

# iscte

INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

## **O papel do cyberbullying no *burnout* e presentismo nos professores: a dimensão com o modelo JD-Resources**

Inês Tomás Ribeiro de Almeida

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Professor Doutor Aristides Isidoro Ferreira, Professor Associado,  
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022



Departamento de Psicologia Social e das Organizações

## **O papel do cyberbullying no *burnout* e presentismo nos professores: a dimensão com o modelo JD-Resources**

Inês Tomás Ribeiro de Almeida

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Professor Doutor Aristides Isidoro Ferreira, Professor Associado,  
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022



*It always seems impossible until it's done-*

*Nelson Mandela*



## Agradecimento

A presente dissertação traduz-se numa etapa da qual me orgulho imenso, fez-me crescer bastante a nível profissional, mas, principalmente, a nível pessoal por ter de lidar com todas as adversidades no meu caminho e, ainda assim, ter a capacidade de resiliência e motivação para potenciar a minha performance. É o fim de um capítulo de 5 anos consecutivos de estudos notáveis e um apogeu na minha vida.

Agradeço, primeiro que tudo, ao meu orientador, Doutor Aristides Ferreira pela disponibilização de qualquer dúvida, permutação imensa de conhecimento, exigência e pelo incansável acompanhamento durante todo o processo, mesmo nos momentos mais adversos, e por isso, muito obrigado professor.

A todos os colegas do projeto de investigação, em especial à Nádia, que foram incansáveis no apoio e na transmissão de ideais e conhecimentos para a construção do estudo.

À minha amiga Sara pelo apoio incessante que me deu a nível psicológico, nos momentos mais difíceis, e ao nível do trabalho, pelos conselhos construtivos e disponibilização constante de auxílio e esclarecimento de dúvidas.

À minha família, especialmente pai e mãe, pelo amor, força e suporte que me deram alento contínuo para nunca desistir, perante envolventes mais tristes, enobreceram-me pondo de fim a muitos episódios difíceis. Pela leitura minuciosa ao meu trabalho e, conseqüente, das críticas proveitosas e inspiradoras que me propiciaram sempre. Por permanecerem fim-de-semanas inteiros dedicados a mim e à tese, sem o vosso apoio nunca teria conseguido, agradeço-vos por terem sido o meu pilar.

Ao meu namorado que sempre acreditou em mim e procurou enaltecer as minhas capacidades durante todo o percurso e me fez ultrapassar os momentos de maior tensão e dificuldade, dissipando todas as minhas angústias e imperando as minhas conquistas. Pelas incomensuráveis vezes que li a tese e a ouviste sempre, tornas-te mais leve e felizes muitos momentos desta fase. Obrigada por tudo.

Aos meus colegas de trabalho que me apoiaram incondicionalmente, respeitando sempre este período crítico e demonstrando preocupação comigo e com este projeto pessoal e profissional.

E por fim, a todas os meus amigos e colegas académicos que caminharam ao meu lado durante estes anos, sem vós, nada disto seria possível e por isso, de alguma forma, fazem parte desta conquista comigo.





## Resumo

Com a transformação digital, fenómenos como o *Cyberbullying* entraram na atmosfera escolar, tornando os docentes os agentes primordiais para solucionar as situações. Todavia, o ramo da docência relata dificuldades na percepção deste fenómeno, vivenciando *presentismo* e *burnout*, face ao elevado stress nas escolas portuguesas. Estes valores podem atenuar as perdas de produtividade na doença com a presença de *calling*. Com o recurso ao modelo JD-R, interpretação do binómio exigências – recursos, detetamos se estamos perante um equilíbrio no quadro organizacional ou se estamos em regimes de alta tensão e desmotivação. O principal objetivo do estudo consistiu na compreensão das necessidades sentidas pelos docentes, para diminuir o impacto dos fenómenos de *presentismo* e *burnout* no seu exercício de funções e lidarem, eficazmente, com incidentes de *cyberbullying*. Para esse fim, foram desenvolvidos dois estudos mistos, com o intuito de as hipóteses colocadas pelo quantitativo fossem enriquecidas com as inferências retiradas do qualitativo. Utilizou-se uma amostra de 542 professores do 3º ciclo do ensino básico para os questionários e de 63 para as entrevistas. Os resultados demonstraram que a existência de *calling* na profissão resulta numa menor perda de produtividade na doença, devido a uma menor frequência de *presentismo*. Este efeito é mais acentuado na presença de observação de *cyberbullying*. Um contributo para a literatura, dado que, são poucos os que trazem este fenómeno como uma exigência no trabalho. É pertinente sabermos quais as exigências que os professores sentem e os recursos que carecem podendo-se implementar estratégias de intervenção.

