objectivos da nova visão estratégica comunitária sobre a saúde e segurança, salientando também a necessidade de se traduzir os conhecimentos científicos existentes em soluções práticas para os problemas de *stress* no trabalho. Já Quick, Murphy e Hurrell, (1992) *cit in* Melo, Gomes e Cruz (1997), referiam que uma das tarefas prementes da sociedade consiste em encontrar formas de eliminar e/ou reduzir as consequências do *stress* ocupacional, sendo por isso mesmo, necessário mais estudos que fundamentem esta realidade e avancem com propostas para o seu controle e redução.

Na literatura revisitada, podemos constatar que os estudos sobre *stress* ocupacional são reduzidos para todas as profissões, existindo apesar de tudo, estudos significativos no campo da saúde, com médicos e enfermeiros, o que não tem acontecido com professores, nomeadamente professores do ensino superior, também eles integrados numa profissão considerada de risco, devido ao níveis elevados de *stress* (Iwanicki & Schwab, 1981, *cit in* Carlotto, 2002).

Em Portugal, por exemplo, não temos informação sobre estudos feitos com este tipo de população, o que torna a nosso estudo pioneiro na área. Adicionar a esta precedência as profundas alterações que têm decorrido neste últimos vinte anos, relativamente à tomada de decisão, à cooperação e ao consenso na cultura académica, às reestruturações na investigação, à necessidade de actualização constante da actividade docente, aos cargos de gestão e outros serviços burocráticos que têm que se ocupar e realizar, às muitas reformas e mudanças que o sistema de ensino-aprendizagem tem transportado, tanto a nível da organização da aprendizagem como da própria carreira do professor (Biron, Brun, & Ivers, 2008), tornam o estudo relevante na área. Tudo isto sem esquecer que a carreira de professor universitário é das mais exigentes e selectivas em todas as profissões inerentes à função pública, em que a transição entre categorias é feita mediante a realização de provas, bem como a exigência de um número mínimo de horas serviço prestado à universidade, para além da existência de vagas para o ingresso em algumas categorias (Teodoro, 1994).

O interesse sobre um estudo que aborde o *stress* ocupacional vem desde longa data, talvez por ser um factor para o qual existe uma sensibilidade pessoal, para além da abrangência, por vezes profunda, em muitos dos meus amigos, colegas e familiares. Assim, no âmbito da realização do mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde surge o desejo de contribuir para este campo de investigação acerca do *stress* ocupacional e do *burnout* em professores do ensino superior.

Relativamente ao *burnout*, estudiosos da área têm-no considerado um fenómeno presente nos professores, em todo o mundo (Kyriacou, 1987, *cit in* Mota-Cardoso *et al.*, 2002), tendo sido, também, escolhido como alvo de estudo, por se considerar que a profissão docente exige dotar os alunos de conhecimentos académicos e cívicos numa relação muito próxima, tudo isto, para além do profissional de ensino, se encontrar em grande pressão pelas exigências que a sociedade lhe atribui, na tentativa de corrigir problemas sociais, provenientes do um domínio familiar ausente (Maslach & Jackson, 1981).

Um bom exemplo do fenómeno de *burnout* nos professores foi-nos dado, por um estudo da IPSSO (2000), realizado por Mota-Cardoso e colaboradores (2002), com 2008 docentes de escolas básicas do 2º, 3º ciclos e de escolas secundárias do ensino público português, que identificou 35% dos docentes com “exaustão emocional”, 84% privados de “realização pessoal” e 6% com “despersonalização”. Tendo concluído, que 6% a 35% destes professores podem sofrer de uma forma grave ou moderada da síndrome de *burnout*. A este propósito, também em Espanha, uma investigação de Moreno-Jiménez, Garrosa-Hernández e Benevides-Pereira (2002), revelou elevadas pontuações em exaustão emocional e baixas em despersonalização, nos professores espanhóis.

O *burnout* nos professores pode ser considerado como um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interacção de aspectos individuais e do ambiente de trabalho, que não deve ser reduzido ao contexto de sala de aula, ou da escola, mas ter em conta factores macrossociais, como políticas educativas e factores sócio-históricos (Carlotto, 2002). Caracteriza-se por um conjunto de sentimentos, emoções e comportamentos que se desenvolvem em consequência do trabalho desempenhado, nomeadamente perda de interesse pelos alunos, distanciamento psicológico em relação ao trabalho, aumento do absentismo (inclusivamente por doenças), reformas antecipadas, desinvestimento na preparação das aulas, tendência para exagerar na rigidez e inflexibilidade, dificuldade em encontrar interesse nos alunos, esgotamento, frustração e perda de compromisso profissional (Manassero *et al.*, 2000).

Sendo este trabalho de investigação inovador e pioneiro em Portugal, contamos que a sua realização seja uma mais valia para o contributo científico, no que se refere ao *stress* ocupacional e *burnout* em professores de uma maneira geral e em professores do ensino superior de uma forma específica.

Capitulo I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Definição de *stress* e *burnout*

O termo *stress* provém do verbo latino *stringo, stringere, strinxi, strictum* que tem como significado apertar, comprimir, restringir. Em português não existe uma tradução para este termo e na língua inglesa esta expressão é utilizada desde o século XIV para exprimir uma pressão ou constrição de natureza física (Serra, 2002).

O conceito de *stress* tem originado muita controvérsia. Alguns autores põem mesmo em questão a sua utilização pela grande ambiguidade que o termo apresenta. Por vezes, ele é usado para descrever uma sensação de perturbação face a um estímulo, outras vezes, para descrever a fonte dessa mesma perturbação. Para Pearlin e Schooler (1998), o conceito não deve ser rejeitado pela falta de consenso existente, sendo preferível lidar com toda a complexidade que ele envolve.

Esta ausência de unanimidade quanto ao significado levou Maslach (1986) a propor três classes de *stress*, de forma, a se encaixarem todas as definições existentes: (i) o *stress* como estímulo, entendido como uma força exercida sobre o indivíduo ou como uma condição destruidora do meio ambiente, que actua sobre o indivíduo até certo nível de tolerância, para além do qual poderão ocorrer danos temporários ou até permanentes, defendendo, por isso, ambientes “livres de *stress*”. Ficando, no entanto, por se perceber, nesta definição, as diferenças individuais quando os indivíduos são expostos ao mesmo estímulo stressante; (ii) o *stress* definido como resposta ou como uma reacção fisiológica e psicológica evidenciada pelo indivíduo, podendo transformar-se em padrões de comportamento quando os indivíduos se encontram num ambiente disfuncional que lhes cria pressão. Esta forma de definir *stress* como uma resposta não específica do organismo a todas as solicitações colocadas ao indivíduo, que são percebidas como agradáveis ou desagradáveis e que se traduzem por um síndrome específico - O Síndrome Geral de Adaptação -, defendida por Selye (1974, 1975) e que decorre em três fases: i) reacção de alarme, com uma resposta de ataque ou fuga; ii) estágio de resistência, quando a adaptação acontece; iii) estágio de exaustão, quando a resistência se esgota, em que o indivíduo munido de um conjunto de recursos internos, tudo faz para assegurar a sobrevivência. Este autor distinguiu, ainda, o *Distress* do *Eustress*, sendo o primeiro desgastante e com consequências negativas para a saúde do indivíduo e o segundo dinamizador, constituindo, mesmo, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, em que o indivíduo aumenta as suas capacidades, ao superar a dificuldade (Gomes, 1998); (iii) o *stress* visto como um processo dinâmico de

interacção ou transacção entre os estímulos ambientais e as respostas individuais, que só ocorre quando o indivíduo avalia as exigências externas como excedentárias às suas capacidades e recursos, assumindo com o confronto e com as capacidades cognitivas da sua personalidade, modos de avaliar e agir perante as situações stressantes, enfatizando, com isso, as diferenças individuais.

Ao longo do tempo foram surgindo diferentes definições para *stress* ocupacional, independentemente de não se poder interpretar este tipo de *stress* de uma forma isolada da componente familiar e social, assim como, do dia-a-dia humano.

O *stress* ocupacional é um problema da sociedade de hoje, dado que são muitos os factores indutores de tensão e pressão com origem no contexto de trabalho, desde a luminosidade, o ruído, a temperatura, a sobrecarga e a subcarga, as incongruências, as ambiguidades e os problemas com superiores, situações de mal-estar perante os acontecimentos de vida e a articulação do trabalho com a família. Nesta continuidade, podemos afirmar que as reacções disfuncionais ou tensões por parte do trabalhador, tendem a acontecer associadas a uma das seguintes situações: i) quando o profissional se sente incapaz de controlar as condições de trabalho; ii) quando não possui estratégias de confronto adequadas e adaptadas à situação; e iii) quando não possui qualquer fonte de apoio social que o ajude a lidar com as dificuldades colocadas pela profissão (Levi, 1990).

Considerando a relação específica entre o *stress* e o trabalho, a Comissão Europeia (2002), definiu o *stress* ocupacional como um conjunto de reacções emocionais, cognitivas, comportamentais e fisiológicas face às adversidades no trabalho, caracterizadas por elevados níveis de excitação e perturbação, normalmente acompanhadas por sentimentos de incapacidade, já Karasek (1979), afirmava que o *stress* ocupacional não reside no indivíduo, mas sim nas características e exigências da tarefa e do trabalho a realizar. Para este autor, os ambientes profissionais com demasiada tensão, tendem a resultar em efeitos negativos, sendo possível a sua inversão através da adopção de medidas adicionais de controle do sujeito sobre o seu trabalho, assim como, de vivências de apoio social, de modo a serem produzidos efeitos positivos na saúde e bem-estar pessoal do trabalhador.

Para MacGrath (1976), o *stress* ocupacional é resultado da interacção das condições de trabalho com as características do trabalhador, funcionando esta interacção ao nível do ambiente físico, tecnológico, social e dos padrões de relações interpessoais da própria pessoa.

Quase como um complemento das definições anteriores, Lazarus e Folkman (1984), apresentaram o *stress* ocupacional, como uma relação particular entre a pessoa e o meio, que é avaliada pelo próprio como penalizadora, ou excedendo os seus próprios recursos e, por isso, ameaçadora do seu bem-estar. Lazarus (1995), acrescentou que o *stress* ocupacional é uma questão que envolve a compreensão dos padrões individuais de resposta às várias condições ambientais e não apenas uma identificação das condições adversas de trabalho. Isto não quer dizer que o autor tenha contestado os efeitos negativos das condições de trabalho desumanizadas e as pressões ambientais. Nesta continuidade, Chan e Boey (2000), vêm o *stress* ocupacional numa perspectiva mais transversal que vai desde um nível mais individual até aos aspectos mais externos à própria organização, considerando para o efeito, as características individuais do profissional, as características do trabalho executado, as características da organização, a vida familiar e a influência da estrutura social.

Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) acrescentaram, ainda, que o *stress* ocupacional pode ainda ser apresentado como resultado das consequências negativas do trabalho, podendo essas mesmas consequências ou dificuldades evoluir para quadros patológicos e crónicos como é o *burnout*.

O *burnout* é uma expressão inglesa que designa aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia. Schaufeli (1999), ao referi-lo ao homem na relação com o trabalho, assemelha-o a uma metáfora que descreve um estado de esgotamento, semelhante ao esmorecer de uma fogueira ou ao extinguir de uma vela, uma síndrome simultaneamente emocional e física, no qual o desgaste se instala progressivamente, até que surge o colapso.

O *burnout* foi identificado pela primeira vez por Bradley em 1969, como sendo um fenómeno que ocorre nas profissões de ajuda (Schaufeli & Buunk, 1996) e se caracteriza por uma tensão psicológica extrema (Cooper, Dewe & O'Driscoll, 2001), que só veio a tornar-se mundialmente conhecida por Freudenberger, considerado o “pai” deste conceito (Schaufeli & Enzmann, 1998) e por Maslach, nos anos 70 (Gomes 1998). A introdução do *burnout* feita por estes dois autores marcou o início de duas abordagens diferentes do conceito, uma mais clínica e outra mais empírica.

A perspectiva clínica, de Freudenberger (1974) enfatiza a importância dos factores individuais como base desta síndrome, considerando o *burnout* como um estado de fadiga ou frustração provocado pela devoção a uma causa, um modo de vida, uma relação que não produz as recompensas desejadas e uma progressiva perda de

energia, situações que foram observadas, pelo autor, em voluntários e profissionais que trabalhavam com toxicodependentes. Tal como Freudenberger (1974), também Vaz-Serra (2002) salientou que o *burnout* só pode ser experimentado por aqueles indivíduos que entram para as suas carreiras com ideais elevados, motivação e grande investimento pessoal, que depois se sentem defraudados nos seus objectivos, "... são aqueles que entram para uma actividade profissional cheios de idealismo e de boas intenções, esperançosos e dedicados; gradualmente com o passar do tempo, comprovam que não são apreciados, perdendo significado aquilo que executam. Esta vivência faz-lhes desenvolver um sentimento de fracasso em relação a um objectivo que prezavam" (p.501).

A perspectiva empírica de Christina Maslach, enfatiza a natureza interpessoal do *burnout*, revelando, por um lado, interesse na forma como os profissionais que prestavam serviços a humanos, lidavam com os seus sentimentos no trabalho, como interpretavam e atribuíam significados às suas emoções, particularmente aqueles profissionais que normalmente experienciavam níveis elevados de ansiedade (Maslach & Schaufeli, 1993) e mostrando, por outro lado, interesse para descrever o processo gradual de exaustão, cinismo e falta de envolvimento que esses mesmos profissionais sentiam no contacto humano (Schaufeli & Buunk, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998).

Para Maslach e Leiter (1997), o *burnout* não é um problema do indivíduo mas sim do ambiente social onde se desenvolve o trabalho. Quando as organizações não consideram o "lado humano" de qualquer actividade, utilizando as pessoas como máquinas de produção em série, podem levar os indivíduos a uma deterioração do seu desempenho, trazendo com isso prejuízos pessoais, organizacionais e na relação com os outros, colegas, família e amigos, sendo, por isso, considerado um prolongamento do *stress* ocupacional, em que o trabalhador sente que os recursos para lidar com as exigências colocadas pela situação já estão "esgotados".

Segundo Schaufeli e Enzman, 1998; Schaufeli e Buunk, 2003, o *burnout* é considerado o resultado das excessivas exigências do trabalho, devendo-se criar, por isso mesmo, estratégias de *coping* defensivas que se caracterizam pelo evitamento e pelo afastamento desses contextos organizacionais negativos. Nesta perspectiva, Holfoll (1988, 1993) *cit in* Gomes 2008, releva a importância do contexto, vendo o *burnout* como um resultado de condições de trabalho stressantes, que evoluem de uma forma progressiva, à medida que o indivíduo é colocado perante exigências sem que lhe sejam

fornecidos os recursos necessários para as satisfazer, ou seja, quando a motivação básica do indivíduo é ameaçada ou afectada surge o *burnout*.

Numa outra perspectiva, Pines (1993) salienta uma visão existencialista do fenómeno, encarando o *burnout* como a necessidade que as pessoas têm em encontrar um significado para as suas vidas, decorrendo o problema, do facto das pessoas fazerem derivar o sentimento da sua existência para o trabalho, que tanto pode representar uma fonte positiva de significação, como pode assumir um domínio de tensão e frustração. Estes profissionais tendem a iniciar a sua carreira com objectivos pessoais elevados e expectativas positivas acerca do trabalho. Neste sentido, o aspecto crucial passa pelo tipo de contexto laboral onde se vai inserir, se o ambiente profissional for “seguro”, proporcionar apoio social, autonomia e condições de realização dos objectivos pessoais e profissionais, então a probabilidade do indivíduo se sentir realizado aumenta e, conseqüentemente, diminui a tendência para o *burnout*. Pelo contrário, sempre que as condições são exíguas em termos de recursos, apoio social e facilitação da autonomia e participação na tomada de decisão, diminuem as hipóteses de realização pessoal e profissional, e, por isso, aumenta o risco de surgir o *burnout* (Pines, 1982)

Outros autores, consideraram, ainda, o *burnout* como um estado disfuncional e disfórico relacionado com o trabalho, numa pessoa sem psicopatologia maior, que deixa de funcionar, tanto ao nível de rendimento objectivo como de satisfação pessoal e que precisa de intervenção externa ou de um reajustamento ao nível profissional (Lorente *et al.*, 2000; Marques Pinto, 2000; Schaufeli & Buunk, 2003; Schaufeli & Enzman, 1998).

Em conclusão, ao longo do tempo foram surgindo diferentes definições de *burnout*, mas a mais consolidada é a de Maslach e Jackson (1981, 1986) que o considera como uma resposta inadequada a um *stress* emocional crónico, uma síndrome de esgotamento físico e emocional, que tem como principais sintomas a exaustão emocional, uma atitude fria e despersonalizada na relação com os outros e a falta de realização pessoal com incapacidade face às tarefas a realizar, desmotivação para o trabalho e sentimento de inadequação e fracasso, que resulta de um desajustamento entre necessidades individuais e exigências profissionais em seis áreas distintas, o excesso de trabalho, a falta de controle sobre os factores que influenciam o desempenho individual, as recompensas insuficientes, a quebra da comunidade, a falta de justiça e os conflitos de valores, que surgem a partir das vivências de *stresse* continuado no trabalho, em que a indivíduo procura superar, respondendo com mais esforço e mais

empenho, mas que acaba por concluir que as suas tentativas são infrutíferas (Maslach, 1998).

Modelos teóricos de *stress* e *burnout*

Desde os primeiros interesses sobre o *stress* ocupacional até aos nossos dias muitos modelos têm vindo a ser desenvolvidos de forma a melhor se compreender este fenómeno, que afecta o homem na relação com o trabalho, existindo aqueles que se direccionam para as características ambientais do indivíduo, tanto no trabalho como fora dele, outros para as características individuais do trabalhador e, ainda, outros para a relação entre o trabalhador e a organização (Cooper & Marshall, 1982).

Para o estudo em questão seleccionamos os modelos que melhor se adequam aos objectivos traçados, figurando neste sentido o modelo de transaccional de Lazarus (Lazarus, 1995; Lazarus & Folkman, 1984); o modelo de *stress* ocupacional de Cooper (Cooper & Marshall, 1978) e o modelo multidimensional de Maslach (Maslach & Jackson, 1981).

O modelo transaccional de Lazarus

O modelo transaccional de *stress* que foi defendido por Lazarus (1991, 1999, Lazarus & Folkman, 1984) pode também ser aplicado ao contexto de trabalho. Este modelo procura realçar a interdependência que existe entre as cognições, as emoções e os comportamentos (cognitivo, motivacional e relacional), destacando processos mediadores de avaliação cognitiva e *coping* (estratégias de confronto) para estabelecer a relação entre as variáveis individuais na experiência de *stress* e o tipo de transacções que ocorrem entre os trabalhadores e o ambiente de trabalho.

Para Lazarus e Folkman (1984) o que interessa realçar neste modelo são os padrões individuais de avaliação cognitiva e de *coping* utilizados pelo sujeito como condicionadores das diferentes respostas às várias situações do trabalho, passando o *stress* ocupacional a ser uma questão individual e do sujeito, onde é necessário conhecer os factores influenciadores, como sejam: as variáveis ambientais e individuais, os

processos mediadores de avaliação cognitiva e de confronto psicológico ou *coping*, para a sua prevenção e tratamento.

Como variáveis ambientais compreendem-se as exigências e limitações com que o trabalhador tem de se confrontar, bem como a iminência, duração e incerteza da(s) situação(ões). São exemplos das variáveis ambientais: a pressão dos prazos para execução, as más condições físicas de trabalho, o excesso de trabalho, o baixo poder de decisão, a ambiguidade de papel e o conflito com superiores e colegas, podendo todas elas gerar percepções de situações de ameaça (Lazarus, 1995).

Relativamente às variáveis individuais, temos os traços de personalidade que caracterizam o modo como a pessoa percebe, pensa e responde emocional e comportamental às situações, emergindo destas variáveis de personalidade as diferenças individuais, como a motivação, a auto-estima, a capacidade de concentração, as crenças e as estruturas cognitivas. (Cruz, 1996), assim como, as reacções de *stress* mais frequentes e intensas devido à rigidez de personalidade, ao neuroticismo, à depressão e ao uso de drogas (Lazarus, 1995).

Os processos de avaliação cognitiva ou avaliação do significado, na relação ambiente-indivíduo (Lazarus, 1991), podem ser considerados pelo sujeito como uma ameaça ou como um desafio, neste último caso quando experiencia um sentimento de poder, ultrapassando as dificuldades, podendo até crescer e desenvolver-se com a situação. É precisamente devido a este processo de avaliação cognitiva que se encontra a justificação das diferentes respostas dos indivíduos perante a mesma situação. Estes processos de avaliação cognitiva, incluem uma avaliação primária, que considera a importância do trabalho, a relevância e congruência motivacional, que por sua vez define a consistência ou inconsistência, perante os desejos e objectivos pessoais envolvidos nas situações profissionais. Isto significa que uma situação só é considerada stressante, quando, a mesma, é importante para o indivíduo e quando é excedentária aos recursos pessoais (prejuízo ou dano). Outro tipo de avaliação utilizada nos processos moderadores cognitivos é a avaliação secundária que faz referência às opções, recursos pessoais e perspectivas para lidar com as situações profissionais, incluindo para isso a responsabilidade, o potencial de confronto (avaliação das capacidades pessoais para lidar com a situação/problema), a regulação emocional, quando o indivíduo dirige os seus esforços para regular e controlar o mal-estar emocional causada pela situação/problema e as expectativas futuras, que dizem respeito à avaliação das possibilidades de se efectuar mudanças na situação real ou psicológica (Lazarus 1991).

Por último, temos os processos mediadores de confronto psicológico ou *coping* constituídos como elementos centrais na alteração da relação indivíduo-ambiente. O *coping* pode ser definido por esforços cognitivos e comportamentais permanentes utilizados pelo sujeito para a gestão das exigências internas e/ou externas, que são avaliadas como excedentárias aos limites e recursos do sujeito (Lazarus & Folkman, 1984), sendo, por isso, o responsável por introduzir as modificações nas reacções emocionais, que a longo prazo têm efeitos sobre o bem-estar, funcionamento social e saúde física do indivíduo (Lazarus, 1995), afectando a relação de *stress* de duas formas: i) através das estratégias centradas no problema, em que o indivíduo age objectivamente sobre as circunstâncias do ambiente e sobre as exigências que percebe, dirigindo os seus esforços para alterar a actual relação indivíduo-ambiente, procurando informações que o possam ajudar a compreender o que é necessário fazer para solucionar o problema, tendo por isso algum controle sobre a situação; ii) através das estratégias centradas na emoção, onde o indivíduo visa apenas lidar com o mal-estar que lhe causou um determinado acontecimento, mudando o significado do que está a acontecer ou do que possa vir a acontecer, utilizando, por exemplo a negação, o distanciamento e o recurso a pensamentos positivos (Lazarus, 1995). Quando o indivíduo utiliza as estratégias centradas na emoção pode julgar nada poder fazer para mudar a situação. Neste caso, têm-se vindo a defender a importância de estudar formas mais activas de resolução de problemas e formas mais passivas de regulação emocional perante o confronto utilizado pelos indivíduos quando enfrentam um determinado problema no trabalho, isto porque o *stress* psicológico se centra nas emoções negativas, devendo, por isso, ser visto como parte de um conceito mais abrangente que inclui não só as emoções negativas como também as positivas, as quais são de grande relevância na forma como pensamos, agimos e por consequência no bem-estar individual.

Apesar dos inúmeros actos de *coping*, dois estilos emergem como fundamentais: confrontação e o evitamento. O estilo de *coping* de confrontação define as estratégias que se focalizam no problema causador de *stress* e que lidam directamente com ele, formulando a sua resolução. Este estilo permite a plena expressão do afecto, tendo como custos o aumento da tensão e da angústia enquanto se lida com o *stress*. O estilo de *coping* de evitamento designa as estratégias de negação e de fuga das situações de *stress*, tendo como objectivo evitar lidar directamente com o problema. O evitamento é motivado pela necessidade de protecção em relação ao stressor e caracteriza-se pelo afastamento em relação à ameaça. Este estilo permite reduzir o *stress* provocando,

contudo, entorpecimento emocional e comportamentos disfuncionais de evitamento (Ramos, 2001). É com base nestes dois estilos de *coping* que podemos conceber as preferências das pessoas, havendo autores que demonstraram que os comportamentos de *coping* são fortemente influenciados pelas características do indivíduo, principalmente pelos traços de personalidade (Pais Ribeiro, 2005). Enquanto uns preferem mais a confrontação, outros preferem mais o evitamento. No entanto, podemos afirmar que todos os indivíduos acabam por utilizar os dois estilos. A este nível, alguns autores têm apresentado dados no sentido das estratégias de regulação emocional (fuga, auto-culpabilização, etc.) estarem mais associadas a problemas psicológicos, enquanto a tendência para enfrentar os problemas parecerem moderar os efeitos negativos do *stress* no indivíduo, havendo mesmo quem defenda que os indivíduos que utilizam mais um estilo de *coping* preventivo, apresentam uma diminuição de sintomas psicossomáticos, nomeadamente depressão, ansiedade e somatização (Burke & Greenglass, 1995).

Também o estudo realizado por Van Rhenen e colaboradores (2008) confirma a relação entre as estratégias de *coping* e o absentismo por doença. Estes autores concluíram que os trabalhadores que utilizavam estratégias de *coping* activas, centradas no problema e no confronto, faltavam menos ao trabalho do que os que utilizavam um estilo de *coping* de evitamento. Estes resultados sugerem a existência de uma relação entre as estratégias activas de resolução de problemas e o bem-estar geral e, conseqüentemente, o bem-estar profissional. Referem, ainda, estes autores, que a emoção e o *coping* influenciam-se mutuamente, numa relação dinâmica e recíproca em que a emoção facilita e interfere com o *coping*, e numa perspectiva temporal, o *coping* pode afectar a reacção emocional, podendo também ambos ser considerados mediadores da resposta emocional, tudo isto ao ponto de Lazarus (1995) referir que apesar do *stress* permanecer um conceito útil e importante, este deve ser alargado, para incluir o conceito de emoções.

Por último, importa referir que as estratégias de confronto podem mudar em função da alteração das fontes de *stress*, das mudanças ocorridas na sociedade e nas organizações, bem como, nas próprias mudanças individuais, como são aquelas que acontecem quando há crises pessoais e à medida que se envelhece (Lazarus, 1995). Assim como, podem haver resultados diferentes de sucesso e insucesso, como resultado do processo de confronto utilizado (Cruz, 1996).

Relativamente à actividade docente, Pinto e colaboradores (2005), num estudo realizado com professores portugueses, verificaram que o desenvolvimento de

estratégias de *coping* adequadas podem ser eficazes na melhoria da actividade docente e que, de uma maneira geral, os professores as utilizavam. Concluem também que as estratégias mais utilizadas eram as centradas na resolução de problemas, que incluíam a planificação, reinterpretação positiva e o *coping* activo, sendo por isso, consideradas as estratégias globalmente mais adaptativas e funcionais.

Assim, o facto do modelo ser chamado de transaccional é porque existe numa determinada situação, uma influência, por parte do indivíduo, relativamente ao ambiente e vice-versa e também, porque a relação do indivíduo com o ambiente está sujeita a mudanças constantes, ao longo do tempo e em diversas situações (Lazarus, 1995), e, ainda, que o *stress* não é uma propriedade da pessoa ou do ambiente, resulta antes de uma conjugação entre um ambiente particular e as características pessoais que vão avaliar a situação como ameaçadora ou como desafiadora (Lazarus, 1995). Isto é o mesmo que dizer que os efeitos do *stress* e das emoções como a ansiedade, raiva, medo, vergonha, tristeza, inveja, ciúme, desgosto, alegria, orgulho, amor e alívio, não dependem directamente das características objectivas dos acontecimentos, mas sim do significado que o indivíduo envolvido atribui a esse acontecimento, sendo neste contexto, que surge a abordagem mais recente de Lazarus (1999) ao *stress* ocupacional, considerando-o como uma adaptação humana, que conceptualiza o *stress* e a ansiedade como um processo emocional e relacional mediado cognitivamente, quando os indivíduos percebem uma ameaça (mais simbólica do que concreta) à sua própria identidade (Cruz, 1996).

Tendo por base os contributos deste modelo, a Escala de Avaliação Cognitiva (EAC), desenvolvida por Gomes (2008) servirá de instrumento de trabalho na nossa investigação. Esta escala, tem por base o modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984) e Lazarus (1991, 1999) e procura representar uma medida da avaliação primária e secundária dos indivíduos face à sua actividade profissional. Na avaliação cognitiva primária, os profissionais indicam a relevância, importância e significado pessoal da situação em causa e na avaliação cognitiva secundária apontam os recursos que julgam possuir para lidar e resolver essa mesma situação. Para Lazarus (1999), as reacções emocionais resultam da interacção entre estas duas formas de avaliação. Como resultado desta avaliação, o indivíduo pode sentir-se pessoalmente desafiado, indicando que os recursos percebidos são suficientes e ajustados para lidar com as exigências colocadas pela situação. Ao invés, a percepção de ameaça indica que o significado pessoal

atribuído à situação excede os recursos de *coping* (confronto) que o indivíduo pensa possuir.

Em conclusão, o foco deste modelo está nas condições antecedentes da reacção de *stress*, como sejam, as variáveis da personalidade (valores ou objectivos, crenças e características pessoais) e as variáveis ambientais (exigências, recursos e limitações situacionais) e pretende estudar as “transacções” entre as características dos trabalhadores e as condições ambientais, sendo ambas tratadas como causas separadas de problemas psicológicos como, o *stress* e o *burnout*, a insatisfação com o trabalho, a baixa produtividade e o absentismo (Lazarus, 1995). O que nos leva a afirmar, que, para este autor, o *stress* inclui uma compreensão dos padrões individuais de resposta às várias condições ambientais e não apenas a uma identificação das condições adversas de trabalho, dito de uma outra forma, a ênfase deste modelo passa por centrar-se nas emoções geradas no processo de adaptação individuo-ambiente e não apenas no *stress*.

O modelo de *stress* ocupacional de Cooper

O modelo de *stress* ocupacional elaborado por Cooper (Cooper & Marshall, 1978), tem como finalidade identificar as principais fontes de *stress* ocupacional e as consequências das mesmas, para o indivíduo e para a organização. São fontes reconhecidas por este modelo as condições intrínsecas ao trabalho, o papel na organização, as relações de trabalho, o desenvolvimento da carreira, o clima e estrutura organizacional e, ainda, as fontes extra-organizacionais.

Os factores intrínsecos ao trabalho estão relacionados com as condições físicas, meios e recursos do trabalho: o excesso de horas, as viagens e as deslocações, os riscos e perigos em profissões de “alto risco”, as novas tecnologias e o excesso de trabalho, não só em termos qualitativos, como são por exemplo, as tarefas com alto grau de dificuldade, mas também em termos quantitativos como seja, o demasiado trabalho a executar, com consequências nos baixos níveis de saúde mental (Cooper & Smith, 1985).

No papel da organização, destacam-se a ambiguidade do papel, o conflito de papéis e o grau de responsabilidade perante o trabalho. A ambiguidade do papel ocorre quando o sujeito não tem conhecimento adequado acerca do seu papel, há uma falta de clareza acerca dos objectivos associados às suas funções, às expectativas dos colegas e

ao alcance de responsabilidades do seu trabalho (Cooper & Marshall, 1982). As consequências da ambiguidade de papel podem ser encontradas tanto ao nível individual como organizacional. Inclui-se ao nível organizacional, as relações negativas, o comprometimento organizacional, o envolvimento no trabalho e a satisfação com a política de promoções (Beehr, 1995). Ao nível individual, a baixa satisfação com o trabalho, a baixa auto-estima, os sentimentos de ameaça ao bem-estar físico e mental, descontentamento com a vida e intenção de deixar o trabalho (Cooper & Marshall, 1982). No que diz respeito ao conflito de papéis, este tende a acontecer quando o indivíduo tem funções específicas no trabalho e é envolvido em situações de conflito. Cooper e Marshall (1982), defendem que os trabalhadores que experienciam maior conflito apresentam menor satisfação e maior tensão no trabalho, sendo o descontentamento proporcional ao poder das pessoas conflituosas (ex: administrativos, gestores e supervisores). Sendo também referido pelos mesmos autores que o conflito de papéis aumenta nas profissões que exigem maior esforço físico. Estes dados tornam-se originais na medida em que são os profissionais que exercem funções com baixo esforço físico, mas com uma maior exigência emocional e intelectual que têm o maior risco de terem doenças coronárias, como o enfarte de miocárdio, angina de peito, etc. Um outro factor gerador de elevados níveis de *stress* é a responsabilidade assumida pelo trabalhador no que diz respeito a pessoas, isto porque implica maior interacção com os outros, num tempo também maior, para além das reuniões e prazos associados a estas funções de poder sobre os outros (Cooper & Marshall, 1982).

Neste sentido, quanto melhores foram as relações interpessoais maiores serão os comportamentos de amizade, confiança, respeito e cordialidade entre os trabalhadores e empregadores. Para Buck (1972), os funcionários que sentem menos consideração relativamente aos superiores hierárquicos apresentam maiores níveis de tensão no trabalho. Assim, podemos afirmar que as relações entre os superiores e subordinados quando são construídas à base de desconfiança, medo e despotismo podem resultar em maiores níveis de ambiguidade do papel e conseqüentemente, piores níveis de comunicação e satisfação com o trabalho, provocando com isso uma diminuição no bem-estar psicológico e conseqüente aumento de *stress* laboral.

As relações interpessoais com os colegas de trabalho, também elas, representam um importante factor de diminuição de *stress*, por se constituírem numa fonte de suporte e apoio social e com isso, num factor central para saúde individual e organizacional (Cooper & Marshall, 1982), como também se podem constituir, numa

fonte de pressão e tensão psicológica, devido às muitas horas de trabalho em conjunto, agravando-se quando as relações são construídas numa base de desconfiança e competição.

Relativamente às fontes de *stress* e pressão relacionadas com o desenvolvimento da carreira Cooper e Marshall (1982), têm analisado vários aspectos, nomeadamente o impacto da rápida e lenta promoção, da incoerência do estatuto profissional, da privação de segurança no trabalho e da pretensão frustrada. As contradições entre as expectativas pessoais e a posição social ocupada podem fazer surgir distúrbios psicológicos e frustrações que, por sua vez, constituem elos da cadeia “*stress*-doença”. A insegurança no trabalho e na carreira é hoje em dia, uma potencial fonte de *stress*. Ivancevich e Matteson, (1980 *cit in* Gomes, 1998), acrescentam, ainda, a este respeito que o *stress* resultante do planeamento da carreira está associado a resultados negativos, como a baixa satisfação e o fraco rendimento com o trabalho.

A fonte de *stress* relacionada com o clima e estrutura organizacional está associada à vida no trabalho satisfatória ou vida no trabalho stressante, sendo exemplos apontados, a pouca ou nenhuma participação do trabalhador no processo de tomada de decisões, a inexistência de comunicação nos dois sentidos, as restrições colocadas ao comportamento e as políticas de administração ou os estilos de gestão adoptados (Cooper & Marshall, 1982). A este propósito Melo, Gomes e Cruz (1997), concluem que as principais fontes de pressão dos profissionais de ensino estão directamente ligadas ao clima e à estrutura organizacional, assim como, à carreira, à realização profissional, ao papel da chefia, às características intrínsecas do próprio trabalho (excesso de trabalho) e às relações interpessoais (conflito com outros e choque de personalidades).

As fontes de *stress* extra-organizacionais como sejam, os problemas familiares, a satisfação com a vida ou as dificuldades financeiras (problemas exteriores ao trabalho) podem acabar por afectar o rendimento do trabalhador (Cooper & Marshall, 1982).

Outros estudos na área têm vindo a salientar os factores individuais que por sua vez podem alterar ou ainda modificar o modo como o trabalhador reage ou percebe o seu ambiente de trabalho. Entre estes factores podemos salientar a “personalidade do tipo A”, que consiste numa intensa vontade de sucesso, competição, urgência em obter algo, mantendo um demasiado envolvimento com o trabalho, este padrão de comportamento pode levar a níveis de *stress* demasiado elevado, tendo como consequência as doenças coronárias (Cooper & Payne, 1991).

Um outro factor apontado, tem sido o apoio social como um forte moderador e protector sobre os efeitos do *stress* (Cartwright, Cooper & Murphy, 1995). Paralelamente ao apoio social consideram-se os estilos de *coping* centrados no problema, como sendo mais saudáveis comparativamente aos estilos de *coping* centrados na regulação das emoções (Folkman & Lazarus, 1980).

Ainda de acordo com o modelo formulado por Cooper (1986; Cooper & Marshall, 1982), os desfechos das seis fontes de *stress* podem traduzir-se em sintomas e consequências tanto ao nível individual como organizacional. Os sintomas ao nível individual tomam geralmente a forma de um estado de humor depressivo, crescente irritabilidade, aumento da pressão sanguínea, consumo excessivo de tabaco e álcool e diversas queixas psicossomáticas que, por sua vez, podem originar doenças coronárias e perturbações psicológicas. Os sintomas organizacionais do *stress* incluem, entre outros, aumento do abandono do emprego, dificuldade nas relações interpessoais, fraco controlo da qualidade, diminuição da motivação e diminuição da satisfação, do rendimento e da produtividade, que, por sua vez, podem potenciar ausências prolongadas do trabalho, acidentes de trabalho ou sentimentos de apatia (Cartwright *et al.*, 1995).

Tendo em conta os efeitos negativos do *stress* ocupacional, tanto ao nível individual como organizacional, de acordo com Cooper e Payne (1992), dever-se-á considerar a existência de diversas possibilidades de intervenção que podem vir a atenuar os sintomas e problemas. Ao nível primário, coloca-se o foco na organização e na modificação da estrutura organizacional, no treino e formação, na rotação de postos de trabalho, etc. Na intervenção secundária, preconiza-se a “*interface*” individuo-organização, nomeadamente no estabelecimento de boas relações no trabalho e na promoção da coesão dentro das equipas. O nível terciário de intervenção centra-se no indivíduo sugerindo várias técnicas psicológicas nomeadamente, o treino de relaxamento, o *biofeedback*, a meditação, o exercício físico, os programas de assistência aos trabalhadores e os programas de gestão do tempo. Para Cartwright e colaboradores (1995), as estratégias mais permanentes são as que se realçam ao nível primário, uma vez que apontam a alteração das fontes de pressão e *stress* a nível ambiental, reduzindo, assim, os efeitos negativos, das mesmas, no indivíduo. Segundo os autores Cooper e Marshall, (1982) e Cooper e Payne, (1990) todos os níveis de intervenção visam: i) possibilitar aos trabalhadores uma autonomia e participação na tomada de decisão de forma que sintam uma maior percepção de controlo sobre o maior número de aspectos

respeitantes ao seu trabalho; ii) melhorar o acolhimento dos trabalhadores na organização potenciando a satisfação profissional e a produtividade e atenuando o *stress* ocupacional; iii) aumentar e melhorar a formação dos seus gestores/directores, relativamente a esta problemática, de forma a alargar a percepção destes acerca dos sintomas do *stress* ocupacional e da melhor forma de os evitar.

Por último, importa referir que este modelo possibilitou a criação do instrumento mais utilizados no domínio do *stress* ocupacional: o O.S.I. – *Occupational Stress Indicator*. Trata-se de um instrumento de diagnóstico de *stress* em contextos organizacionais, desenvolvido por Cooper, Sloan e Williams (1988), que serviu de base à primeira versão portuguesa criada para a avaliação dos possíveis domínios de pressão profissional nos professores em geral (Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010), bem como, a avaliação das fontes de *stress* específicas desta classe profissional, tendo igualmente servido de apoio à adaptação do Questionário de *Stress* nos Professores do Ensino Superior (QSPES), desenvolvido por Gomes (2010), utilizado nesta investigação e que tem como objectivo, avaliar as diferentes fontes de *stress*, nesta população alvo, independentemente da formação científica de base.

O modelo multidimensional de Maslach

Sem pretendermos ser exaustivos, consideramos pertinente referir de uma forma muito sintética os principais modelos explicativos do *burnout*. Segundo Gil-Monte e Peiró (1997, 1999), estes modelos podem ser divididos em três grupos: (1) os modelos desenvolvidos a partir da teoria sócio-cognitiva de Albert Bandura (1977), que considera que as cognições dos indivíduos influenciam aquilo que os indivíduos pensam e fazem, sendo as mesmas cognições modificadas pelos efeitos das acções e pela acumulação das consequências observadas nos outros. Segundo a mesma autora, entre os modelos reconhecidos neste grupo encontram-se o modelo de competência social de Harrison (1993), o modelo de Cherniss (1993), o modelo de Pines (1993) e o modelo de auto-controlo de Thompson, Page e Cooper (1993); (2) o modelo elaborado a partir das teorias de interacção social que propõem que o *burnout* tem a sua etiologia na falta de distanciamento do sujeito como resultado do processo de comparação social quando se estabelecem relações interpessoais. Ainda, segundo Gil-Monte e Peiró (1997, 1999), estão integrados neste grupo, o modelo de comparação social de Buunk e Schaufeli

(1993) e o modelo de conservação de recursos de Hobfoll e Carter (1993); (3) modelos desenvolvidos a partir da teoria organizacional, que enfatizam a importância dos stressores em contexto da organização e das estratégias de *coping* utilizadas face à experiência de *burnout* , introduzem-se neste grupo o modelo de Golembiewski, Munzenrider e Carter (1993), o modelo de Cox, Kuk e Leiter (1993) e ainda, o modelo de Winnubst (1993).