**Palavras-chave:** Cyberbullying; Professores; Presentismo; *Burnout*; Modelo JD-R



## Abstract

With digital transformation, phenomenon such as cyberbullying have proliferated in the school atmosphere, making teachers the primary agents in resolving situations. Teachers reports idiosyncrasies on this phenomenon, experiencing presenteeism and burnout, in view of the high stress in schools. These values can be better with the perception that the presence of calling reducing productivity losses in sickness. Using the JD-R model, we detect whether we are facing a balance in the organisational framework or whether we are in regimes of high tension and demotivation. The main objective was to understand the needs felt by teachers to reduce the impact of presenteeism and burnout phenomena and deal effectively with incidents of cyberbullying. Two studies were developed, with the intention that the hypotheses posed by the quantitative were enriched with the inferences drawn from the qualitative. A sample of 542 teachers from the 3rd cycle of basic education was used for the questionnaires applied and 63 for the interviews. The results showed that the existence of calling in the profession results in a lower loss of productivity, due to a lower frequency of presenteeism. This effect is more pronounced in the presence of cyberbullying observation. A contribution to the literature since, there are few that bring the phenomenon of cyberbullying as a calling at work. It is relevant to the extent that by knowing the demands that teachers feel and the resources they lack it is possible to implement intervention strategies in this phenomenon.

**Keywords:** Cyberbullying; Teachers; Presenteeism; *Burnout*; Model JD-R.



# Índice

Agradecimento	i
Resumo	ii
Abstract	v
Introdução	1
Capítulo 1. Revisão de Literatura	7
1.1. Presentismo e docência	7
1.1.1. Presentismo	10
1.1.2. <i>Burnout</i>	12
1.1.3. <i>Calling</i>	13
1.2. Trabalho do docente e Vocação	14
1.3. A envolvente inesperada: Cyberbullying e Presentismo	16
1.4. Modelo JD-R: exigências e recursos	21
Capítulo 2. Metodologia	25
2.1. Amostra	25
2.2. Procedimento	26
2.3. Análise de Dados	27
2.3.1. Estudo quantitativo	27
2.3.2. Estudo qualitativo	28
Capítulo 3. Resultados	31
3.1. Análise quantitativa	31
3.2. Análise qualitativa	34
Capítulo 4. Discussão	42
4.1. Implicações teóricas	42
4.2. Implicações práticas	44
4.3. Limitações e sugestões para futuras investigações	46
Conclusões	48
Referências Bibliográficas	50



## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Informação descritiva e correlações entre as variáveis	31
<b>Tabela 2.</b> Resultados da mediação moderada pela frequência de presentismo (M) e observação de <i>cyberbullying</i> (V)	32





## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Mapa concetual dos resultados obtidos no estudo qualitativo	29
<b>Figura 2.</b> Modelo de mediação moderada pela frequência de presentismo e observação de <i>Cyberbullying</i>	32
<b>Figura 3.</b> Mapa concetual dos resultados obtidos no estudo quantitativo e qualitativo	41



## **Índice de Quadros**

Quadro 1.1. – Tipologias de comportamentos de cyberbullying (Willar, 2007)

17



## Índice de Gráfico

**Gráfico 1.** Efeito moderador da observação de *cyberbullying* na relação entre a frequência de presentismo e a perda de produtividade

33



## Introdução

Com o avanço acelerado das tecnologias permeamos para era digital que aportou uma série de fatores favoráveis para o mundo. Todavia a mutação digital acarretou um binómio de elementos vantajosos e de vetores de risco como a eclosão do *Cyberbullying*. Na contemporaneidade em que vivemos, esta temática tem sido emergente, tornando-se um novo desafio para o meio escolar (Ferreira et al, 2016) e para a saúde pública (Ferreira et al., 2021). É um fenómeno global e atual (Ferreira et al, 2016) que envolve comportamentos maliciosos, deliberados e regulares de um individuo para com outro, com recurso aos meios tecnológicos, condicionando o processo de aprendizagem dos diversos intervenientes (Souza, 2011). Dado que esta violência nasce e cresce, na maior parte, na esfera escolar afilia-se a uma problemática associada às escolas, sendo o papel dos docentes, agentes escolares e pilares educativos primordial na prevenção e intervenção destes incidentes (Macaulay et al, 2018). Contudo, este procedimento não é linear, visto que acarreta muitos fatores negativos para os docentes.