Neste trabalho seguiremos os princípios do modelo multidimensional que define o *burnout* como uma síndrome psicológica que contém uma reacção ao *stress* laboral crónico, que ocorre em indivíduos que trabalham em profissões de ajuda” (Maslach & Jackson 1986; Schaufeli & Enzman, 1998). Segundo Maslach e colaboradores (1998), os factores que podem contribuir para este fenómeno podem advir de três áreas distintas: i) aspectos pessoais (ex: expectativas, motivação e personalidade); ii) aspectos interpessoais (ex: contacto com clientes, relações com colegas, supervisores, família e colegas); e iii) aspectos organizacionais (ex: excesso de trabalho, burocracia, resultados obtidos e pressão do trabalho). Mais tarde, Maslach (1993), acrescenta, ainda, que o *burnout* se pode constituir numa experiência subjectiva, que implica sentimentos, atitudes, motivos e expectativas, que ocorrem como resposta a uma tensão emocional e interpessoal crónica.

O modelo multidimensional introduzido por Maslach e Jackson (1981), a partir de uma perspectiva tridimensional originou o instrumento mais utilizado em todo o mundo para avaliação do *burnout* (Lorente *et al.* , 2000), o *Maslach Burnout Inventory* , (MBI), também utilizado na nossa investigação, por se adaptar ao estudo dos níveis de *burnout* em profissionais de ensino (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). A adaptação portuguesa foi efectuada a partir dos trabalhos originais Maslach, Jackson e Schwab (1996) e foi feita por Melo, Gomes e Cruz (1999) e Gomes e colaboradores (2006), a partir da qual se definem as dimensões para designar o indivíduo em *burnout* : exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal.

A dimensão exaustão emocional descreve sentimentos de mal-estar devido às exigências do trabalho e à sensação de falta de recursos para lidar com a situação profissional, podendo definir-se como desgaste, perda de energia, esgotamento e fadiga e física e/ou psicologicamente do indivíduo.

Na despersonalização, descreve-se uma resposta interpessoal, fria, despreocupada e distante face à(s) pessoa(s) a quem se prestam os serviços. A despersonalização revela uma interacção negativa nas atitudes e respostas face a outras

pessoas, especialmente face aos beneficiários do seu trabalho, acompanhado de um aumento de irritabilidade e perda de motivação.

A diminuição de realização pessoal contém elementos que descrevem o declínio do sentimento de competência pessoal e de realização na profissão. Supõe uma série de respostas negativas em relação si próprio e ao seu trabalho, como evitamento das relações interpessoais-profissionais, baixa produtividade, incapacidade para suportar a pressão e baixa auto-estima (Lorente *et al.*, 2000; Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

Ainda, dentro do próprio modelo, importa considerar as consequências, que segundo Maslach (2000), podem ser ao nível individual caracterizado por um desgaste emocional excessivo, fadiga e afastamento psicológico com o conseqüente desinteresse e falta de satisfação; ao nível da organização, com o absentismo e a frequente mudança de serviço ou *turnover*, traduzido em elevados custos para a organização pelo aumento do número de horas extraordinárias e pelos períodos de trabalho improdutivo originado pelos sucessivos períodos de integração nos novos serviços; a nível social, caracterizado por um fraco relacionamento social, familiar e recreativo, com grande mal-estar pessoal, havendo a possibilidade de deterioração da saúde física e aumento de queixas somáticas, sendo também frequente sentimentos de inadequação e ineficácia, aumentos de uso de álcool e drogas. Quanto ao desenvolvimento do *burnout* para Leiter e Maslach (1988, *cit in* Gomes, 1998), o que ocorre primeiro é a exaustão emocional, que leva ao desenvolvimento de sentimentos de despersonalização os quais, por sua vez contribuem para a diminuição da realização pessoal.

Maslach (2000) analisa e define, também, o desajustamento do indivíduo com o seu trabalho em seis áreas específicas: i) a sobrecarga de trabalho, ocorre quando as exigências do trabalho excedem os limites do indivíduo, passando a crónica quando essa sobrecarga se apresenta em situações continuadas e não esporádicas, havendo, por isso, pouco tempo para o restabelecimento, o que se traduz em níveis elevados de *burnout*; ii) falta de controlo no trabalho, ocorre quando esse controlo diminui, seja porque existe uma política rígida e de elevada vigilância, ou seja, porque o trabalho se tornou caótico, esta falta de controlo limita também, as opções para a resolução dos problemas, a possibilidade de tomar decisões, assim como, diminui o protagonismo no sucesso obtido pelos resultados do trabalho, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da síndrome; iii) a falta de reconhecimento pelo trabalho realizado, desvaloriza tanto o trabalho como os trabalhadores o que pode contribuir para o *burnout*, aqui as recompensas mais importantes são externas (como o salário ou benefícios) mas a falta

de recompensas internas (tais como orgulho por fazer algo importante e fazê-lo bem) podem também ser um aspecto crítico; iv) a quebra do sentimento de grupo, que ocorre quando a pessoa perde o sentido de uma relação positiva com os outros no local de trabalho, existindo alguns tipos de trabalho que isolam as pessoas umas das outras ou tornam o contacto social impessoal, também pode ocorrer quando há atitudes de indiferença e distanciamento para com os colegas de trabalho e para com os clientes, neste ponto importa referir, que os conflitos por resolver com os colegas ou superiores no trabalho se tornam mais os mais destrutivos, porque produzem sentimentos negativos constantes, de frustração e hostilidade, assim como, diminuem o interesse e o gosto pelo trabalho; v) a injustiça ocorre quando existe uma desigualdade na carga de trabalho ou no salário ou ainda, quando as avaliações e promoções são levadas a cabo de forma inapropriada, também pode ocorrer quando os procedimentos para a resolução da disputa originarem ressentimento ou não permitirem às partes ter voto na resolução do conflito, restando um sentimento de impotência para alterar as regras, o que contribui para o desgaste emocional da pessoa; vi) os conflitos de valores ocorrem quando existe uma incongruência entre as exigências do trabalho e os princípios morais dos trabalhadores, este conflito ajuda no desenvolvimento do *burnout*, criando constrangimentos devido a acções anti-éticas ou contrárias aos valores do sujeito, por exemplo, o trabalhador debaixo de pressão e conflito pode ter que dizer uma mentira ou desenvolver uma atitude distante em relação à verdade. Em cada uma destas áreas, a natureza do trabalho, não está em harmonia com a natureza do indivíduo, resultando num aumento da exaustão emocional, desenvolvimento de atitudes de indiferença e um sentimento de ineficácia. Por outro lado, quando existe um adequado ajustamento ou congruência nessas áreas, então o resultado é o envolvimento com o trabalho, estando o indivíduo, por isso, em situação oposta ao *burnout*. A autora considera, ainda, estas seis áreas de inadaptção da pessoa com o trabalho como não sendo totalmente independentes mas antes inter-relacionadas. Por exemplo, alguns aspectos da sobrecarga de trabalho podem estar ligados à falta de controlo sobre o trabalho. A sobrecarga de trabalho e os conflitos interpessoais parecem constituir dois dos mais importantes factores neste processo. No entanto, a falta de recursos para lidar com situações adversas, o suporte social, a autonomia e o envolvimento nas decisões parecem ser aspectos particularmente críticos, que devem ser considerados num modelo de atribuição causal (Maslach, 2000).

Trabalhos recentes dão-nos conta de alguns desenvolvimentos no estudo desta síndrome. Uma desses trabalhos foca um estado de contraste ao *burnout* a que Maslach, (2000), dá o nome de "compromisso com o trabalho". O compromisso com o trabalho é definido nos mesmos termos da definição de *burnout*, mas pelo lado positivo. Nele é considerado o oposto das três dimensões que definem esta síndrome, consistindo num estado de elevada energia (contrasta com o de exaustão), um forte envolvimento com o trabalho (ao contrário da indiferença) e um senso de grande eficácia (o oposto à falta de realização pessoal). A análise deste compromisso com o trabalho pode tornar-se útil para a compreensão da forma como o contexto organizacional do trabalho pode afectar o bem-estar dos trabalhadores. Sendo necessário para isso, reconhecer a variedade de reacções possíveis que os profissionais podem ter no ambiente laboral, que vão desde o intenso envolvimento e satisfação com o trabalho até à exaustão, distanciamento e estado de desencorajamento característicos do *burnout*. Uma implicação importante deste *continuum* reside, no entender da autora, no facto das estratégias de promoção do compromisso com o trabalho poderem ser tão importantes para a sua prevenção, como as estratégias utilizadas para reduzir os riscos no trabalho. Esta nova estrutura de conceptualização dos factores causais chave do *burnout* aborda, segundo Maslach (2000), um aspecto, que apesar de não ser de toda novidade, fornece-nos a ideia de que o problema, pode muito bem centrar-se na inadaptação entre a pessoa e o seu trabalho.

Alguns autores têm tentado limitar a concepção multidimensional do *burnout* à exaustão emocional, defendendo a anulação das outras duas dimensões na definição de *burnout* (Freudenberger & Richelson, 1980; Pines & Aronson, 1988, *cit in* Gomes 1998). Em resposta, Maslach (1993) vem considerar que para o modelo multidimensional de *burnout* a exaustão emocional é a qualidade central e a mais óbvia manifestação deste complexo síndrome, argumentando, ainda, o facto desta dimensão ser a mais investigada de todas as três, não sendo por isso, surpreendente encontrar um maior número de estudos a confirmar as variáveis estudadas com a dimensão de "exaustão emocional", o que não significa que a mesma constitua um critério suficiente para definir o *burnout*.

Uma outra crítica é feita ao facto desta dimensão não passar de uma mera experiência de *stress*, o que a mesma autora replica afirmando que o *burnout* é de facto uma experiência individual de *stress*, mas que ocorre num contexto social complexo de relações, envolvendo a percepção do próprio sujeito, "realização pessoal" e a compreensão dos outros, "despersonalização", sendo inclusive esta última dimensão um

novo construto na literatura tradicional sobre o *stress* ocupacional, tendo tido relevância em estudos que se preocupam em analisar a importância do contacto interpessoal com colegas ou clientes na experiência de *burnout*. A este propósito Leitor e Maslach (1988 *cit in* Gomes, 1998, apontam o tempo de contacto directo com o cliente, a sobrecarga de clientes e o baixo apoio social de colegas como variáveis de vulnerabilidade para o *burnout*.

Em conclusão prevenir o *burnout* significa um aumento do compromisso com a organização e um aumento de energia que o trabalhador disponibiliza para a execução das suas tarefas, resultando estes actos num maior envolvimento e eficácia no trabalho (Maslach, 2000). Embora a autora não se refira aos cuidados de saúde, este compromisso parece-nos poder adaptar-se a esse contexto. Isto porque, as abordagens preventivas na saúde são planeadas a longo prazo, o que implica um investimento no presente que trará vantagens futuras.

Investigação no âmbito dos profissionais de ensino

Nos últimos anos diversos autores tem manifestado um interesse crescente pela compreensão do *stress* ocupacional, nas mais variadas profissões, isto deve-se aos elevados “custos” a nível individual e organizacional (Cooper, 1986; Cooper & Payne, 1990; McGrath, 1976; Melo *et al.*, 1997; Murphy, Hurrell, Sauter, & Keita, 1995).

Estudos efectuados, indicam-nos que o ensino é uma profissão considerada de “alta tensão” e que há uma significativa percentagem de professores que experienciam moderados ou até elevados níveis de *stress* ocupacional, sendo visíveis em todos os níveis de ensino, sinais a curto prazo, como o absentismo e a longo prazo como o esgotamento (Dunham & Varma, 1998; Kyriacou, 2000; Travers & Cooper, 1996 *cit in* Kyriacou, 2001).

Em Portugal, os estudos sobre o *stress* ocupacional são ainda escassos, havendo poucos trabalhos que apontem as suas causas, efeitos, prevalência e incidência (Gomes & Cruz, 2004; Melo, *et al.*, 1997;). No entanto, do que existe podem-se assinalar as seguintes fontes de *stress*: a excessiva carga de trabalho, as turmas difíceis, o nível elevado de barulho, a desmotivação dos alunos, o salário inadequado, a pouca vontade dos alunos para o trabalho, o ritmo demasiado rápido do período lectivo diário, a responsabilidade pelos alunos e o comportamento inadequado dos alunos, o ter valores

pessoais em conflito com os da organização, trabalhar com insuficiência de recursos humanos e materiais, ter conflitos com outras pessoas, ter ausência de estabilidade e orientação inadequada por parte dos superiores, cometer erros, existirem tarefas contraditórias, o próprio clima e estrutura organizacional, a falta de promoção na carreira, a discriminação e favoritismo encobertos, o ter de assumir um papel negativo, assim como, a *interface* casa-trabalho (Cruz, 1990; Melo *et al.*, 1997).

A este propósito, Cruz (1990) apresentou um estudo que envolveu professores do ensino preparatório e secundário, de cinco distritos da zona norte do país, em que cerca de 45% dos professores assinalaram que a profissão era muito ou extremamente stressante e só 3% referem que não experienciavam nenhum *stress* na profissão, concluindo que a pressão, tensão ou ansiedade na sala de aula, são uma preocupação para eventuais efeitos negativos na vida dos professores, como sejam, os problemas disciplinares, o excessivo número de alunos por turma, a apatia dos alunos, as transferências involuntárias, a docência longe da zona de residência dos familiares, o trabalho em demasia, os pais exigentes e críticos e a falta de condições e recursos materiais, indicando, também, neste seguimento, um relatório da OCDE relativo às consequências do *stress* nos profissionais de ensino, que afirma uma dupla fonte de *stress* nos professores: i) a ansiedade se o recrutamento falha, se a promoção é bloqueada e se está implicada na avaliação da sua competência; ii) e a pressão crescente pela necessidade de se adaptar aos vários estilos de ensino, de dominar novos conteúdos e de desistir de parte da autonomia de que sempre usufruíram. Já Melo *et al.* (1997), acrescentaram três razões principais para melhor se compreender o *stress* ocupacional nos professores do ensino básico e secundário: i) as posições-chave que os professores ocupam nas vidas dos jovens, afectando não só a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mas também o bem-estar dos alunos; ii) enquanto grupo profissional, os professores encontram-se entre as profissões com alto risco de *stress*; iii) e a pouca atenção dada pelos investigadores ao modo como os professores lidam e se confrontam com o *stress*.

Entretanto, Merazzi (1983, *cit in* Carlotto, 2002) já fazia referência à pressão que o professor sofre pela necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Segundo o mesmo autor, é exigido ao professor que seja companheiro e amigo do aluno, lhe proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, devendo, também, estimular a

autonomia do aluno e acomodar-se ao mesmo tempo, às regras escolares e imposições governamentais.

Também, os estudo de Burke e Greenglass (1996) confirmaram estas ideias, acrescentando que os professores têm que lidar com os aspectos sociais e emocionais dos alunos, com os conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, dos alunos, dos administradores e da sociedade em geral. Os mesmos autores, apontam, também, que o excesso de tarefas burocráticas tem feito com que os professores se sintam desrespeitados, principalmente quando lhes é exigido que executem tarefas desnecessárias e não relacionadas com a essência da sua profissão, pois ao efectuar trabalhos de secretariado, diminuem a carga horária para o atendimento ao aluno e para se desenvolverem na profissão, salientando, ainda, que a falta de autonomia e de participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do *burnout*.

Concluindo-se que de facto, tem existido grandes preocupações com os profissionais de ensino, devido à crescente evidência de doenças físicas e mentais, à melhoria da sua qualidade de vida e à influência nefasta do *stress* e conseqüente *burnout* na relação professor aluno (Kyriacou, 1988, *cit in* Melo *et al.*,1997).

Neste sentido, há autores que se tem preocupado em identificar as causas de *burnout* especificamente na população de professores, sendo um bom exemplo desta realidade o trabalho desenvolvido por Carlotto (2002). A autora parte do princípio que as causas de *burnout*, resultam da combinação de factores individuais, organizacionais e sociais, e que esta interacção leva a sentimentos de baixa valorização profissional, apontando, também, a inadequação da formação recebida para lidar com as actividades de ensino, a escola e cultura institucional, como importantes causas desta síndrome, afirmando que, do ponto de vista público, esta classe profissional é extremamente apontada pelos seus fracassos e raramente reconhecida pelo seus sucessos e que, apesar de isto ocorrer noutras profissões, nenhuma tem sido tão severamente avaliada pela população em geral como é a dos professores.

Também Burke e Greenglass (1995) realizaram um estudo longitudinal para avaliar o *burnout* junto de professores. Esta investigação teve um intervalo temporal de um ano e abrangeu cerca de 2000 professores. Os resultados revelaram que não existiam efeitos significativos das características demográficas dos indivíduos e do suporte social nos níveis de *burnout*. No entanto, verificaram a existência de relação entre o *burnout*, as medidas de satisfação individual e a dimensão “exaustão emocional”, comprovando-

se, por isso, que o ensino é uma profissão solitária, muito centrada na relação com os alunos, com falta de suporte social, sendo esta última, uma das causas mais significativas do *burnout* em professores.

Em relação à influência das características individuais no *burnout*, apresentaremos uma síntese de alguns estudos encontrados relativos a vários aspectos. Por exemplo, no que se refere ao sexo, Carlotto (2002) afirma que são os professores do sexo masculino os mais susceptíveis de experienciarem *burnout*, o que se pode explicar pelo facto das mulheres serem mais flexíveis para lidar com as pressões profissionais. Também Gomes e colaboradores (2006), Pinto (2000), Pinto e colaboradores (2003, 2005) e Skaalvik e Skaalvik (2007), verificaram que os professores do sexo masculino são os que apresentam valores mais elevados de despersonalização, resultados que não são proporcionais às investigações realizadas por Lorente e colaboradores (2008), que demonstrarem ser as mulheres, numa amostra de professores espanhóis, a apresentar níveis mais elevados de exaustão emocional e de cinismo quando comparadas com os homens.

Em relação ao estado civil, os resultados obtidos por Pinto (2000) e Pinto e colaboradores (2003, 2005) revelaram que os professores solteiros apresentavam significativamente mais atitudes de despersonalização do que os casados, verificando-se que as mulheres casadas apresentam níveis mais elevados de exaustão emocional do que os seus colegas do sexo masculino, também casados. Já para Gomes e colaboradores (2008), os profissionais casados demonstraram maior desejo de abandonar a profissão e maiores problemas de saúde física, enquanto que os solteiros manifestam maior mal-estar relacionado com a instabilidade profissional. Os mesmos autores, na comparação entre profissionais com e sem filhos menores, observaram que a vontade em abandonar a profissão foi inferior nos profissionais com filhos menores por associação a um maior *stress* relacionado com a realização de acções de formação, relatórios técnicos, remuneração auferida e problemas familiares e a um menor *stress* relacionado com o facto, de os professores terem filhos menores.

No que se refere à idade e anos de serviço, Maslach e Jackson (1981) e Schwab e Iwanicki (1982) constataram que os professores mais novos apresentavam maior risco de incidência desta síndrome do que os professores mais velhos. Estes dados são confirmados por Friedman (1991), quando verificou que quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis de *burnout*, confirmando a maior incidência desta síndrome nos professores com menos de 40 anos e menor experiência

profissional. Porque a idade e experiência profissional se relacionam, também Pinto e colaboradores (2003, 2005) verificaram que os professores em início de carreira e com experiência profissional compreendida entre os 7 e 27 anos, apresentaram níveis mais elevados de exaustão emocional e, os que têm mais de 25 anos de serviço apresentaram níveis elevados na dimensão de despersonalização. Situação reforçada por Kokkinos (2007), ao afirmar que os professores com mais de 10 anos de serviço apresentam níveis mais elevados de exaustão emocional do que os professores com menos de 10 anos de serviço, e por Skaalvik e Skaalvik (2007) ao afirmarem que a despersonalização, diminui com número de os anos de serviço.

Em relação ao nível de ensino leccionado, os estudos feitos por Pines e Aronson (1988), afirmaram que o *burnout* pode ser experienciado em qualquer nível de ensino e tem tendência a tornar-se crónico, afectando sobretudo os professores muito envolvidos e comprometidos com a sua profissão e com a necessidade de manter a disciplina dentro da sala de aula. Situação que é aditada por Schwab (2001), quando conclui que os professores que leccionavam ciclos mais elevados de ensino, apresentavam níveis mais elevados de despersonalização do que os que leccionavam níveis mais elementares.

Por último, gostaríamos ainda de referir um dado curioso relativamente aos diferentes níveis de *burnout* em função das características escolares, apresentado por Friedman (1991), ao referir que apesar da escola possuir todas as características para que um professor possa ensinar com prazer, na realidade, estão associadas a maiores níveis de *burnout* por parte dos docentes. Segundo o que este autor apurou, as escolas que têm um alto nível de *burnout* têm, também, um ambiente organizado, caracterizado por objectivos claros, valorização das capacidades académicas, acompanhamento cuidadoso dos estudantes e das aulas, disciplina e ética, equipa de professores bem estruturada e hierarquicamente definida, papéis definidos, participação na tomada de decisão, actividades de aperfeiçoamento, limpeza da escola e existência de espaços multiusos.

Estudos com professores universitários

A profissão de docente universitário tem sido altamente valorizada, em muitos dos países ocidentais, devido à liberdade de investigação e divulgação do conhecimento e, devido ao facto, dos professores actuarem como críticos sociais, com liberdade e

autonomia para publicar e falar abertamente, mesmo quando os seus pontos de vista são impopulares com a administração da universidade, a instituição científica e o sistema político ou governo vigente (Winefield & Jarrett, 2001).

Relativamente ao efeito do *stress* e *burnout* nos professores universitários, a literatura indica-nos que não têm sido extensivamente estudados (Hogan, Carlson & Dua, 2002), isto porque a carreira de universitário têm sido vista como uma profissão de baixa tensão, segura, com posição social elevada, trabalho autónomo e oportunidades de satisfação profissional, alto controle e elevado grau de responsabilidade, posição que se tem invertido nos últimos 20 anos (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua, & Stiugh, 2001), devido às restrições impostas pela pressão e desaceleração da economia e pelo conseqüente aumento da pressão laboral, havendo por isso uma fraca *performance* em qualquer uma das três áreas principais de trabalho dos professores universitários, como sejam o ensino ao nível da graduação e pós-graduação e a investigação (Winefield, 2000), apesar de estarem satisfeitos com os seus empregos e globalmente comprometidos com a instituição (Winefield & Jarrett, 2001; Vic *et al.*, 2010).

Outras situações de pressão verificadas nestes profissionais, devem-se às crescentes preocupações decorrentes da dificuldade na obtenção de fundos para a investigação, aos cortes de financiamento às universidades, às cargas mais pesadas de ensino, bem como, à diminuição de recursos e ao declínio das instalações mais antigas (Tytherleigh, Webb, Cooper, & Ricketts, 2005). Neste contexto, diferentes estudos têm surgido do na literatura científica, sobre o *stress* ocupacional nos professores universitários, como: Abouserie, 1996; Blix, Cruise, Mitchell e Blix, 1994; Boyd e Wylie, 1994; Bradley e Eachus, 1995; Daniels e Guppie, 1992; Dua, 1994; Gmelch, Wilke e Lovrich, 1986; Richard e Krieschok, 1989; Wilkinson e Joseph, 1995, *cit in* Winefield e Jarrett, 2001; Biron *et al.*, 2008; Cartwright e Cooper, 2002; Kinman e Jones, 2003, 2008; Tytherleigh *et al.*, 2007; Tytherleigh *et al.*, 2005; Vic *et al.*, 2010; Winefield *et al.*, 2003, entre outros. Situação que não tem acontecido em Portugal, o que para além de tornar o nosso estudo pioneiro na área, também o converte num contributo válido, para o avanço do conhecimento acerca da vida profissional, dos professores do ensino superior português, nomeadamente ao nível dos fenómenos de *stress* e de *burnout*.

Assim, os estudos feitos com os professores universitários do Reino Unido e da Austrália (Gillespie *et al.*, 2001; Kinman & Jones, 2003; Winefield *et al.*, 2003), relataram elevados níveis de *stress*, situação que segundo Winefield e colaboradores

(2003), ultrapassa os dados normativos de *stress* na população em geral. Nesta continuidade, também os estudos feitos, nos mesmos países, por Kinman e Jones, 2008; Tytherleigh *et al.*, 2005, descrevem níveis idênticos de elevado *stress* ocupacional nos professores universitários.

Também Biron *et al.* (2008), num outro estudo efectuado com a mesmo tipo de população, observaram que os níveis de *stress* ocupacional nas universidades tem aumentado ao longo dos últimos cinco anos, devido a pressões organizacionais, a uma administração excessiva, a longas horas de trabalho e, ainda, à falta de apoio social.

Tendo Vic *et al.* (2010), associado aos elevados níveis de *stress*, maiores sintomas de saúde física, verificados, também, nos últimos anos nos professores do ensino superior.

Parte da pesquisa referida ao *stress* ocupacional nos professores universitários fornece, também, informação sobre as principais fontes e consequências, tanto a nível individual como organizacional deste fenómeno.

Assim, são fontes indutoras de *stress* ocupacional para Blix *et al.* (1994); Cartwright e Cooper (2002); Kinman e Jones (2008); Tytherleigh *et al.* (2005); Tytherleigh *et al.* (2007); Vic *et al.* (2010); Winefield e Jarrett (2001); Winefield *et al.* (2003), a pressão para obter financiamento externo e a necessidade de publicar material científico, as exigências com o trabalho em geral, a falta de recursos, incluindo os informáticos, a privação de serviços de apoio administrativo, a ambiguidade de papéis, a carga de trabalho excessiva, o sentimento negativo face à conduta de liderança e gestão, a falta de controle sobre o trabalho, a ausência de comunicação sobre informações relevantes de trabalho, a falta de promoção e o avanço lento de progressão na carreira, a ausência de reconhecimento e de recompensa, as condições do próprio ambiente de trabalho, com as baixas condições de segurança, os conflitos interpessoais, o aumento do trabalho a tempo parcial, a redução de efectivos e os contratos precários, a interferência do trabalho com a vida familiar e pessoal e a falta de tempo para desempenhar todos os papéis como sejam o ensino, a investigação e todas as outras solicitações dos serviços, além disso a maioria trabalha em média 14 horas a mais do que o normal em cada semana de trabalho (Hogan *et al.*, 2002; Kinman & Jones, 2003). Estando a pressão para publicar material científico, mais relacionada com as questões emocionais de exaustão, uma das componentes da síndrome de *burnout* (Biron *et al.*, 2008).

Todas as fontes de *stress* dos professores universitários apresentadas na literatura têm, também, as suas consequências, tanto a nível individual como a nível organizacional.

Ao nível individual, devido à exposição prolongada aos stressores traduzida em longas horas de trabalho, situação que está associada a problemas de saúde física e a um maior desgaste psicológico nos docentes mais jovens, que têm maior insegurança no emprego (Tytherleigh *et al.*, 2005; Winefield *et al.*, 2003). Nesta sequência, o estudo feito por Winefield e Jarrett (2001) relata maior sofrimento psíquico e menor satisfação no emprego apesar dos altos níveis de autonomia e apoio social dos colegas. Os mesmos autores apontam, ainda, a pressão dos cortes de financiamento para a investigação, bem como, as elevadas cargas de trabalho como motivo para o maior desgaste psicológico. Já Winefield *et al.* (2008) observaram que o desgaste psicológico e o conflito trabalho-casa aumentam, quando a satisfação com o trabalho diminui. Em suma, a insegurança e exigência no trabalho apresentam-se como os melhores preditores de desgaste psicológico; enquanto a satisfação no trabalho se apresenta, como a melhor preditora de confiança nas chefias e da equidade profissional (Vic *et al.*, 2010).

Ao nível organizacional as consequências das várias fontes de *stress* relatadas na literatura, relacionam-se com os baixos níveis de comprometimento organizacional, a insatisfação com o trabalho, a remuneração, os benefícios sociais (Tytherleigh *et al.*, 2005), o absentismo, a rotatividade dos postos de trabalho, e a redução da produtividade (Karasek & Theorell, 1990; Northwestern, 1991 *cit in* Lease, 1999).

Tal como acontece com os professores em geral também nos professores do ensino superior existem diferenças nos níveis de *stress*, tanto para as questões pessoais, como para as questões profissionais.

Apesar do sexo não ser uma variável comum para as diferenças de *stress*, há estudos que demonstram existir níveis mais elevados de pressão e um maior esforço, nas mulheres, devido à carga de trabalho, ao excesso de horas, à conjugação trabalho-família e às injustiça na administração e na recompensa (Blix *et al.*, 1994; Tytherleigh *et al.*, 2007; Vic *et al.*, 2010), acrescentando a esta realidade, o facto de, a maioria das mulheres docentes universitárias continuarem a ser as prestadoras de cuidados primários em suas famílias, relatando, por isso, um maior número de stressores relacionados com os filhos e a família. Além disso, apesar do número de mulheres no ensino superior ser superior aos dos homens, continuam a ser sub-representadas nos mais altos cargos, assim como, são as mulheres que apresentam maior vulnerabilidade na saúde devido aos

efeitos do *stress* (Winefield *et al.*, 2008). No estudo realizado por Vic *et al.* (2010) a maior diferença entre os sexos foi relatada no conflito entre o trabalho e a vida, a menor satisfação no trabalho e o menor comprometimento organizacional. Já no estudo de Tytherleigh *et al.* (2007), os homens e as mulheres relataram níveis similares de *stress*, relativamente às relações de trabalho, ao equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, à sobrecarga de trabalho, à segurança e controle no trabalho, aos recursos utilizados, à comunicação estabelecida, aos níveis de compromisso assumidos e ao trabalho geral efectuado, apesar de serem as mulheres que procuram que o trabalho não viole o tempo importante com a família. Os mesmos autores, também referem que a vulnerabilidade diferencial é maior para a mulher, quando esta é confrontada com stressores idênticos aos dos homens, como sejam os efeitos negativos do trabalho: a rotina, as maiores responsabilidades, o excesso de horas de trabalho e tipo de contrato precário, devendo-se esta diferença a questões biológicas, de socialização e culturais e as suas consequências a elevadas taxas de doença física, maior vulnerabilidade à ansiedade e aos transtornos afectivos. Kinman e Jones (2004), vem acrescentar que as mulheres se satisfazem com salários mais baixos, mas não prescindem do apoio recebido dos colegas, por o entenderem fundamental para a sua boa relação profissional. Lease (1999), relatou, ainda, que as mulheres no início de carreira têm exigências ao nível da assertividade, apresentam bastantes sentimentos de isolamento, falta de apoio e orientação, maior carga de trabalho, para além de terem que colocar a carreira em primeiro lugar, nas prioridades da sua vida. Por fim, Winefield *et al.* (2003) afirmaram não encontrar nenhuma diferença entre homens e mulheres relativamente às experiências de *stress* ocupacional.

Os homens, por seu lado, são mais vulneráveis aos efeitos negativos de stressores associados à remuneração e benefícios, sendo os salários baixos uma explicação para a recente queda de professores do sexo masculino (Tytherleigh, *et al.*, 2007). Também trabalham excessivamente, devido ao maior número de horas de trabalho diário, às maiores responsabilidades e ao facto de serem mais propensos a realizar investigação e tarefas administrativas, têm um maior controle do seu trabalho, assim como, apresentam maior satisfação sobre o processo decisório, poder e *status* na carreira, relatando menos sintomas físicos e psicológicos e um maior comprometimento e satisfação com o trabalho (Vic *et al.*, 2010). No entanto, na vulnerabilidade diferencial focada por Tytherleigh *et al.* (2007), foi observado que os homens apresentam elevadas

taxas de mortalidade e maiores transtornos de personalidade, assim como, abuso no consumo de substâncias.

A idade também se apresenta como um factor influenciador de *stress* ocupacional nos professores universitários, sendo os mais jovens a ter mais experiências de *stress* e tensão do que os colegas mais velhos (Blix *et al.*, 1994; Gmelch *et al.*, 1994 *cit in* Winefield e Jarrett, 2001; Kinman, 1996; Kinman, 2001), devendo-se esta realidade ao menor controlo sobre o trabalho e às maiores expectativas sobre o desempenho. Um dado curioso prende-se com o estudo realizado por Vic *et al.* (2010) em que os professores mais jovens entre os 20-29 anos e os professores mais velhos à volta dos 60 anos, relataram níveis mais baixos de *stress*, nomeadamente no que se refere ao conflito de papeis e ao conflito trabalho-casa, simultaneamente a um menor número de sintomas físicos e psicológicos e a níveis mais elevados de satisfação no trabalho, do que os professores que se encontram entre os 30 e 59 anos de idade, existindo mesmo, um comprometimento afectivo com a instituição nos professores que se encontram na faixa etária dos 60 anos, ao que os autores justificam pela redução da carga horária que é dada aos mais jovens para estabelecerem os seus programas de investigação e ao facto de poderem ter menos exigências a nível familiar, referindo, ainda, o mesmo estudo, que os professores com idades entre os 30-49 anos, foram os que expressaram maior *stress* no conflito casa-trabalho. No estudo de Parque, 2007 *cit in* Vic *et al.* (2010), os mais jovens, entre os 15-24 anos são os que apresentam maior tensão no trabalho, diminuindo a mesma com o passar da idade, revelando-se menor entre os 24-54 anos de idade. Já para Tytherleigh *et al.* (2007), o grau de ameaça no trabalho, associado a uma fonte de *stress* pode variar com a idade, assim como, o comprometimento organizacional tem aumentado com a idade.

Relativamente ao vínculo contratual, Vic *et al.* (2010) afirmam que os professores universitários que se encontram em posições mais instáveis, com vínculos precários e contratos a termo, são aqueles que vivenciam maior *stress*, o que não acontece com os professores em posições mais estáveis, que tem um menor conflito sobre o que se espera deles, tendo também uma menor necessidade de passar noites e fins-de-semana em laboratórios para momentos de investigação e níveis mais elevados de sintomas físicos e psicológicos. Também Lease (1999), relata que os professores mais instáveis com vínculo profissional precário, mais novos e do sexo feminino têm apresentado um maior nível de *stress* do que o corpo docente efectivo.

Conclui-se, assim, que o sexo, nomeadamente o feminino, a idade entre os 30-59 anos, a conciliação entre o trabalho e a vida pessoal e familiar, e o vínculo contratual precário, são os maiores preditores de *stress* no estudo efectuado por Vic *et al.* (2010) relativamente aos professores do ensino superior. Já para Tytherleigh *et al.* (2007), os maiores preditores de *stress* são a idade e o número de horas no trabalho. Para Lease (1999), são preditores de *stress* a sobrecarga de trabalho, a ambiguidade de papéis, as funções excessivas, a falta de apoio social, a elevada responsabilidade nas tarefas, principalmente para os mais jovens e as estratégias de evitamento no confronto com os stressores.

Relativamente ao impacto de *stress* no trabalho, o mesmo tem sido avaliado não só em termos do seu efeito sobre a organização, com a diminuição da produtividade e a insatisfação com o trabalho, mas também em termos de efeito emocional sobre os trabalhadores, o que explica o surgimento do *burnout*, como uma condição emocional de exaustão, despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho (Maslach & Jackson, 1986).

O *burnout* é um desgaste psicológico que advém das relações inter e intrapessoais num ambiente hostil de trabalho, afecta o mundo educacional levando o profissional a uma alienação, desumanização e apatia, que por sua vez, causa problemas de saúde, absentismo e intenção de abandonar a profissão. (Maslach, 2000).

Para Harrison (1999) *cit in* Carlotto (2002) *burnout* é um tipo de *stress* de carácter permanente que resulta da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Já para Burke e colaboradores (1996), a relação professor-aluno é o maior preditor de *burnout*, assim como, a sobrecarga de trabalho, o conflito de papel, a falta de autonomia e participação e o isolamento social. A esta realidade Carlotto (2002), completa afirmando que o *burnout* não é um problema do indivíduo mas do ambiente social no qual o indivíduo trabalha, estando o mau comportamento do aluno relacionado com a despersonalização.

Para Lease (1999), a exaustão emocional é o elemento central do *burnout* nos professores, existindo uma associação entre a exaustão emocional, a carga horária, o número de alunos e as expectativas familiares em relação à profissão,

Para Carlotto (2002) a diminuição da realização pessoal, nos professores, associa-se ao mau comportamento dos alunos e os seus elevados resultados podem estar associados a aspectos culturais da organização, existindo um grande desejo de

abandonar a profissão, ficando a produtividade muito abaixo das potencialidades, o que ocasiona problemas na qualidade de trabalho, devendo-se, também, reconhecer que é socialmente aceitável sentir-se exausto em função do trabalho.

O *burnout* analisado nos professores no ensino superior é bastante mais reduzido do que o *stress* ocupacional, situação por nós verificada devido à falta de estudos encontrados na literatura, existindo no entanto, trabalhos na área como sejam, os de Byrne (1991); Farber (1991); Lens e Jesus (1999); Moura (1997); Keltchtermans (1999); e Woods (1999) *cit in* Carlotto (2002), que concluem que a severidade do *burnout* nos professores já é superior à dos profissionais de saúde.

Terminado o enunciado de todo o enquadramento teórico deste trabalho, apresentamos em seguida o estudo empírico efectuado junto de uma amostra de professores do ensino superior que pertencem à Universidade do Minho (UM), em Braga.

Capitulo II

ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

O *stress* ocupacional e *burnout* nos professores universitários constitui um tema extremamente relevante do ponto de vista individual e organizacional, isto porque os seus efeitos negativos fazem-se sentir não só ao nível da saúde física e mental, como da própria qualidade de vida do professor (Winefield & Jarrett, 2001), sendo estes fenómenos, também, visíveis nos baixos níveis de comprometimento organizacional, na insatisfação com o trabalho, no absentismo, e na redução da própria produtividade (Karasek & Theorell, 1990; Northwestern, 1991 *cit in* Lease, 1999; Tytherleigh *et al.*, 2005). Situação que tem levado a investigação internacional a tornar visível, os elevados níveis de *stress* encontrados, neste tipo de profissionais (Gillespie *et al.*, 2001; Kinman & Jones, 2003; Tytherleigh *et al.*, 2005; Vic *et al.*, 2010; Winefield *et al.*, 2003; Winefield & Jarrett, 2001).

Inversamente a esta realidade internacional, a relevância dos temas, não tem tido a devida atenção por parte dos investigadores portugueses, não sendo conhecido, até ao momento, qualquer estudo sobre o *stress* ocupacional e *burnout* nos professores do ensino superior. Neste sentido, procurámos com a realização deste trabalho contribuir para o avanço do conhecimento acerca da vida profissional dos docentes do ensino superior português, nomeadamente no que diz respeito ao fenómeno do *stress* ocupacional e *burnout*, cumprindo-se assim, uma das grandes finalidades da sociedade em geral e das instituições em particular, que é fazer da prevenção do *stress* no trabalho um dos seus principais objectivos, salientando para isso, a necessidade de mais estudos que fundamentem esta realidade e avancem com propostas para o seu controle e redução.

Para além do nosso trabalho ser precursor em Portugal, contou também com a introdução de novos pressupostos teóricos, baseados no modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984; Lazarus, 1991, 1999), que procuram através de uma medida de avaliação, face à actividade profissional, neste caso, de professor universitário, perceber a importância e significado pessoal atribuído, pelo docentes, à sua actividade profissional, assim como, os recursos que julga possuir para lidar e resolver as situações stressantes que se deparam no trabalho. Podendo resultar desta primeira avaliação, o facto do docente se sentir desafiado na sua profissão indicando que os recursos percebidos são suficientes e ajustados para lidar com as exigências colocadas pelas situações stressantes no trabalho ou pelo contrário, sentir-se ameaçado por perceber, que

o potencial de confronto (*coping*), que julga possuir, numa segunda avaliação, é insuficiente para o controle das situações stressantes que lhes são colocadas na sua actividade profissional. O que nos leva a concluir, que segundo o modelo transaccional, o *stress* aplicado ao contexto de trabalho, inclui uma compreensão dos padrões individuais de resposta às várias condições ambientais e não apenas a uma identificação das condições adversas de trabalho, dito de uma outra forma, a ênfase deste modelo passa por centrar-se nas emoções geradas no processo de adaptação indivíduo-ambiente e não apenas no fenómeno do *stress* em si, com as suas causas e consequências.

Neste contexto, Lazarus e Folkman (1984), afirmaram que o *stress* ocupacional envolve a compreensão dos padrões individuais de resposta às várias condições ambientais e não apenas uma identificação das condições adversas de trabalho (Lazarus (1995). Isto não quer dizer que não se conteste os efeitos negativos das condições de trabalho desumanizadas, assim como, as pressões ambientais, mas que se encare o *stress* ocupacional numa perspectiva mais transversal que vai desde um nível mais individual até aos aspectos mais externos à própria organização, considerando para o efeito, as características pessoais do profissional, as características do trabalho, as características da organização, a vida familiar e a influência da estrutura social da organização (Chan & Boey, 2000).