O setor de ensino em Portugal tem vindo a sofrer constantes permutações, devido às transformações sociais, políticas e económicas. A profissão nobre e enaltecida pela sociedade é agora confrontada com um turbilhão de exigências que solicitam a sua multiplicidade para dar resposta a um mundo com urgência em compreender os fenómenos. A comunidade ostenta um regime de ensino distinto mais sublime, mutável e meticuloso. O grande impacto que os docentes têm no traçar do caminho vocacional dos seres humanos, deveria ser suficiente para nos importarmos com a esfera laboral que este vivencia. Com recurso à teoria *person-environment fit* é exequível vermos a atmosfera obscura e desajustada em que os professores se desenvolvem, não obtendo um ajustamento da pessoa-ambiente (Edwards et al, 1998). É crível a divergência entre o que os docentes esperam na profissão e o observam no que toca às competências, recursos, exigências e *outcomes* (Friedman, 2000), confrontando-se com uma divergência que merecesse ser colmatada para que haja uma realidade mais convincente (Friedman, 2000).

Atualmente, os mercados são competitivos, a oferta é maior, tornando crucial distinguirmo-nos dos restantes para que possamos aportar um maior valor nos nossos *inputs* diários. Porém, este tipo de contexto gerou algumas assimetrias como mais insegurança e menos recursos (Lu et al, 2013, citado por Ferreira et al.,2019). O que norteia os colaboradores a protegerem e otimizarem os seus recursos. Esgotarem os seus esforços levando-os a irem trabalhar mesmo que estejam doentes, em detrimento de ficar em casa (Ferreira et al., 2019). Assim, fenómenos como o *presentismo* e o *burnout* imperam na docência, o que evidencia as perdas significativas e recorrentes de produtividade e níveis de exaustão elevados (Ferreira & Martinez, 2012).

Humanyun et al., (2022), inteirou os estudiosos da existência positiva entre a vocação e o presentismo. Maior vocação e disposição a executar tarefas e canalizar esforços para aumentarem a produtividade, ainda que doentes. Alguma vez idealizou que o seu trabalho lhe oferecesse, além da remuneração, a possibilidade de colocar o seu *input* pessoal para contribuir de forma favorável para a comunidade? A isto denomina-se de *calling*, uma paixão incessante por uma área específica (Dobrow & Tosti – Kharas, 2011), com grande foco e prazer num trabalho, tanto gratificante como socialmente útil (Wrzesniewski et al., 1997), envolvendo um propósito de vida (Dik et al., 2009).

E o que poderão fazer os gestores de recursos humanos para lidar com esta conjuntura de desequilíbrio de exigências-recursos, fenómenos de presentismo e burnout nos docentes? Com a utilização de um importante quadro teórico para analisar e intervencionar a situação, o modelo JD-R (Bakker et al., 2014; Bakker & Demerouti, 2007) que é extremamente compatível aos mais diferenciados contextos organizacionais e altamente relevante na área da psicologia organizacional. O seu constructo principal explicita que as condições vivenciadas pelos colaboradores são categorizadas pelo binómio exigências do trabalho-recursos do trabalho (Bakker & Demerouti, 2007).

No fundo, é crucial mencionar que este estudo é bastante pertinente dado que é pioneiro nesta área, aborda o fenómeno do *cyberbullying* nos professores como uma causa para a presença de fenómenos de presentismo e *burnout* e, ainda, agrega as exigências e recursos sentidos pelos docentes, dadas as condições vivenciadas no trabalho. A literatura ainda não procurou estudar as dificuldades sentidas pelos professores face ao *cyberbullying* e os meios necessários para estes se enquadrarem na nova realidade, sendo fulcral minimizar esta adversidade à humanidade. Assim, o estudo procura colmatar as lacunas encontradas na relação entre o trabalho de docência e fenómeno de *cyberbullying* e, ainda, trazer contributos teóricos através do modelo JD-R e da teoria P-E fit, contributos práticos no sentido de evidenciar diversas medidas para tentar sensibilizar o setor de ensino para este fenómeno, preparar o sistema de ensino para esta nova realidade que agora faz parte da profissão de docente. A escolha da temática baseou-se também na atualidade, gravidade e ocultação do fenómeno que tem vindo a crescer exponencialmente e carece de intervenção urgente, debruçando luz sobre esta conjuntura deixando de permanecer à sombra.

Deste modo, este estudo dá voz aos professores do 3º ciclo do Ensino Básico percecionando quais são as suas idiosincrasias para que se possa fornecer os recursos úteis. Fragmentar esta inércia das organizações escolares e fazê-las agir, de forma promissora, para o benefício dos colaboradores. O capital humano é um dos recursos mais inestimáveis das empresas (Johns, 2011), neste caso os docentes, daí ser uma preocupação das escolas proteger os professores. É imprescindível compreendermos a dimensão e a capilaridade do trabalho destes para que possamos adotar



estratégias para eliminar estes problemas de saúde que condicionam os índices de produtividade (Ferreira et al.,2019) e, colocar fim, ao *cyberbullying*.



## Revisão de Literatura

### 1.1. Presentismo e Docência

Presentemente, a envolvente dos professores, converteu-se, de tal forma, que os níveis de insatisfação, desgaste e esgotamento nos professores são iminentes (Reichl et al, 2014; Swanson, 2012; citado por Kaub et al., 2016), denotando que a profissão de docente não poderá ser, atualmente, a escolha ideal para muitos dos indivíduos (Kaub et al., 2016) ao contrário dos nossos passados.

A teoria do ajustamento pessoa-ambiente tem sido abordada e conceptualizada de várias perspetivas (Kristof-Brown et al., 2005), todas elas convergem para uma associação comum, pessoa-ambiente (Yang, 2017). A ideologia medular é de que as pessoas tendem a preferir e prosperar em ambientes que são compatíveis com as suas habilidades, interesses, valores e outras características individuais (Lewin, 1951; French et al., 1982), postula esta afirmação acrescentando a premissa básica de aquando das características individuais e do ambiente de trabalho são idênticas, elevam-se consequências positivas e reduzem-se os níveis de stress (Edwards & Cable, 2009). Origina, assim, o aumento da autoestima, autoeficácia e a competência por uma impermeabilização de um bom ajuste (Caplan, 1987). A compatibilidade indivíduo-ambiente ocorre quando as características de ambos são bem alinhadas (Kristof-Brown et al. 2005), em função das características pessoais que correspondem às necessidades, valores, habilidades, objetivos e personalidade e as inconfundíveis do ambiente do trabalho são as recompensas intrínsecas e extrínsecas, valores organizacionais ou outras singularidades do ambiente de trabalho (Cable & Edwards, 2004), tendo por base a psicologia interativa que postula a relação entre o indivíduo e o ambiente (Magnusson, 1990). Muchinsky e Monahan (1987) identificaram duas formas diferentes de ajustes, o suplementar e o complementar. O suplementar, manifesta a “semelhança”, as pessoas enquadradas no mesmo ambiente são semelhantes (Yang, 2017). Esta idealização norteia-se pelo modelo atração-seleção-atrito (ASA) de Schneider (1987). O complementar é metaforizado como o “tornar inteiro”, aqui as características das pessoas fazem um *match* total com o ambiente ou o ambiente incorpora algo que poderá estar em supressão (Muchinsky & Monahan, 1987). No ajuste complementar existem dois subtipos: exigências – habilidades e as necessidades – suprimentos.

Devido ao desenvolvimento da investigação foi possível identificar quatro níveis que integram a teoria do ajustamento pessoa- ambiente: 1) ajuste pessoa- vocação (P-V); 2) ajuste pessoa –trabalho (P-J); 3) ajuste pessoa- organização (P-O); 4) ajuste pessoa – grupo (P-G) (Yang, 2017; Chang et al., 2020).