Já o *burnout* é considerado uma resposta inadequada a um *stress* emocional crónico, caracterizada por uma síndrome de esgotamento físico e emocional, que tem como principais sintomas a exaustão emocional, uma atitude fria e despersonalizada na relação com os outros e a falta de realização pessoal, com incapacidade face às tarefas a realizar, desmotivação para o trabalho e sentimento de inadequação e fracasso, que resulta de um desajustamento entre necessidades individuais e as exigências profissionais em seis áreas distintas, como sejam: i) o excesso de trabalho, ii) a falta de controlo sobre os factores que influenciam o desempenho individual, iii) as recompensas insuficientes, iv) a quebra da comunidade, v) a falta de justiça, e vi) os conflitos de valores (Maslach & Jackson, 1981, 1986). Em suma, o *burnout* é um quadro patológico e crónico que surge como resultado das consequências negativas do trabalho (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Relativamente ao que se sabe sobre o *stress* ocupacional nos professores do ensino superior, os vários estudos têm confirmado níveis elevados de *stress*, situação que se tem atribuído às profundas reestruturações que tem atingido o trabalho do professor universitário, nos últimos anos, como sejam: o excesso de trabalho, a

investigação que é necessário fazer simultaneamente ao processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de actualização constante, os cargos de gestão e outros serviços burocráticos que têm que realizar; os cortes crescentes de financiamento feitos às universidades, conjuntamente à necessidade cada vez maior de produtividade científica; para além das muitas reformas e mudanças, tanto a nível da aprendizagem, como da própria carreira do professor, como são por exemplo, as reduções de efectivos e os contratos de trabalho precários. Tudo isto sem esquecer as consequências de toda esta realidade que estão associadas às questões de saúde física e psicológica, a uma menor satisfação no trabalho, para além, do absentismo, rotatividade e conseqüente redução da produtividade (Hogan *et al.*, 2002; Lease, 1999; Kinman & Jones, 2003; Vic *et al.*, 2010), onde se inclui, também, o efeito emocional sobre os trabalhadores, o que vem explicar o surgimento do *burnout*, como uma condição emocional de exaustão, despersonalização e falta de realização pessoal no trabalho (Maslach & Jackson, 1986).

Em síntese, o sexo feminino, a menor idade, o número de horas no trabalho, as funções excessivas, a ambigüidade e a insuficiência de papéis, a falta de apoio social, a elevada responsabilidade nas tarefas, principalmente para os mais jovens, a conciliação do trabalho com a família e as estratégias de evitamento ou fuga, no confronto com os stressores, são os maiores preditores de *stress* ocupacional e *burnout* nos professores do ensino superior (Lease, 1999; Tytherleigh *et al.*, 2007; Vic *et al.*, 2010).

Tendo por base o quadro conceptual em referência e as indicações dos vários estudos mencionados é nosso principal propósito abordar a problemática do *stress* ocupacional e *burnout* nos professores do ensino superior, traçando-se para o efeito os seguintes objectivos:

- i) Identificar os níveis, fontes e factores geradores de *stress* ocupacional na profissão de docente universitário;
- ii) Identificar os índices de *burnout* relacionados com o trabalho de docente universitário;
- iii) Verificar as diferenças significativas em função das características pessoais e profissionais;
- iv) Analisar as diferenças entre as variáveis de *stress* ocupacional, *burnout* em função dos processos de avaliação cognitiva primária e secundária;
- v) Observar a existência de associação entre as medidas de avaliação primária e as medidas de avaliação secundária;

- vi) Analisar os preditores de *burnout* em função da avaliação cognitiva e

Método

Participantes

Participaram neste estudo 333 professores do ensino superior, com nacionalidade portuguesa à excepção de um docente de nacionalidade espanhola. Deste total, 129 são do sexo masculino (39.9%) e 194 do sexo feminino (60.1%). As idades estão compreendidas entre os 23 e os 65 anos ($M=42.67$ $DP=6.87$).

A distribuição dos participantes por local de trabalho, teve uma representatividade de 86 docentes na Escola de Ciências (27.7%), 50 na Escola de Economia e Gestão (16.1%), 50 na Escola de Engenharia (16.1%), 46 no Instituto de Letras e Ciências Humanas (14.8%), 27 no Instituto de Ciências Sociais (8.7%), 21 no Instituto de Educação (6.8%), 18 na Escola de Direito (5.8%), 8 na Escola de Enfermagem (2.6%) e 5 na Escola de Ciências da Saúde (1.6%).

Num total de 326 docentes, só cinco pediram baixa médica nos últimos doze meses, devido a problemas relacionados com o *stress* profissional (1.5%).

A Tabela 1 apresenta dados mais específicos sobre a caracterização da amostra.

Tabela 1

Características pessoais e profissionais da amostra (N=333)

	<i>n</i>	%	<i>M (DP)</i>	Min.-Máx
Sexo				
Masculino	129	39.9		
Feminino	194	60.1		
Idade (anos)			42.67 (6.87)	23 - 60
Estado civil				
Solteiro	61	19.2		
Casado	206	64.8		
Divorciado	38	11.9		
Outro	13	4.1		
Grau académico				
Licenciatura	8	2.5		
Mestrado	48	15.2		
Doutoramento	258	81.6		
Outro	2	0.6		

Tabela 1 (continuação)

Características pessoais e profissionais da amostra (N=333)

	<i>n</i>	%	<i>M (DP)</i>	Min.-Máx
Categoria Profissional I				
Leitor	12	4.0		
Assistente	33	11.1		
Professor Auxiliar	185	62.3		
Professor Associado	55	18.5		
Professor Catedrático	12	4.5		
Categoria profissional II				
Professor Convidado	12	54.5		
Professor Equiparado	1	4.5		
Professor Adjunto	8	36.4		
Professor Coordenador	1	4.5		
Regime de exclusividade				
Não	31	10.3		
Sim	269	89.7		
Tipo de contrato				
Contrato determinado	66	22.3		
Contrato indet. s/ período experimental	170	57.4		
Contrato indet. c/ período experimental	41	13.9		
Contrato administrativo de provimento	18	6.1		
Outro (tempo indeterminado)	1	0.3		
Nº médio horas trabalho			15.5 (7.18)	0.3 - 43.0
Prática de exercício físico				
Sim	119	36.4		
Não	208	63.6		

Instrumentos

Foi administrado a todos os docentes um questionário que incluía um conjunto de instrumentos destinados a obter informações acerca das variáveis em análise no presente estudo.

Os instrumentos foram submetidos a uma análise da consistência interna, através do cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach*, que mede a variância devido à heterogeneidade dos itens, sendo muito utilizado para as escalas de tipo *Likert* e que comprova o funcionamento das escalas com a amostra específica de trabalho. Como se pode verificar nos factores de cada escala, os valores encontrados variam entre 0.77 e 0.94, reflectindo uma razoável e uma muito boa consistência interna (Pestana & Gageiro, 2003), estando os valores “*Alpha*” acima do valor 0.70, valor recomendado por Nunnally (1978), como valor mínimo aceitável para a constituição de factores a partir dos itens originais dos instrumentos de avaliação.

Questionário demográfico. Para além de avaliar variáveis demográficas como sexo, idade, estado civil, procurou recolher dados sobre o grau académico, categoria profissional, regime de exclusividade, tipo de contrato, local de trabalho, experiência

profissional na área de actividade principal, número médio de horas de trabalho por semana, ocorrência de baixa médica devido a problemas relacionados com o *stress* profissional e prática de exercício físico.

Escala de avaliação Cognitiva (EAC, Gomes, 2008). Este instrumento tem por base o modelo transaccional de Lazarus (1991, 1999) e Lazarus e Folkman (1984), procurando representar uma medida da avaliação cognitiva primária e secundária dos indivíduos face à sua actividade profissional. Na avaliação cognitiva primária, os profissionais indicam a importância, relevância, e significado pessoal atribuídas à sua actividade profissional (itens 1 a 3), uma vez que todo o processo de confronto com as exigências profissionais pode ser condicionado pelo valor pessoal atribuído à actividade profissional, seguindo-se itens que traduzem a avaliação da actividade como uma ameaça/dano (itens 4 a 6) e como um desafio/benefício (itens 7 a 9). Na avaliação cognitiva secundária, os profissionais indicam os recursos de *coping* ou o potencial de confronto (itens 10 a 12) e qual a percepção de controle sobre as exigências do seu trabalho (itens 13 a 15), sendo a base conceptual destes últimos itens a “Escala de Dimensões Causais” de McAuley, Duncan e Russel (1992). Os itens da escala são respondidos numa escala tipo *Likert* de sete pontos (ex: 0=Nada Importante; 3=Mais ou Menos; 6=Muito Importante). Os *scores* de cada uma das subescalas foram calculados através da soma dos valores dos itens em cada uma das dimensões, dividindo-se depois esse valor pelo número total de itens. As pontuações mais altas significam valores mais elevados em cada uma das dimensões avaliadas, ou seja, indicam uma maior percepção de importância ($\alpha=.94$), da ameaça ($\alpha=.83$) e do desafio ($\alpha=.93$) bem como, uma maior percepção de potencial de confronto ($\alpha=.89$) e de percepção de controle ($\alpha=.84$) face às exigências da actividade em causa.

Questionário de Stress nos Professores do Ensino Superior (QSPES, Gomes, 2010), pretende avaliar diferentes fontes de *stress* em professores do ensino superior (independentemente do contexto ou formação científica), tendo tido por base uma avaliação dos possíveis domínios de pressão profissional nos professores em geral (Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010), assim como, pretende verificar qual(ais) a(s) fonte(s) de *stress* específica(s) nesta classe profissional. O instrumento é constituído por duas partes distintas, sendo a primeira caracterizada por uma questão destinada a avaliar os níveis globais de *stress* dos professores, numa escala que varia entre 0 (Nenhum *Stress*) e 4 (Muito *Stress*). Na segunda parte, são incluídos 32 itens correspondentes a diferentes fontes de *stress* colocados aos profissionais de ensino

superior, sendo respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (0=Nenhum *Stress*; 4=Muito *Stress*). Os 32 itens distribuem-se por oito factores: i) Desmotivação dos alunos ($\alpha=.91$): refere-se à desmotivação e desinteresse dos alunos face ao ensino, assumindo pouca vontade de trabalhar (4 itens); ii) Excesso de trabalho ($\alpha=.77$): caracteriza os problemas associados ao excesso de trabalho decorrente das obrigações profissionais, manifestando-se pela falta de tempo, pelo excesso de tarefas a realizar e pelo elevado número de horas de trabalho (4 itens); iii) Trabalho burocrático/administrativo ($\alpha=.87$): representa as reacções desfavoráveis dos professores dirigidas às obrigações burocráticas e de carácter administrativo inerentes à actividade profissional; iv) Carreira profissional ($\alpha=.82$): descreve os sentimentos negativos dos professores relativamente a vários aspectos da carreira profissional (4 itens); v) Relações no trabalho ($\alpha=.79$): identifica o mal-estar dos professores relativamente ao mau relacionamento existente com os colegas de trabalho (4 itens); vi) Condições de trabalho ($\alpha=.81$): aponta a escassez de recursos ao nível humano, financeiro e material, bem como as deficientes condições de trabalho (4 itens); vii) Produtividade científica ($\alpha=.92$): refere-se à pressão sentida pelos professores relativamente à necessidade de publicar em revistas/editoras de reconhecido mérito internacional (4 itens); viii) Vida pessoal e profissional ($\alpha=.83$): sugere os problemas sentidos pelos profissionais em conciliarem as tarefas profissionais e a sua vida pessoal (4 itens). Os valores totais de cada subescala são calculados através da soma dos itens de cada dimensão, dividindo-se depois o valor encontrado pelo número total de itens que a constituem. Neste sentido, os resultados de cada um dos factores apresentados podem variar entre um mínimo de zero e um máximo de quatro, representando os valores máximos, níveis mais elevados de *stress*.

Inventário de Burnout de Maslach - Versão para Professores (IBM-VP). Trata-se de uma tradução e adaptação portuguesa efectuada a partir dos trabalhos originais Maslach, Jackson e Schwab (1996) por Melo, Gomes e Cruz (1999) e Gomes e colaboradores (2006). De salientar que esta versão do instrumento dirigida aos professores é em tudo semelhante à versão para profissionais de serviços humanos, alterando-se o “alvo” da prestação de serviços (substituição do termo “clientes” por “alunos”). Assim sendo, a IBM-VP é um instrumento de auto-registo acerca dos sentimentos relacionados com o trabalho, distribuindo-se por três dimensões: i) Exaustão Emocional, constituída por nove itens ($\alpha=.89$): analisa os sentimentos de sobrecarga emocional e exaustão devido às exigências do trabalho (ex: “sinto-me

esgotado(a) com o meu trabalho”); ii) Despersonalização ou cinismo, constituída por cinco itens ($\alpha=.72$): mede as respostas “frias”, impessoais ou mesmo negativas dirigidas àqueles a quem se prestam serviços (ex: “sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais”); e iii) Realização Pessoal ou eficácia profissional, constituída por oito itens ($\alpha=.77$): avalia os sentimentos de competência profissional e de sucesso no trabalho com pessoas (ex: “neste emprego coisas que valeram a pena”). O inventário é constituído por 22 itens, distribuídos pelas três subescalas referidas, sendo os itens respondidos numa escala tipo *Likert* de sete pontos (0=Nunca; 6=Todos os dias). A pontuação foi obtida através da soma dos itens de cada subescala. Assim sendo, *scores* mais elevados significam maiores níveis de exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal. Elevados níveis de *burnout* estão associados a elevados *scores* de exaustão emocional e despersonalização, mas também a baixos *scores* de realização pessoal.

Procedimento

A investigação iniciou-se com um pedido de autorização, por escrito, aos Presidentes das Escolas e aos Directores de Departamento das várias unidades orgânicas da Universidade do Minho, explicando-se os objectivos do estudo e os procedimentos a levar a cabo na recolha, tratamento e divulgação dos dados.

Após o consentimento iniciámos o trabalho de campo, contactando os serviços administrativos das respectivas unidades para combinarmos o início e fim da recolha dos dados. A distribuição do protocolo de avaliação incluía em anexo uma carta de apresentação do estudo dirigida aos participantes acerca dos objectivos e implicações da investigação, o consentimento informado para assegurar o carácter voluntário da participação e um envelope para introduzirem o questionário preenchido.

A abertura dos envelopes que continham os questionários foi da única e exclusiva responsabilidade do investigador, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

Assim, o Questionário que englobava os instrumentos de avaliação a utilizar neste estudo foi distribuído junto de 893 docentes, sendo a recepção de 333 questionários válidos para efeitos do presente estudo, representando um retorno e adesão superior a uma taxa de 37%.

Resultados

O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados no programa SPSS (versão 18. para Windows).

Estadísticas descritivas das variáveis em análise

Nesta secção, analisámos os valores médios e percentuais de algumas variáveis do estudo, nomeadamente os níveis globais de *stress* e de *burnout*, as principais fontes *stress*, assim como os factores geradores de “bastante” ou “muito” *stress* experienciado pelo profissionais do ensino superior (ver Tabela 2).

Começando pelos níveis globais de *stress* experienciado pelos professores do ensino superior na sua actividade profissional, é de salientar o facto de 73.1% dos participantes sentirem a profissão como altamente stressante (junção dos valores “bastante” e “elevado” *stress* da escala de *Likert*), enquanto 4.2% não descreveram problemas significativos a este nível (junção dos valores “nenhum” e “pouco” *stress* da escala de *Likert*). Já para 22.7% dos participantes a profissão é sentida com níveis moderados de *stress*.

No que se refere às fontes de *stress*, discriminamos as dez situações mais experienciadas como sendo geradoras de “bastante” ou “muito” *stress* no exercício da profissão. Para o efeito, foi calculada a frequência de professores para cada uma das fontes de *stress*, assinalando-se os valores mais elevados da escala de *Likert* apresentada (4 ou 5). Como poderemos ver na Tabela 2, mais de metade dos professores (76.1%) foi bastante sensível a pelo menos um problema no exercício da sua profissão. Também foi verificado que as dez situações mais experienciadas são representativas de oito factores de *stress* (QSPES), sendo a falta de tempo para realizar todas as actividades exigidas, o demasiado trabalho para fazer em simultâneo e o ter que produzir trabalhos com qualidade para publicação em revistas/editoras de impacto internacional, os que mais causam mal-estar nestes profissionais.

A análise dos factores de *stress* confirma parcialmente os resultados obtidos, relevando-se com maiores problemas o excesso de trabalho e a produtividade científica, seguindo-se a conciliação entre a vida pessoal e profissional e a realização de trabalho burocrático na profissão.

Por último, analisámos os níveis de *burnout* obtidos, utilizando as indicações sugeridas por Shirom (1989) e as adaptações subsequentes propostas por Gomes e colaboradores (2010), que assumem como valores de referência “uma vez por semana” da escala de *Likert* para as dimensões de exaustão emocional e despersonalização e “uma vez por mês” para a realização pessoal (recordamos que nesta última faceta a leitura dos resultados deve ser efectuada em sentido inverso, ou seja, valores menos elevados na escala significam menor realização pessoal). Os resultados obtidos permitiram identificar 65 casos em exaustão emocional (14.8%), 12 casos com despersonalização (1.1%) e 30 casos com baixa realização profissional (9%). A conjugação dos valores das três subescalas não identifica nenhum caso de *burnout* pleno. No entanto, observamos oito casos com *scores* elevados simultaneamente na exaustão emocional e na despersonalização.

Tabela 2

Valores relativos aos níveis globais de *stress* e principais factores e fontes de *stress* experienciadas pelos profissionais

QSPES: Nível global de <i>stress</i>	<i>n</i>	%	<i>M (DP)</i>	Min.-Máx.
Elevado	35	14.7		
Bastante	139	58.4		
Moderado	54	22.7		
Pouco	10	4.2		
Nenhum	0	0.0		
Valores de <i>stress</i> global	238	73.1	2.84 (0.72)	1 - 4
Itens - fontes de <i>stress</i>	<i>n</i>	%		
1. Falta de tempo para realizar todas as minhas tarefas	300	90.4		
2. Demasiado trabalho/tarefa para fazer em simultâneo	288	87.3		
3. Produzir com qualidade para publicação em revistas de impacto internacional	282	85.2		
4. Atingir os níveis exigidos de produtividade científica	268	81.5		
5. Publicar em revistas/editoras de impacto internacional	267	81.4		
6. Falta de tempo p/ aprofundar os meus conhecimentos	269	81.3		
7. Conciliar o trabalho c/ as actividades familiares/pessoais	268	80.7		
8. Falta de tempo p/ estar com as pessoas mais próximas	263	79.5		
9. Cumprimento de prazo em tarefas burocráticas/administrativas	260	78.8		
10. Pouco tempo para estar com família e amigos	252	76.1		
QSPES - Ranking dos factores de <i>stress</i>	<i>n</i>	%	<i>M (DP)</i>	Min.-Máx.
1. Excesso de trabalho	326	77.9	3.22 (0.66)	0.25 - 4
2. Produtividade científica	325	74.2	3.19 (0.87)	0 - 4
3. Vida pessoal profissional	330	69.1	3.01 (0.79)	0 - 4

Tabela 2 (continuação)

Valores relativos aos níveis globais de *stress* e principais factores e fontes de *stress* experienciadas pelos profissionais

QSPES - Ranking dos factores de <i>stress</i>	<i>n</i>	%	<i>M (DP)</i>	Min.-Máx.
4. Trabalho burocrático/administrativo	324	60.2	2.92 (0.78)	0.50 - 4
5. Carreira profissional	325	52.6	2.71 (0.92)	0 - 4
6. Desmotivação dos alunos	327	41.0	2.46 (0.93)	0 - 4
7. Relações de trabalho	323	28.6	2.26 (0.86)	0 - 4
8. Condições de trabalho	329	26.7	2.21 (0.90)	0 - 4

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

Diferenças significativas nas análises em função das características pessoais e profissionais

Num segundo conjunto de análises, procurámos analisar a existência de diferenças significativas nas variáveis psicológicas (variáveis dependentes) em função das características pessoais e profissionais dos participantes neste estudo (variáveis independentes). Para tal foram constituídos quatro grupos de análise: sexo, docentes que praticavam e não praticavam exercício físico, anos de experiência profissional e tipo de contrato laboral. Procurámos para estas análises, grupos com o máximo de equivalência no número de participantes, situação que excluiu algumas variáveis do estudo apesar da sua pertinência na literatura especializada, como o estado civil.

No grupo de anos de “experiência profissional”, definimos dois subgrupos, um em que os profissionais da amostra tinham mais de dez anos de experiência profissional, a que chamamos “experientes” e um outro com menos de dez anos de experiência profissional a que chamamos de “inexperientes”. Também subdividimos o grupo correspondente ao “tipo de contrato” em que no grupo de “instáveis” ficaram integrados os profissionais com “contrato por tempo indeterminado com período experimental” e nos “estáveis” os de nomeação definitiva, ou seja, os pertencentes a “contrato por tempo determinado sem período experimental”.

Devemos ainda salientar que efectuámos uma análise exploratória aos dados, de modo a observar os pressupostos de aplicação dos testes paramétricos. Neste sentido, para todas as análises realizadas testámos as diferenças utilizando os testes paramétricos

e não paramétricos correspondentes, sempre que os pressupostos da normalidade não estavam garantidos, seguindo-se assim as indicações de Fife Schaw (2006). De um modo geral, os resultados comparativos foram similares, tendo sido por isso nossa decisão apresentar os resultados dos testes paramétricos, uma vez que estes são mais robustos e nos permitirem usar análises multivariadas, as quais têm como vantagem a redução do número de testes a executar, diminuindo assim a probabilidade do erro Tipo 1.

Assim, com o intuito de analisar as possíveis diferenças significativas entre as variáveis psicológicas do estudo, foram realizadas análises *t-tests* para amostras independentes, para as medidas unidimensionais e análises de variância multivariadas (MANOVA) para as medidas multidimensionais. A Tabela 3 inclui todos os resultados onde foram encontradas diferenças significativas.

Começando pela comparação entre homens e mulheres, não se observaram diferenças significativas ao nível da importância atribuída à actividade profissional. No que se refere às restantes dimensões da EAC, o valor do teste multivariado não foi significativo (*Wilks'* $\lambda=0.97$, $F(4,315)=2.22$, n.s., $\eta^2=0.03$). No entanto, os testes univariados indicaram diferenças significativas ao nível da percepção de ameaça, tendo as mulheres referido que a sua actividade profissional era mais ameaçadora do que os homens. Relativamente ao *stress*, foram encontradas diferenças entre grupos (*Wilks'* $\lambda=0.93$, $F(8,312)=2.88$, $p<.01$, $\eta^2=0.069$) tendo os testes univariados indicado que as mulheres experienciaram maior *stress* relacionado com o excesso de trabalho, a carreira profissional, as relações de trabalho, a produtividade científica e a conciliação entre a vida pessoal e profissional. Também ao nível do *burnout* foram encontradas diferenças significativas entre os grupos (*Wilks'* $\lambda=0.97$, $F(3,318)=3.30$, $p<.05$, $\eta^2=0.03$), verificando-se pelos testes univariados que as mulheres assumiram maiores níveis de exaustão emocional.

Na comparação entre professores que praticam e não praticam de exercício físico, verificou-se que os professores praticantes de exercício físico atribuíam maior importância à actividade profissional. No que se refere às restantes dimensões da EAC, o valor do teste multivariado foi significativo (*Wilks'* $\lambda=0.97$, $F(4,319)=2.88$, $p<.05$, $\eta^2=0.035$), constatando-se que os professores praticantes de exercício físico apresentaram maiores valores no potencial de confronto. Do mesmo modo, observaram-se diferenças nas dimensões de *stress* (*Wilks'* $\lambda=0.95$, $F(8,316)=2.12$, $p<.05$, $\eta^2=0.051$), constatando-se pelos testes univariados que os professores que não praticam exercício

físico apresentaram valores significativos mais elevados, nas dimensões desmotivação dos alunos e conciliação entre a vida pessoal e profissional (embora neste último caso os valores foram significativos a $p < .10$). No caso do *burnout*, também observámos diferenças entre grupos (*Wilks'* $\lambda = 0.94$, $F(3,322) = 6.35$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.056$), verificando-se pelos testes univariados que os professores que não praticam exercício físico evidenciaram maior exaustão emocional, despersonalização e, inversamente, menor realização pessoal.

Quanto à experiência profissional, não se observaram diferenças significativas na percepção de importância da EAC. Nas restantes dimensões desta escala, também não se observaram diferenças entre grupos (*Wilks'* $\lambda = 0.97$, $F(4,311) = 2.02$, $p = \text{n.s.}$, $\eta^2 = 0.03$). No entanto, os testes univariados indicaram que o grupo de professores mais experientes assumiu maiores valores na dimensão de potencial de confronto. Em termos dos níveis de *stress*, não foram encontradas diferenças entre os grupos (*Wilks'* $\lambda = 0.93$, $F(8,311) = 2.80$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.068$). Este padrão de resultado foi semelhante no *burnout* (*Wilks'* $\lambda = 0.98$, $F(3,311) = 2.14$, n.s. , $\eta^2 = 0.02$). No entanto, os testes univariados indicaram que a exaustão emocional foi superior no grupo dos professores mais experientes que também assumiram menores valores na realização pessoal. Seja como for, é importante referir que estas diferenças foram significativas com um valor de $p < .10$.

Por último, relativamente ao tipo de contrato, observámos que os profissionais com situação instável atribuíram maior importância ao trabalho. Em termos da avaliação cognitiva primária e secundária não foram encontradas diferenças significativas (*Wilks'* $\lambda = 0.94$, $F(4,288) = 0.94$, n.s. , $\eta^2 = 0.013$). Ao nível do *stress*, observaram-se diferenças significativas entre os grupos (*Wilks'* $\lambda = 0.93$, $F(8,284) = 2.84$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.074$). Os testes univariados demonstraram que os profissionais com contrato de trabalho estável evidenciariam maior *stress* relacionados com a desmotivação dos alunos, as relações e condições de trabalho. Também ao nível das dimensões de *burnout*, foram observados resultados significativos (*Wilks'* $\lambda = 0.96$, $F(3,290) = 3.84$, $p < .05$, $\eta^2 = 0.038$). Os testes univariados demonstraram que o grupo de profissionais com contrato de trabalho estável evidenciaram maior exaustão emocional e despersonalização e, inversamente, menor realização pessoal.

Tabela 3

Diferenças significativas nas dimensões psicológicas em função das características pessoais e profissionais

VARIÁVEL	<u>Masculino</u>		<u>Feminino</u>		<i>t</i>	<i>F</i>
	<i>M (DP)</i>	<i>(n)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>(n)</i>		
Avaliação cognitiva						(1,318)
EAC: Ameaça	2.20 (1.31)	(128)	2.59 (1.24)	(192)		7.21**
Fatores de stress						(1,319)
QSPES: Excesso de trabalho	3.02 (0.71)	(127)	3.32 (0.61)	(194)		16.48***
QSPES: Carreira profissional	2.58 (0.95)	(127)	2.79 (0.88)	(194)		4.347*
QSPES: Relações de trabalho	2.13 (0.84)	(127)	2.32 (0.85)	(194)		3.44*
QSPES: Produtividade científica	3.04 (0.89)	(127)	3.28 (0.86)	(194)		6.09*
QSPES: Vida pessoal/profis.	2.83 (0.81)	(127)	3.12 (0.74)	(194)		10.95**
Dimensões de burnout						(1,320)
MBI: Exaustão emocional	2.39 (1.37)	(128)	2.77 (1.28)	(194)		6.20*
	<u>N/ Prática Exercício</u>		<u>Prática Exercício</u>			
	<i>M (DP)</i>	<i>(n)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>(n)</i>	<i>t</i>	<i>F</i>
Avaliação cognitiva						(1,314)
EAC Importância	4.69 (1.02)	(208)	4.99 (0.84)	(119)	-2.740**	
EAC: Potencial de confronto	4.03 (0.85)	(206)	4.35 (0.90)	(118)		10.39**
Fatores de stress						(1,32)
QSPES: Desmotivação alunos	2.60 (0.92)	(208)	2.25 (0.88)	(117)		11.37**
QSPES: Vida pessoal/profis.	3.06 (0.78)	(208)	2.90 (0.78)	(117)		3.07 ⁺
Dimensões de burnout						(1,324)
MBI Exaustão emocional	2.77 (1.28)	(207)	2.41 (1.39)	(119)		5.51*
MBI: Despersonalização	1.36 (1.21)	(207)	0.86 (0.91)	(119)		15.64***
MBI: Realização pessoal	3.50 (1.12)	(207)	3.80 (0.99)	(119)		5.86*
	<u>Mais experiência</u>		<u>Menos experiência</u>			
	<i>M (DP)</i>	<i>(n)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>(n)</i>	<i>t</i>	<i>F</i>
Avaliação cognitiva						(1,311)
EAC: Potencial de confronto	4.21 (0.85)	(226)	4.00 (0.94)	(87)		4.02*
Dimensões de burnout						(1,313)
MBI: Exaustão emocional	2.72 (1.33)	(228)	2.41 (1.31)	(87)		3.30 ⁺
MBI: Realização pessoal	3.56 (1.03)	(228)	3.80 (1.20)	(87)		3.14 ⁺
	<u>Contrato Instável</u>		<u>Contrato Estável</u>			
	<i>M (DP)</i>	<i>(n)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>(n)</i>	<i>t</i>	<i>F</i>
Avaliação cognitiva						(1,293)
EAC Importância	4.91 (0.93)	125	4.66 (1.00)	(170)	2.22*	
Fatores de stress						(1,291)
QSPES: Desmotivação alunos	2.25 (0.92)	(124)	2.62 (0.91)	(169)		11.52***
QSPES: Relações de trabalho	2.13 (0.88)	(124)	2.31 (0.83)	(169)		3.10 ⁺
QSPES: Condições de trabalho	2.06 (0.85)	(124)	2.28 (0.91)	(169)		4.41*
Dimensões de burnout						(1,292)
MBI: Exaustão emocional	2.37 (1.39)	(125)	2.73 (1.28)	(169)		5.47*
MBI: Despersonalização	1.01 (1.11)	(125)	1.31 (1.18)	(169)		4.88*
MBI: Realização pessoal	3.79 (1.14)	(125)	3.49 (1.01)	(169)		5.64*

⁺ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Diferenças nas variáveis em função da avaliação cognitiva primária e secundária

Para além das análises de significância em função das características pessoais e profissionais, também procurámos observar possíveis diferenças nos factores de *stress* e *burnout* (variáveis dependentes), em função da avaliação cognitiva primária e secundária (variáveis independentes) face à actividade profissional dos professores do ensino superior. Para tal, foram constituídos os seguintes grupos de comparação: baixa e alta ameaça, baixo e alto desafio, baixo e alto confronto e baixo e alto controle. De modo a constituir grupos relativamente uniformes de comparação, estabelecemos 20% de participantes face à amostra global para cada grupo de comparação possibilitando com isso ter no mínimo 60 casos em cada grupo referido, tendo este valor sido superado em todas as análises realizadas. Além disso, utilizámos a dimensão da EAC importância para manter na base de dados apenas os participantes que avaliaram o seu trabalho como minimamente significativo. Ou seja, dado que o processo de confronto com o *stress* está dependente da avaliação da importância atribuída pela pessoa a cada situação concreta (Folkman & Lazarus, 1980), não faria sentido realizarmos comparações na avaliação cognitiva primária (ameaça e desafio) e secundária (confronto e controle) nos casos onde o participante atribuiu uma baixa importância ao seu trabalho. Assim sendo, estabeleceu-se como “ponte de corte” o valor igual ou inferior a dois para retirar os participantes das análises seguintes, seguindo-se assim as indicações de Gomes e Teixeira (2011). Tendo por base este valor de corte, não foi necessário eliminar nenhum elemento da amostra.

Uma vez mais, voltamos a fazer um análise exploratória aos dados, utilizando os testes paramétricos e não paramétricos, optando por apresentar os resultados dos testes paramétricos devido ao reduzido número de testes a efectuar e à diminuição do erro Tipo 1. A Tabela 4 apresenta os resultados de todas as dimensões em que foram verificados valores significativos.

Assim, e começando pela percepção de ameaça, verificaram-se diferenças na análise multivariada no QSPES ($Wilks' \lambda=0.75$, $F(8,191)=7.78$, $p<.001$, $\eta^2=0.246$). Os testes univariados demonstraram que os professores com maior percepção de ameaça apresentaram uma experiência de *stress* mais elevada nas dimensões de excesso de trabalho, trabalho burocrático/administrativo, carreira profissional, relações de trabalho, condições de trabalho, produtividade científica e vida pessoal e profissional, não se tendo verificado elevado *stress* com a desmotivação dos alunos. Também nas

dimensões de *burnout* se observaram diferenças significativas (*Wilks'* $\lambda=0.76$, $F(3,197)=20.88$, $p<.001$, $\eta^2=0.241$), constatando-se que os profissionais com maior percepção de ameaça evidenciaram maior exaustão emocional e maior despersonalização.

No que se refere à percepção de desafio, constataram-se diferenças no teste multivariado do QSPES (*Wilks'* $\lambda=0.72$, $F(8,122)=5.87$, $p<.001$, $\eta^2=0.278$), tendo os testes univariados comprovado que os professores com menor percepção de desafio são aqueles que apresentam maior *stress* relacionado com a desmotivação dos alunos, o trabalho burocrático/administrativo, a carreira profissional, as relações de trabalho, as condições de trabalho, a produtividade científica e a vida pessoal e profissional. Também constatamos diferenças significativas ao nível do *burnout* (*Wilks'* $\lambda=0.73$, $F(3,127)=15.4$, $p<.001$, $\eta^2=0.268$). Assim, os profissionais com menor percepção de desafio no trabalho são aqueles que apresentam maior experiência ao nível da exaustão emocional e da despersonalização e inversamente, menor realização pessoal.

Quanto ao potencial de confronto, o teste multivariado foi significativo no QSPES, (*Wilks'* $\lambda=0.68$, $F(8,207)=11.98$, $p<.001$, $\eta^2=0.316$), tendo os testes univariados sugerido que os professores com menor potencial de confronto indicaram maior *stress* relacionado com a desmotivação dos alunos, o excesso de trabalho, a carreira profissional, as relações de trabalho, as condições de trabalho, a produtividades científica e a vida pessoal e profissional. De igual modo, observaram-se diferenças no *burnout*, (*Wilks'* $\lambda=0.76$, $F(3,213)=22.68$, $p<.001$, $\eta^2=0.242$), tendo os testes univariados indicado que os professores com baixo potencial de confronto perceberiam maior exaustão emocional e despersonalização e, inversamente, menor realização pessoal.

Por último, na percepção de controle na profissão, o teste multivariado foi significativo no QSPES, (*Wilks'* $\lambda=0.68$, $F(8,174)=10.19$, $p<.001$, $\eta^2=0.319$), tendo os testes univariados indicado que os professores com baixo controle no trabalho, evidenciaram maior *stress* ao nível da desmotivação dos alunos, do excesso de trabalho, da carreira profissional, das relações de trabalho, das condições de trabalho, da produtividade científica e da vida pessoal e profissional. De igual modo, também observámos diferenças ao nível de *burnout* (*Wilks'* $\lambda=0.64$, $F(3,179)=33.91$, $p<.001$, $\eta^2=0.362$). Assim, verificámos que os professores com baixo controle na profissão apresentaram níveis elevados de exaustão emocional e despersonalização, e inversamente, menor realização pessoal.

Tabela 4
Diferenças na experiência de *stress* e *burnout* em função avaliação cognitiva

VARIÁVEL	<u>Alto ameaça</u>		<u>Baixo ameaça</u>		F
	M (DP)	(n)	M (DP)	(n)	
Fatores de stress					(1,198)
QSPES: Excesso de trabalho	3.44 (0,45)	(70)	2.99 (0.82)	(130)	17.92***
QSPES: Trabalho bur./adminis.	3.10 (0.79)	(70)	2.80 (0.80)	(130)	6.89***
QSPES: Carreira profissional	3.01 (0.73)	(70)	2.44 (0.95)	(130)	18.88***
QSPES: Relações de trabalho	2.68 (0.72)	(70)	1.99 (0.88)	(130)	31.16***
QSPES: Condições de trabalho	2.31 (0.99)	(70)	2.03 (0.91)	(130)	4,01*
QSPES: Produtividade científica	3.46 (0.69)	(70)	2.88 (0.99)	(130)	18.68***
QSPES: Vida pessoal/profis.	3.25 (0.55)	(70)	2.70 (0.84)	(130)	24.60***
Dimensões de burnout					(1,199)
Exaustão emocional	3.50 (1.07)	(70)	2.08 (1.28)	(131)	63.19***
Despersonalização	1.37 (1.22)	(70)	0.90 (0.85)	(131)	10.04***
	<u>Alto desafio</u>		<u>Baixo desafio</u>		F
	M (DP)	(n)	M (DP)	(n)	
Fatores de stress					(1,129)
QSPES: Desmotivação alunos	2.23 (0.93)	(71)	2.83 (0.89)	(60)	13.87***
QSPES: Trabalho bur./adminis.	2.79 (0.88)	(71)	3.10 (0.72)	(60)	4.72*
QSPES: Carreira profissional	2.39 (1.00)	(71)	3.05 (0.69)	(60)	18.40***
QSPES: Relações de trabalho	2.02 (0.84)	(71)	2.42 (0.77)	(60)	8.12***
QSPES: Condições de trabalho	1.93 (0.92)	(71)	2.55 (0.73)	(60)	17.67***
QSPES: Produtividade científica	2.96 (0.96)	(71)	3.43 (0.64)	(60)	10.71***
QSPES: Vida pessoal/profis.	2.65 (0.76)	(71)	3.28 (0.50)	(60)	30.74***
Dimensões de burnout					(1,129)
Exaustão emocional	2.07 (1.36)	(71)	3.40 (1.04)	(60)	38.06***
Despersonalização	0.84 (0.96)	(71)	1.73 (1.31)	(60)	20.21***
Realização pessoal	3.74 (1.25)	(71)	3.33 (1.06)	(60)	4.02*
	<u>Alto potencial de confronto</u>		<u>Baixo potencial de confronto</u>		F
	M (DP)	(n)	M (DP)	(n)	
Fatores de stress					(1,183)
QSPES: Desmotivação alunos	2.07 (0.92)	(89)	2.87 (0.90)	(94)	35.50***
QSPES: Excesso de trabalho	2.93 (0.79)	(89)	3.37 (0.54)	(94)	20.34***
QSPES: Carreira profissional	2.33 (1.02)	(89)	3.11 (0.63)	(94)	39.65***
QSPES: Relações de trabalho	1.99 (0.97)	(89)	2.52 (0.74)	(94)	17.29***
QSPES: Condições de trabalho	1.85 (0.92)	(89)	2.51 (0.83)	(94)	25.91***
QSPES: Produtividade científica	2.87 (1.04)	(89)	3.46 (0.73)	(94)	20.17***
QSPES: Vida pessoal/profis.	2.63 (0.92)	(89)	3.32 (0.53)	(94)	39.38***
Dimensões de burnout					(1,181)
Exaustão emocional	2.03 (1.35)	(89)	3.24 (1.12)	(94)	43.79***
Despersonalização	0.79 (0.93)	(89)	1.48 (1.19)	(94)	19.17***
Realização pessoal	4.21 (0.86)	(89)	3.18 (1.14)	(94)	47.18***
	<u>Alto controle</u>		<u>Baixo controle</u>		F
	M (DP)	(n)	M (DP)	(n)	
Fatores de stress					(1,214)
QSPES: Desmotivação alunos	2.12 (0.97)	(89)	2.74 (0.83)	(127)	25.26***
QSPES: Excesso de trabalho	2.97 (0.81)	(89)	3.41 (0.53)	(127)	23.09***
QSPES: Carreira profissional	2.18 (0.96)	(89)	3.14 (0.63)	(127)	78.02***
QSPES: Relações de trabalho	1.89 (0.89)	(89)	2.55 (0.71)	(127)	36.45***
QSPES: Condições de trabalho	1.85 (0.94)	(89)	2.42 (0.82)	(127)	22.24***
QSPES: Produtividade científica	2.78 (1.06)	(89)	3.47 (0.71)	(127)	32.48***
QSPES: Vida pessoal/profis.	2.75 (0.91)	(89)	3.17 (0.65)	(127)	15.40***
Dimensões de burnout					(1,215)
Exaustão emocional	2.09 (1.40)	(90)	3.11 (1.14)	(127)	34.34***
Despersonalização	0.93 (1.07)	(90)	1.34 (1.16)	(127)	7.02**
Realização pessoal	3.97 (0.96)	(90)	3.27 (1.15)	(127)	22.33***

⁺ $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Associação entre a avaliação cognitiva primária e secundária

Nesta parte do trabalho procurámos observar a existência de associações entre as medidas de avaliação cognitiva primária (e.g., ameaça e desafio) e secundária (e.g., potencial de confronto e controle), utilizando o teste do Qui-Quadrado, dada a transformação das dimensões da EAC em variáveis categoriais (e.g., altos e baixos valores em cada factor).

Assim, foram observados valores de associação significativos entre a percepção de ameaça e o potencial de confronto ($\chi^2 (1)=7.88, p<.01$), constatando-se que os profissionais com baixa ameaça tendem a apresentar elevado confronto (69.1%), enquanto que os profissionais com alta ameaça tendem a apresentar baixo confronto (58.3%).

Também observámos valores de associação significativos entre a percepção de ameaça e a percepção de controle ($\chi^2 (1)=13.87, p<.001$), constatando-se que o grupo com baixa ameaça, tende a demonstrar elevado controle (60.9%), enquanto que o grupo com elevada ameaça tende a evidenciar baixo controle (73.8%).

Do mesmo modo, observamos valores de associação significativos entre a percepção de desafio e o potencial de confronto ($\chi^2 (1)=46.13, p<.001$), constatando-se que o grupo com baixo desafio tende a apresentar baixo confronto (94.9%), enquanto que os profissionais com alto desafio tendem a apresentar alto confronto (80.5%).

Por último, também observámos valores de associação significativos entre a percepção de desafio e o potencial de controle ($\chi^2 (1)=35.97, p<.001$). Neste caso, os professores com baixo desafio tende a demonstrar baixo controle (90.1%), enquanto que o grupo com elevado desafio tende a evidenciar alto controle (68.5%).

Variáveis preditoras da experiência de *burnout*

Nesta última parte do trabalho, procuramos analisar até que ponto as dimensões da escala de avaliação cognitiva e do questionário de *stress* poderiam contribuir para a explicação das três dimensões de *burnout* avaliadas pelo MBI. Para tal, efectuámos análises de regressão hierárquica (método “enter”). Assim, nos blocos de entrada foram introduzidas as variáveis pessoais e profissionais que mostraram uma associação positiva com as dimensões de *burnout* e só depois com as dimensões de avaliação

cognitiva e do *stress*. Na realização destas análises foram considerados, igualmente, alguns indicadores de multicolinearidade (Índices de Tolerância-IT, “Variance Inflation Factor”-VIF e o “Condition Index”-CI), constatando-se em geral a ausência deste problema nos modelos testados.

Assim sendo, após introdução das variáveis pessoais e profissionais, adicionamos as dimensões de *stress* e de avaliação cognitiva primária e secundária, tendo estas entrado nos modelos por ordem de importância na explicação das dimensões de *burnout*. Neste sentido, as dimensões foram introduzidas pela seguinte ordem: i) factores de *stress* do QSPES; ii) dimensão de importância da EAC; iii) dimensões de ameaça e desafio da EAC; iv) dimensão de potencial de confronto e percepção de controle da EAC. Esta entrada das variáveis nos modelos de regressão procurou reflectir a natureza do processo de confronto com o *stress*, ou seja, inicia-se no “encontro transaccional” com as fontes específicas de pressão, a significação pessoal atribuída a essa situação (importância), o resultado da avaliação cognitiva primária (ameaça e desafio) e, por fim, a avaliação cognitiva secundária (potencial de confronto).

Neste sentido, e começando pela predição da exaustão emocional, no primeiro bloco de entrada, foi introduzida a variável sexo, explicando 2% de variância do modelo. Neste caso, as mulheres evidenciaram uma maior tendência para a exaustão emocional. No segundo bloco, foi introduzida a variável tipo de contrato, que explicou 4% da variação observada, tendo sido os professores com situações mais estáveis evidenciando maior exaustão emocional. No terceiro bloco, a exaustão emocional foi predita por maiores níveis de *stress* associados à produtividade científica, à conciliação entre vida pessoal e profissional, às relações de trabalho e ao excesso de trabalho, explicando a variância do modelo em 34%. O quarto bloco de entrada aumentou a percentagem de variância explicada para 35%, verificando-se que a exaustão emocional foi predita por uma menor percepção de importância profissional. No quinto bloco, foram introduzidas as variáveis ameaça e desafio (EAC - primária) que colocaram o modelo com 40% de variância explicada. Neste caso, a tendência para a exaustão emocional foi predita por maior percepção de ameaça e pela menor percepção de desafio. No sexto, e último bloco, o modelo ficou a explicar 42% da variância, sendo a exaustão emocional predita por menores níveis de confronto. Os resultados deste modelo podem ser consultados na Tabela 5.

Ao nível da despersonalização, no primeiro bloco foi introduzida a variável tipo de contrato explicando o modelo 2% da variância, tendo sido os professores com situações mais estáveis a evidenciar maior despersonalização. No segundo bloco, foi introduzida a variável exercício físico que explicou 5% da variância. Neste caso, foram os professores com ausência de prática de exercício físico a evidenciarem maior despersonalização. No terceiro bloco, emergiram como preditores significativos da despersonalização as relações de trabalho e a desmotivação dos alunos (QSPES), explicando o modelo 15% de variância. No quarto bloco, a percepção de importância da EAC não se revelou significativa no modelo. No quinto bloco foram introduzidas as variáveis ameaça e desafio da EAC, passando o modelo a explicar 20% da variância. Assim sendo, a tendência para a despersonalização foi predita por maior percepção de ameaça e pela menor percepção de desafio. Por fim, nas dimensões de percepção de controle e potencial de confronto, apenas o menor potencial de confronto foi preditor da despersonalização, predizendo no modelo 22% da variância. Esta análise foi realizada, retirando quatro “outliers”.

Finalmente, a maior realização pessoal foi explicada no primeiro bloco pelo tipo de contrato explicando o modelo 2% da variância. A este nível, foram os professores com situações mais instáveis a evidenciar maior realização pessoal. No segundo bloco, foi introduzida a variável exercício físico, passando o modelo a explicar 3% da variância. Neste caso, foram os professores com prática de exercício físico a evidenciar maior realização pessoal. No terceiro bloco de entrada a variância explicada passou para 10%, sendo a realização pessoal explicada pelo maior *stress* associado ao trabalho burocrático e administrativo e pelo menor *stress* associado à desmotivação de alunos. No quarto bloco de entrada, o modelo explicou 13% da variância, sendo a realização pessoal predita pela maior percepção de importância da EAC. No quinto bloco, a percepção de ameaça e de desafio não foram significativas no modelo. No sexto bloco, e último bloco, emergiu como preditor significativo da realização pessoal o maior potencial de confronto, explicando o modelo final 20% da variância.

Tabela 5

Modelos de regressão para a predição de *burnout*

EXAUSTÃO EMOCIONAL		R^2 (R^2 ajust.)	F	β	t
Bloco 1: Sexo		.021 (.018)	(1,281) 6.10*	.15	2.47*
Bloco 2: Tipo contrato		.045 (.038)	(2,280) 6.57***	.15	2.63**
Bloco 3: Dimensões <i>stress</i>		.364 (.340)	(10,272) 15.54***		
QSPES: Produtividade científica				.19	2.74**
QSPES: Vida Pessoal e profissional				.16	2.30**
QSPES: Relações de trabalho				.23	3.32**
QSPES: Excesso trabalho				.17	2.32*
Bloco 4: EAC Primária-Importância		.375 (.349)	(11,271) 14.76***	-.16	-2.19*
Bloco 5: EAC Avaliação primária		.431 (.404)	(13,269) 15.68***		
EAC: Ameaça				.21	3.95***
EAC: Desafio				-.15	-2.56*
Bloco 6: EAC Avaliação secundária		.453 (.423)	(15,267) 14.76***		
EAC: Confronto				-.19	-2.94**
DESPERSONALIZAÇÃO		R^2 (R^2 ajust.)	F	β	t
Bloco 1: Tipo contrato		.024 (.02)	(1,281) 6.89**	.16	2.62**
Bloco 2: Exercício físico		.055 (.048)	(2,280) 8.13***	-.18	-3.03**
Bloco 3: Dimensões <i>stress</i>		.184 (.154)	(10,272) 6.14***		
QSPES: Relações de trabalho				.28	3.60***
QSPES: Desmotivação de alunos				.19	2.38*
Bloco 4: EAC Primária-Importância		.188 (.155)	(11,271) 5.72***		
Bloco 5: EAC Avaliação primária		.241 (.204)	(13,269) 6.56***		
EAC: Ameaça				.16	2.52*
EAC: Desafio				-.21	-2.95**
Bloco 6: EAC Avaliação secundária		.257 (.216)	(15,267) 6.17***		
EAC: Confronto				-.17	-2.22*
REALIZAÇÃO PESSOAL		R^2 (R^2 ajust.)	F	β	t
Bloco 1: Tipo contrato		.024(.021)	(1,284) 7.10	.16	-2.66**
Bloco 2: Exercício Físico		.038(.031)	(2,283) 5.55**	.12	1.98*
Bloco 3: Dimensões <i>stress</i>		.133(.102)	(10,275) 4.23***		
QSPES: Trabalho burocrático				.19	2.74**
QSPES: Desmotivação de alunos				-.30	-3.65***
Bloco 4: EAC Primária-Importância		.163(.129)	(11,274) 4.85***	.19	3.12**
Bloco 5: EAC Avaliação primária		.167(.127)	(13,272) 4.19***		n.s.
Bloco 6: EAC Avaliação secundária		.239 (.197)	(15,270) 5.64***		
EAC: Confronto				.36	4.79***

* $p < .05$; *** $p < .001$; + $p < .10$;

Discussão

O *stress* ocupacional e o *burnout* têm vindo a assumir-se como áreas cada vez mais importantes, devido ao impacto negativo para a saúde e bem-estar do homem no trabalho, sendo o ensino, um dos domínios que mais tem despertado o interesse por parte dos investigadores, especificamente no contexto universitário, onde os professores tem apresentado níveis de tensão bastante elevados ao longo dos últimos cinco anos (Biron *et al.*, 2008) e um fraco desempenho em qualquer uma das três áreas principais de trabalho: o ensino ao nível da graduação e pós-graduação e a investigação, apesar de evidenciarem uma satisfação global com o trabalho (Winefield, 2002; Winefield & Jarrett, 2001).

O presente estudo teve como principal objectivo avaliar o *stress* ocupacional e *burnout* nos professores universitários. Neste sentido, procuramos verificar os níveis gerais de *stress* e as razões que melhor poderiam explicar a experiência de *stress*, assim como, a manifestação e prevalência de *burnout*.

Antes de tudo mais, um aspecto a salientar prende-se com a taxa de resposta do nosso estudo de 37%, comparável a taxas de pesquisas semelhantes a nível internacional, como foi o estudo de Kinman e Jones (2004), com uma taxa de resposta de 22% e o estudo de Tytherleigh *et al.*, (2007) com uma taxa de 34%.

Começando pelos aspectos relacionados com o *stress*, um dos dados a salientar no estudo, prende-se com o facto de 73.1% dos professores entrevistados, considerarem a sua profissão altamente stressante e 22.7% moderadamente stressante. O mesmo não se poderá dizer de uma pequena franja de 4.2% dos professores, que tem uma percepção baixa das exigências que lhes são colocadas. Assim, podemos concluir que os valores apresentados no presente estudo, se encontram muito acima dos valores médios apresentados em estudos portugueses, nomeadamente com psicólogos (ver Gomes, 1998; Gomes *et al.*, 2000) e com professores (ver Gomes *et al.*, 2006; Marques Pinto, 2000) em que o "stress elevado" foi verificado em apenas 40% das populações em análise. Também a nível internacional, os nossos resultados são equiparáveis a outros estudos (Gillespie *et al.*, 2001; Jacobs *et al.* 2007; Kinman & Jones, 2003; 2008; Tytherleigh *et al.*, 2005; Winefield *et al.*, 2003; Vic *et al.*, 2010).

Tal como afirmado por Winefield e colaboradores (2003), os níveis de *stress* nos professores universitários ultrapassam os dados normativos da população em geral, tendo este facto sido observado no nosso estudo.

Assim, podemos admitir o elevado risco da profissão docente relativamente a problemas pessoais, intelectuais, sociais e comportamentais, podendo levar a quebras nos ritmos de produção, problemas de saúde, absentismo, etc.

Numa observação mais detalhada sobre as razões que melhor poderão explicar a experiência de *stress*, foi possível constatar que 76.1% dos professores são sensíveis a pelo menos um problema no exercício da sua profissão, estando as causas de elevada tensão relacionadas com o demasiado trabalho para fazer, as exigências da produtividade científica, o impacto das publicações em revistas internacionais, a conciliação do trabalho com a vida familiar e pessoal, assim como, o cumprimento de prazos em tarefas burocráticas e administrativas. De um modo geral, a relação destes dados é evidente na literatura, por exemplo, o excesso de trabalho e a pressão dos prazos são exigências e limitações, que o profissional se confronta, sendo igualmente preditoras de *stress* no modelo transaccional de Lazarus e Folkman (1984); Lazarus (1995) e nos estudos feitos por Winefield e Jarrett (2001); Cartwright e Cooper (2002); Tytherleigh *et al.* (2005); e Vic *et al.* (2010). Também a necessidade de publicar material científico (Blix *et al.*, 1994; Jacobs *et al.*, 2007; Winefield *et al.*, 2003), o desgaste psicológico devido à conciliação do trabalho com a vida familiar e pessoal (Cartwright & Cooper, 2002; Winefield & Jarrett, 2001; Tytherleigh *et al.*, 2005; Vic *et al.*, 2010) e a falta de tempo para desempenhar todos os papéis exigidos na profissão, como sejam o ensino, a investigação e todas as outras solicitações, onde se destacam, os trabalhos burocráticos (Kinman *et al.*, 2006; Tytherleigh *et al.*, 2005), fontes de *stress* apontadas na literatura e que estão em relevância no presente estudo.

No que se refere aos indicadores de *burnout*, a conjugação dos valores das três subescalas não identificam nenhum caso de *burnout* pleno. No entanto, observaram-se oito casos com *scores* elevados simultaneamente em exaustão emocional e despersonalização, o que se pode concluir que, estes oito casos podem ser o resultado das condições de trabalho stressantes, em que a motivação básica do professor poderá estar afectada Holfoll, (1988, 1993, *cit in* Gomes, 2008). Esta situação, também, corrobora com as afirmações de Maslach (1993), onde o *burnout* resulta de uma experiência individual de *stress* num determinado contexto, onde se desenvolvem relações sociais complexas e onde a exaustão emocional é o elemento central que mais se aproxima da mera experiência de *stress* o que não significa que a mesma constitua critério suficiente para definir *burnout*. Nestes sentido, os oito casos verificados podem

ser uma antevisão da síndrome de *burnout*, como resposta a stressores crónicos presentes no trabalho docente.

Um outro ponto a referenciar, nos resultados obtidos, talvez o principal aspecto a reter como inovador no fenómeno de *burnout* é o facto de se apresentarem 65 casos de exaustão emocional (14.8%) e da exaustão emocional estar relacionada na literatura, com a pressão para publicar material científico (Biron *et al.*, 2008), uma das fontes de *stress*, também, apresentada no nosso estudo, de uma forma bastante evidente (74.2%).

Para o segundo conjunto das análises de significância realizadas, procuramos observar possíveis diferenças em função das características pessoais e profissionais.

Começando pelas diferenças de sexo, os resultados obtidos representaram em grande parte as tendências gerais esperadas em função do que nos foi dado a conhecer na literatura. Este aspecto foi visível nas mulheres universitárias a entenderem a sua profissão mais ameaçadora do que os homens, experienciando maior *stress* ocupacional relacionado com os problemas associados ao excesso de trabalho que se manifesta pela falta de tempo e elevado número de horas de trabalho, à produtividade científica, devido à necessidade de publicar em revistas/editoras de reconhecido e mérito internacional e à conciliação entre a vida pessoal e profissional. Também, foram as mulheres que apresentaram maior exaustão emocional devido às exigências do trabalho, nos indicadores de *burnout*. De facto, grande parte da pesquisa internacional realizada com professores do ensino superior sugere que as professoras universitárias apresentam níveis mais elevados de *stress* devido à carga de trabalho, ao excesso de horas de trabalho e à conjugação entre o trabalho e a família (Blix *et al.*, 1994; Winefield *et al.*, 2004; Vic *et al.*, 2010). No entanto, também foram encontrados níveis similares de *stress* entre homens e mulheres relativamente à sobrecarga de trabalho, às relações de trabalho e ao equilíbrio entre a vida profissional e pessoal (Tytherleigh *et al.*, 2007). Além disso, existem ainda outros trabalhos que não encontraram diferença entre ambos os sexos relativamente ao *stress* ocupacional (Winefield *et al.*, 2003; Winefield & Jarrett, 2001).

No que diz respeito ao *burnout*, os resultados obtidos, no nosso estudo, vão ao encontro dos resultados obtidos por Fernandes-Castro, Doval e Edo (1994, *cit in* Silva & Carlotto, 2003) e por Lorente e colaboradores (2008), em que as mulheres apresentaram níveis mais elevados de exaustão emocional e de cinismo, quando comparadas com os homens, situação contrária à maioria dos dados sugeridos na

literatura, em que os homens são os mais susceptíveis a experienciarem o *burnout* (Carlotto, 2002).

Relativamente à prática de exercício físico, a comparação dos dados com a literatura é algo difícil, devido à inexistência de dados encontrados, sobre a relação entre o desporto e a actividade do docente universitário. No entanto, não há dúvida que a prática de exercício físico realizado de acordo com uma frequência, intensidade e duração adequadas se encontra dentro dos estilos de vida saudáveis. Neste caso cabe-nos, apenas, registar as indicações do nosso estudo. Assim, os professores praticantes de exercício físico atribuem mais importância à profissão e apresentam uma maior capacidade de confronto perante situações stressantes. Já os docentes não praticantes de uma actividade física desportiva apresentam maiores níveis de *stress* quando são confrontados com a desmotivação dos alunos, em termos de desinteresse e pouca vontade de trabalhar, e com a necessidade de conciliar a vida pessoal e profissional. Assim como, apresentam maiores níveis de exaustão emocional no trabalho, maior despersonalização na relação interpessoal e uma menor realização, o que nos sugere maior potencialidade para o surgimento de *burnout*.

Quanto à experiência profissional, o estudo evidencia que os professores mais experientes, ou seja, com mais de dez anos de experiência profissional perceberam uma maior capacidade de confronto na actividade profissional, mas em oposição apresentaram uma baixa realização pessoal. Relativamente à comparação dos níveis de *stress* em ambos os grupos em função dos anos de experiência, não foram encontradas diferenças significativas, sendo este padrão semelhante ao resultado da comparação entre grupos, ao nível de *burnout*. No entanto, a exaustão emocional foi superior no grupo de profissionais mais experientes, tendo a realização profissional assumido menores valores. Talvez esta realidade se deva às maiores exigências e compromissos profissionais e familiares colocados aos professores mais experientes, que também são mais velhos em idade. Curiosamente, estes resultados opõem-se, às observações de Marques Pinto e colaboradores (2003, 2005), quando afirmam que a menor experiência profissional na docência universitária apresenta níveis mais elevados de exaustão emocional. Relativamente à relação entre a experiência profissional e o *stress*, Kinman (2001) diz que o *stress* é um factor influenciador nos professores universitários mais jovens, consequentemente com menos experiência profissional, devendo-se esta realidade ao grau de ameaça, ao menor controle sobre o trabalho e às maiores

expectativas sobre o desempenho, situação que poderá variar com o aumento da idade e com a maior experiência profissional.

Quanto ao tipo de vínculo institucional, encontramos distinções entre o estudo efectuado e a literatura internacional. Neste caso, o grupo de profissionais em situações laborais mais instáveis, contratos precários ou contratos por tempo indeterminado, dão maior importância ao trabalho, enquanto os profissionais em situação laboral estável, os de nomeação definitiva ou com contrato por tempo determinado sem período experimental, apresentam maior nível de *stress* com a desmotivação dos alunos, a relação e as condições de trabalho, assim como, maior exaustão emocional e despersonalização e menor realização pessoal, no que refere a síndrome de *burnout*. Esta situação não é confirmada pela literatura pois as situações laborais instáveis são aqueles que vivenciam maior *stress* e níveis mais elevados de sintomas físicos e psicológicos relacionados ao *stress* (Lease 1999; Vic *et al.*, 2010), estando também mais sujeitos a despersonalizar (Schaufeli & Bruunk, 1996; Silva & Gomes, 2009).

Num terceiro momento do estudo, procurámos utilizar a perspectiva transaccional de Lazarus e Folkman (1984), para a análise do *stress* ocupacional e *burnout* nos professores do ensino superior, tendo-se verificado que há uma significativa influência entre o estado psicológico do professor e avaliação cognitiva primária e secundária efectuada pelo mesmo à sua actividade profissional. Esta perspectiva considera que o *stress* é um estado psicológico que representa uma transacção entre a pessoa e o seu meio ambiente, sendo os factores de *stress*, uma consequência das avaliações feitas pelos indivíduos como ameaça ou desafio (avaliação primária), existindo ou não capacidade para lidar com essas situações stressantes, através do confronto e controle (avaliação secundária).

Assim, no presente estudo, os professores que consideraram a sua actividade profissional como mais ameaçadora relacionam-na com o excesso de trabalho, o trabalho burocrático e administrativo, a carreira profissional, as relações de trabalho, as condições de trabalho, a produtividade científica e a conciliação entre a vida pessoal e profissional. Do mesmo modo, os profissionais com maior ameaça profissional assumiram níveis mais elevados de exaustão emocional e despersonalização. Nesta continuidade, surgem os professores que experienciaram a profissão com baixos níveis de desafio, percebendo maior *stress* com a desmotivação dos alunos, o trabalho burocrático e administrativo, a carreira profissional, as relações e condições de trabalho,

a produtividade científica, a conciliação entre a vida pessoal e profissional, e as três dimensões de *burnout*: exaustão emocional, despersonalização e ineficácia profissional.

Já no que diz respeito à capacidade de lidar com as situações-problema, os profissionais com baixo confronto e controle, evidenciaram maiores níveis de *stress*, nomeadamente, no que se refere à desmotivação dos alunos, ao excesso de trabalho, à carreira profissional, às relações de trabalho, às condições de trabalho, à produtividade científica e à conciliação entre a vida pessoal e profissional. Do mesmo modo, estes professores evidenciaram maior exaustão emocional, maior despersonalização e menor realização pessoal.

Estes dados levam-nos a concluir que nem todos os professores têm o mesmo tipo de reacções às situações potencialmente stressantes e que as estratégias activas, centradas no alto confronto e controle apresentam uma maior capacidade de resistência ao *stress* do que as que estratégias passivas que evitam ou negam os problemas, indo assim de encontro aos principais pressupostos do modelo transaccional (Lazarus & Folkman, 1984).

Um outro aspecto central a referir neste estudo, prende-se com os resultados obtidos nas associações entre a percepção de ameaça e desafio e o potencial de confronto e controle. De facto, nos resultados obtidos verificou-se que quando existe uma baixa ameaça em relação à actividade profissional há um elevado confronto por parte dos professores, tal como, quando há uma alta ameaça, o confronto é baixo. Também em contextos onde a ameaça é baixa o controle é elevado e quando a ameaça é alta o controle é baixo. Já o mesmo não se verifica com o desafio, pois quando este é baixo o confronto também se apresenta baixo e vice-versa para o alto desafio e alto confronto. Uma vez mais, estes resultados representaram em grande medida as tendências esperadas e que vão ao encontro do modelo teórico de Lazarus e Folkman (1984). De facto, o *stress* ocupacional envolve uma compreensão dos padrões individuais de resposta às condições ambientais e não apenas uma identificação das condições adversas de trabalho, sendo o *stress* um processo complexo de interacções que implicam uma avaliação primária (ameaça/desafio) e secundária (confronto/controle). Ou seja, a percepção de ameaça indica que o significado pessoal atribuído à situação excede os recursos de confronto que o indivíduo julga possuir, estando, por isso, ligada a consequências negativas para a pessoa. Já o contrário acontece quando o indivíduo se sente pessoalmente desafiado, indicando que os recursos percebidos são suficientes e ajustados para lidar com as exigências colocadas

pela situação (Karasek, 1979, 1981 *cit in* Gomes 1998). Em síntese, o modelo de Lazarus e Folkman (1984), defende que uma dada situação só é stressante quando é avaliada como tal pelo sujeito, comprovando-se, assim, neste estudo o impacto dos processos de avaliação cognitiva primária e secundária na adaptação ao *stress*.

Por último, os resultados a considerar neste estudo relacionam-se com os preditores da experiência de *burnout*. Estes permitiram constatar a maior capacidade preditiva das variáveis em estudo ao nível da exaustão emocional (42%), seguindo-se a realização pessoal (20%) e depois a despersonalização (22%). Por outro lado, a experiência de exaustão emocional parece fundamentalmente predita pela menor capacidade de confronto dos professores do ensino superior perante a actividade profissional, a maior percepção de ameaça e menor percepção de desafio sobre a actividade profissional, os elevados níveis de *stress* relacionados com o excesso de trabalho, as relações de trabalho, a produtividade científica e a conciliação entre a vida pessoal e profissional e, ainda pelo tipo de contrato laboral estabelecido e o sexo dos participantes.

No que respeita a despersonalização, também aqui foi possível observar a tendência para esta ser predita pelo menor potencial de confronto, pela menor percepção de desafio e maior percepção de ameaça, a que acrescem as situações de *stress* relacionadas com as relações de trabalho e a desmotivação dos alunos. Ainda neste caso, não é de desprezar a importância de variáveis pessoais (e.g., prática de exercício físico) e profissionais (e.g., contratos de trabalho).

Já na realização pessoal, os preditores estão essencialmente relacionados com o potencial de confronto, a desmotivação dos alunos, o trabalho burocrático e administrativo, a prática de exercício físico e o tipo de contrato de trabalho mais estável.

Em síntese, a avaliação cognitiva primária e secundária, as fontes de *stress* (como o excesso de trabalho, as relações de trabalho, a produtividade científica, a conciliação entre a vida pessoal e profissional, a desmotivação dos alunos, o trabalho burocrático e administrativo), e algumas das variáveis pessoais e profissionais (como o sexo feminino, o tipo de contrato estável, a não prática de exercício físico) tendem a contribuir para explicar a experiência de *burnout* na carreira de professor universitário.

Conclusão

Os profissionais lidam, hoje, com a falta de tempo, a procura de emprego, as filas de trânsito, a crise económica internacional, as exigências no trabalho, os conflitos familiares, etc., surgindo com tudo isto o *stress* excessivo, considerado um dos principais problemas do mundo moderno, em que a exposição prolongada a pressões, fazem-no sentir que os recursos que possuem para as gerir, se esgotam (Maslach & Schaufeli, 1993), interferindo com isso, na qualidade de vida o que o pode levar a problemas de interação social e familiar, falta de motivação para actividades em geral, doenças físicas e psicológicas, além de problemas no trabalho, como o fraco controlo de qualidade, a diminuição da produtividade, o absentismo e maior vulnerabilidade a acidentes profissionais (Melo *et al.*, 1997).

O principal objectivo do nosso estudo foi avaliar os níveis de *stress* e *burnout* numa amostra de professores do ensino superior, tendo os dados revelado um alerta para os níveis elevados de *stress* ocupacional encontrados nestes profissionais que são, maioritariamente femininos. São razões evocadas para este mau-estar, os problemas associados ao excesso de trabalho, à pressão sentida com a produtividade científica, nomeadamente com a necessidade de publicar em revistas/editoras de reconhecimento internacional e à conciliação entre as tarefas profissionais e a vida pessoal e familiar, convergindo estas causas, mais as dificuldades encontradas no mau relacionamento entre os colegas, a desmotivação, desinteresse e pouca vontade de trabalhar dos alunos e o trabalho burocrático e de carácter administrativo que desfavoravelmente os professores têm que realizar, para a evidencia de exaustão emocional e de despersonalização, apesar de não se ter encontrado nenhum caso de *burnout* pleno.

Considerando que a temática do *stress* ocupacional já é hoje uma prioridade e que os estudos com os professores universitários são ainda escassos, senão inexistentes em países como o nosso, gostaríamos, ainda, de realçar algumas limitações e possíveis soluções para trabalhos futuros.

Como prioridades, entendemos fundamental que estudos futuros tentem ultrapassar a natureza descritiva e correlacional do estudo apresentado, assumindo por uma lado, estudos longitudinais que testem novos pressupostos baseados em modelos conceptuais neste domínio e que simultaneamente incluam mais participantes e outras variáveis de carácter profissional, como tipo de universidade, o comprometimento organizacional e gestão de conflitos e, ainda, medidas psicológicas ao nível de sintomas

de ansiedade e depressão, motivação e auto-eficácia, relações interpessoais e comportamento social, considerando, neste leque de propostas, umas das particularidades desta actividade profissional, que são os picos de reacção, ao longo do ano de trabalho, devido aos prazos, tanto ao nível de ensino, com os períodos de aulas, exames e tarefas burocráticas, como ao nível de investigação com as pressões de impacto financeiro e qualidade científica. Por outro lado, é merecedor de atenção especial a necessidade de se implementar estudos de natureza qualitativa que poderão representar um avanço significativo neste domínio, contribuindo a informação recolhida para aprofundar o conhecimento destas temáticas.

Em suma, os dados obtidos neste estudo corroboram para a necessidade de se desenvolverem mais estudos, que possam testar o *stress* ocupacional e *burnout* e simultaneamente compreender de forma mais ampla como vivem e trabalham os professores no contexto universitário português.

Referências

- Aldwin, C. M., & Ravenson, T. A. (1987). Does coping help? A re-examination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 337-348.
- Akerlind, G., & McAlpine, L. (2009). Academic practice: How is it changing? *International Journal for Researcher Development*, 1, 4-10.
- Beehr, T.A. (1995). *Psychological stress in the workplace*. London: Routledge.
- Biron, C.; Brun, P., & Ivers, H. (2008). *Extentan dsources of occupational stress in university staff*. Occupational Health and Safety Management, Canada: Faculty of Administration, Laval University, Québec, pp. 511-522.
- Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M., & Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36, 157-169.
- Buck, V. (1972). *Working under pressure*. London: Staples.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Humans Relations*, 48, 2 187-202.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Worrk Stress, Social Support, and Self-Doubts on

- Burnout and Consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9, 261-275.
- Carlotto, M. Sandra (2002). *A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente*. Psicologia em Estudo, Maringá, v.7 n.1, p. 21-29.
- Cartwright, S., & Cooper, C.L. (2002). *ASSET: An organizational stress screening toll –the management guide*. Manchester: RCL.
- Cartwright, S., Cooper, C.L., & Murphy, L.R. (1995). Diagnosing a healthy organization: A proactive approach to stress in the workplace. In L. R. Murphy, J. J. Hurrell, S. L. Sauter & G. P. Keita (Eds.), *Job stress interventions*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chan, B. K., Lai, G., Ko, C.Y., & Boeey, K. W. (2000). Work stress among six professional groups: The Singapore experience. *Social Science and Medicine*, 50, 1415-1432.
- Comissão Europeia (2002). *O “Stress” no trabalho - Sal da Vida ou Morte anunciada? Síntese*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cooper, C. L. (1986). *Job distress: Recent research and the emerging role of the clinical occupation psychologist*. Bulletin of the British Psychological Society, 39, 125-331.
- Cooper, C.L., Dewe, P.J., & O’Driscoll, M.O. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. London: Sage.
- Cooper, C. L., Mallinger, M., & Kahn, R. (1978). Identifying sources of occupational stress amongst dentists. *Journal of Occupational Psychology*, 51, 227-234.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1982). Fontes ocupacionais de “stress”: Uma revisão da literatura relacionada com doenças coronárias e com saúde mental. *Análise Psicológica*, II (2/3), 153-170.
- Cooper, C. L., Sloan, S. J., & Williams, S. (1988). *Occupational Stress Indicator management guide*. Windsor, England.
- Cooper, C.L., & Payne, R. (1990). *Causes, coping and consequences of stress at work*. New York: Wiley.
- Cooper, C. L., & Payne, R. (1991). *Personality and stress*. New York: Wiley.
- Cooper, C. L., & Payne, R. (1992). *International perspectives on research into work, well-being, and stress management*. In J. C. Quick, L. R. Murphy & J. J. Hurrell,

- Jr. (Eds.), *Stress & well-being at work*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cooper, C. L., & Smith, M. J. (1985). *Job stress and blue collar work*. New York: Willey.
- Cruz, J. F. (1990). *Stress e ansiedade no processo de ensino e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. (1996). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cruz, J. F., & Gomes, A.R. (2007). *Escala de "Coping" Proactivo (ECP) - Versão para investigação*. Manuscrito não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- Fife-Schaw, C. (2006). Levels of measurement. In G. M. Breakwell, S. Hammnind, C. Fife-Schaw & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (3rd ed) (pp. 50-63). London: Sage.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*.30, (1), 159-165.
- Friedman, I. A. (1991). *High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout*. The Journal of Educational Research, 84(6), 325-333.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo: el Síndrome de Quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J., & Strough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15 (1): 53-72.
- Gomes, A. R. (1998). *Stress e Burnout nos Profissionais de Psicologia*. Tese de Mestrado em Psicologia. Área de Especialização em Psicologia Clínica. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, A. R. (2008). *Escala de Avaliação Cognitiva*. Relatório técnico não publicado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Gomes, A. R. (2010). *Questionário de Stress nos Professores do Ensino Superior (QSPES)*. Relatório técnico não publicado. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.

- Gomes, A. R., Cabanelas, S., Macedo, V., Pinto, C., & Pinheiro, L. (2008). Stress, saúde física, satisfação e “burnout” em profissionais de saúde: análise das diferenças em função do sexo, estado civil e agregado familiar. In M. G. Pereira, C. Simões & T. McIntyre (Orgs.), *Actas do II congresso família, saúde e doença: Modelos, investigação e prática em diferentes contextos de saúde* (2^a ed., Vol. IV, pp. 178-192). Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, A. R., & Cruz, J. (2004). A experiência de stress e burnout em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 193-212.
- Gomes, A. R., Melo, B., & Cruz, J. F. (2000). Estudo do stress e do *burnout* nos psicólogos portugueses. In J. F. Cruz, A. R. Gomes, & B. Melo (Eds.), *Stress e burnout nos psicólogos portugueses* (pp. 73-130). Braga: SHO – Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). *Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário*. Manuscrito 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 stress, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93. Disponível em [Available at] <http://hdl.handle.net/1822/5619>
- Gomes, A.R., & Teixeira, F. (2011). *Influência dos processos de avaliação cognitiva na atividade laboral: Um estudo com bombeiros portugueses*. Submetido para publicação.
- Gmelch, W. H., Lovrich, N. P., & Wilke, P. K. (1984). Sources of stress in academe: A national perspective. *Research in Higher Education*, 20, 477–490.
- Hogan, J. M., Carlson, J. G., & Dua, J. (2002). Stressors and Stress Reactions Among University Personnel. *International Journal of Stress Management*, 9 (4), 289-310.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1980). *Stress and work*. Scott Foresman City, IL: Scott Foresman
- Jacobs, P. A., Tytherleigh, M. Y., Webb, C., & Cooper, C. L. (2007). Predictors of Work performance among higher education employees: An examination using

- the ASSET model of stress. *International Journal of stress Management*, *14*, 199-210.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, *24*, 285-308.
- Kinman, G. (1996). *Occupational stress and health among lecturers working in further and higher education*. London: National Association of Teachers in Further and Higher Education.
- Kinman, G. (2001). Pressure Points: A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology*, *21*, 473-492.
- Kinman, G., & Jones, F. (2003). Running up the down escalator: Stressors and strains in UK academics. *Quality in Higher Education*, *9*, 22-37.
- Kinman, G., & Jones, F. (2004). *Working to the limit: Stress and work-life balance in academic and academic-related employees in the UK*. London: AUT.
- Kinman, G., & Jones, F. (2008). Effort-reward imbalance and overcommitment: Predicting strain in academic employees in the United Kingdom. *International Journal of Stress Management*, *15*, 381-395.
- Kinman, G., Jones, F., & Kinman, R. (2006). The well-being of the UK academy, 1998-2004. *Quality in Higher Education*, *12*, 15-27.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, Vol. 53, n°1, University of York, UK.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, *44*, 1-21.
- Lazarus, R. S. (1995). *Psychological stress in the workplace*. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp. 3-14).. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lease, S. H. (1999). Occupational role stressors, coping, support, and hardiness as predictors of strain in academic faculty: An emphasis on new and female faculty. *Research in Higher Education*, *40*, 285-307.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, *12*, 123-144.

- Levi, L. (1990). Occupational stress: Spice of life or kiss of death? *American Psychologist*, 45, 1142-1145.
- Lorente, M., González, C.I.F., Garcia, E. G. G., Trillo, R.O., Pendon, A. D. C., & Puche, J. L. G. (2000). El Síndrome de burnout emn el personal sanitario. Instrumentos de medida. *Medicina Paliativa*, 7,3, 94 - 100.
- Lorente, M., Salanova, L., Martínez, I., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20 (3), 354-360.
- Marques Pinto, A. (2003) *Burnout profissiona em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Lisboa: FPCEUL.
- Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2000) Stress profissiona em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.
- Marques Pinto, A.; Lima, M. L., & Silva, A. L. (2005) Fuentes de estress, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicologia del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 1-2, 125-143.
- Maslach, C. (1986). Stress, burnout, and workaholism. In R. Kilburg, P. Nathan & R. Thoreson (Eds), Professional in distress. Issues, syndrome, and solutions in psychology. Washington: *American Psychological Association*, Inc.
- Maslach, C. (1993). *Burnout: A multidimensional perspective*. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C.L. Cooper (Ed.), *Theories of Organizational Stress* (pp. 68–85). Oxford, UK: Oxford Univ. Press. Health and Medicine. Cambridge University Press, (275-278).
- Maslach, C. (2000). *A multidimensional Theory of Burnout, in Theories of organizational stress*. Edited by Gary L. Cooper.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory, Manual Research Edition*. Palo Alto, C. A.: University of California, Consulting Psychologist Press.

- Maslach, C.; Jackson, S. E.; Leiter, M. P. (1996) - *Maslach Burnout Inventory manual*,
3^a ed. Consulting psychologists press, Inc., Palo Alto, California, USA.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about Burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). *Historical and conceptual development of burnout*. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. London: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised causal dimension scale (CDSII). *Society for Personality and Social Psychology*, 18, 566-573.
- 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.T., Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*; 2, 53-71. Disponível em [Available at] <http://hdl.handle.net/1822/5350>.
- Melo, B. T., Gomes, A. R., & Cruz, J.F. (1999). *Desenvolvimento e adaptação de um instrumento de avaliação psicológica do burnout para os profissionais de psicologia*. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Eds.), *Avaliação: Formas e contextos* (vol. VI, pp. 596-603). Braga: APPORT (Associação dos Psicólogos Portugueses) - Universidade do Minho. Disponível em [Available at] <http://hdl.handle.net/1822/5334>.
- Mota-Cardoso, R. Araújo, A., Ramos, R. C., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O Stress nos Professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa-Hernández, E., Gávez, M., González, J. L., & Benevides-Pereira, A.M.T. (2002) A avaliação do burnout em professores: comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo*, 7, 11-19.
- Manassero, M. A.; Garcia B. E.; Vázquez A. A.; Freer P.V.A.; Ramis P. C; Gili P. M. (2000). Análisis causal del Burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16: 173-195.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

- OMS (2006) *Constitution of the World Health Organization*, basic documents. Disponível em [Available at] http://www.who.int/governance/eb7who_constitution_en.pdf.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2005). *Introdução à Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto.
- Pestana, M. H.; J. N. Gageiro (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pines A. (1982). *Helpers motivation and the burnout syndrome*. In T. A. Wills (Ed.), *Basic processes in helping relationships*. New York: Academic Press.
- Pines A. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (eds), *Professional burnout. Recent developments in theory and research* (pp. 33-51). Washington. Taylor & Francis.
- Pines, A.; Aronson, E. (1989). *Career Burnout: Causes and cures*. New York, The free Press. 80-96.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o Desafio: Prevenção do Stress no Trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Reinhold, H. H. (2004). *O Sentido da Vida: Prevenção de Stress e Burnout do Professor*. PUC-Campinas.
- Relatório sobre o stress relacionado com o trabalho (2009). Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (ESENER). Disponível em [Available at] [http://www.act.gov.pt/\(pt-PT\)/Itens/Noticias/Documents/TE-81-08-478-EN-C_OSH_in_figures_stress_at_work.pdf](http://www.act.gov.pt/(pt-PT)/Itens/Noticias/Documents/TE-81-08-478-EN-C_OSH_in_figures_stress_at_work.pdf).
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Selye, H. (1975). Confusion and controversy in the stress field. *Journal of Human Stress*, 37-44.
- Sauter, S. L., & Murphy, L. R. (Orgs.) (1995). *Organizational risk factors for job stress*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1996). Professional Burnout. In M.J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 311-346). New York: John Wiley & Sons.
- Schaufeli, W.B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: an overview of 25 years of research and in theorizing. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (Eds)
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.

- Schwab, R. L. (2001). Teacher burnout: Moving beyond “Psychobabble”. *Theory into Practice*, XXII, 1, 21 – 26.
- Schwab, R. L., & Iwanicki E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 2, 5-17.
- Shaufeli, W. B. (1999). *Burnout, in Stress in Health Professionals*. Edited by Jenny firth-Co2ens and Roy Pane.
- 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.
- Silva, G. N., & Carlotto, M. S. (2003). *Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública*. *Psicologia Escolar e Educativa*. Vol. 7. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572003000200004&script=sci_arttext [Available]
- Silva, M. C. M. (2008). *Stress Ocupacional em Profissionais de Saúde: um estudo com médicos e enfermeiros*. Mestrado Integrado em Psicologia, Área de Especialização em Psicologia da Saúde. Universidade do Minho.
- Silva, M. C. M., & Gomes, A. R. da (2009). Stress ocupacional em profissionais de saúde: um estudo com médicos e enfermeiros portugueses. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 239-248.
- Skaalvik, E. M., & Slaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 3, 611-625.
- Teodoro, A. (1994). *A carreira docente: Formação-Avaliação-Progressão* (1ª Edição). Lisboa. Texto Editora.
- Tytherleigh, M. Y.; Jacobs, P. A.; Ricketts, C.; Cooper, C. (2007) *Gender, Health and Stress in English University Staff - Exposure or Vulnerability? Applied Psychology: An International Review*, 2007, 56, (2), 267-287.
- Tytherleigh, M. Y.; Webb, C.; Cooper, C. L., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24, 41-61.
- Van Rhenen, W.; Schaufeli, W. B.; Van Dijk, F. J. H., & Blonk, R. W. B. (2008). Coping and sickness absence. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 81, 461-472.

- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. 2ª Edição. Gráfica de Coimbra.
- Vic, C.; Lori, F.; Ted H.; Haresh K.; Harry S.; Bernadette S.; Laura L. (2010). Occupational Stress in Canadian Universities: A National Survey. *American Psychological Association. International Journal of Stress Management*. Vol. 17,
- Winefield, A. H.; Gillespie, N.; Stough, C.; Dua, J., & Hapuararchchi, J. (2002). Occupational stress in Australian universities: A national survey 2002. *South Melbourne: National Tertiary Education Union*. nº3, 232-258.
- Winefield, A. H.; Gillespie, N.; Stough, C.; Dua, J.; Hapuararchchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 14, 199–210.
- Winefield A. H., & Jarrett, Richard (2001) Occupational Stress in University Staff. *International Journal of Stress Management*, Vol. 8, n. 4.