Diversos estudos foram projetados para testar a teoria P-E fit, entre eles, o mais holista conduzido por French et al., 1982, foi percebido que o ajuste pessoa-ambiente estava relacionado com tensões psicológicas, em menor grau, tensões físicas e comportamentais. Existe uma relação negativa entre a depressão e as necessidades e suprimentos face à complexidade do trabalho, à medida que os recursos diminuem, a depressão aumenta. Perante um desajuste, geram-se atritos e quanto maiores as discrepâncias, maiores as tensões sentidas (Lambert et al., 2019) e o aparecimento de comportamentos desviados (Harrison, 1978). Outro estudo de Kristof-Brown e colegas (2005) através da sua meta-análise evidenciou que o ajuste entre pessoa-ambiente é benéfico de forma multifacetada, isto é, no desempenho dos colaboradores (Lauver & Kristof Brown, 2001), na satisfação no trabalho (Meglino et al., 1989), no suporte organizacional percebido (Eisenberger et al., 1986), na identificação organizacional (Saks & Ashforth, 1997) e no comprometimento e, congruentemente, está negativamente associado à intenção de deixar o seu local de trabalho atual (Chang, 2020). Um estudo desenvolvido no Egito corrobora estes autores destacando, ainda, a redução de exaustão emocional no trabalho (Chang, 2020).

São escassos os estudos sobre o setor da educação que abordam esta teoria, ainda que o contexto dos docentes seja deveras pertinente. Estudos constataram que até um terço dos docentes relataram o seu trabalho como “stressante” ou “extremamente stressante” (e.g. Borg et al., 1991; Coates & Thoresen, 1976, citado por Pithers, 1999), o que indica que a profissão de docência sofre várias vezes stress organizacional, com consequências graves e perturbadores como fadiga, dores de cabeça, tensão nervosa e insónias, a nível psicológico altos níveis de ansiedade, depressão, exaustão emocional e, em muitos casos, *burnout* (e.g. Pierce & Molloy, 1990; citado por Pithers, 1999). Existe uma incompatibilidade entre aquilo que os professores aspiram, gostavam que lhes fosse fornecido e o que, realmente, vivenciam. Numerosos professores indicam os aspetos de stress que não esperavam ver-se envolvidos quando elegeram esta profissão, como o papel do trabalho (e.g. carga excessiva de trabalho, o tamanho das turmas, as exigências administrativas), o conflito de papéis e ambiguidade do mesmo (e.g. conflitos com a administração, conflito escola - comunidade, papel do professor como conselheiro), a ausência de reconhecimento e mérito, o ambiente físico, a falta de controle, má comunicação e os poucos recursos. As exigências emocionais estão bastante presentes, como a complexidade de ensino, a doutrinação de ensino de alta qualidade, má conduta dos alunos e lidar com alunos de várias origens, culturas e gêneros (Brown & Ralph, 1992; Cooper & Kelly, 1993, citado por Pithers, 1999). Ou seja, é notório o desajuste que existe constantemente em vários níveis da interação professores-organização que carecem de ser compreendidos para que possam ser permutados atingindo os resultados esperados. A título de exemplo, o suporte organizacional foi ratificado como uma mais-valia para os professores, suscitando nos mesmos um sentimento de

insiders da organização, o que despoletava os seus níveis de motivação a fornecerem um feedback positivo à escola (Kurumatani et al., 2004, citado por Chang, 2020) e, ainda assim, a maior parte dos professores não sente este suporte. Os modelos de Hobfoll (1988) e Csikszentmihalyi (1990) que contribuíram com inputs extremamente adequados para a compreensão do contexto dos professores. A teoria da Conservação de Recursos de Hobfoll (1988), reitera que o stress psicológico é despoletado por meio de três condições: 1) quando dos recursos são ameaçados, 2) quando os recursos são diminutos ou perdidos, 3) quando o indivíduo investe recursos e não consegue obter o retorno esperado. Por outro lado, Csikszentmihalyi (1990), indica que a discrepância percebida entre as competências profissionais existentes e o alto desafio do trabalho conduz a uma inflexível sensação de ineficácia profissional que pode ser altamente stressante (Friedman, 2000).

Muitos professores no ensino português, têm “choque de realidade” devido à dessemelhança entre o que se vislumbrava na preparação para ser docente e o que é a vida profissional (Jesus & Paixão, 1996), cerca de 30% abandona a profissão após o primeiro ano a doutrinarem (Rozenholtz, 1989). Os docentes idealizam uma profissão que ao exercerem se apercebem rapidamente da errónea expectativa que detinham, despertando rapidamente para a incongruência do “observado” e o “esperado” (Friedman, 2000). Um estudo realizado por Friedman (2000), evidenciou que a palavra “desespero” prevaleceu entre todos. Inferindo, os docentes vivenciam várias incongruências com as suas organizações e os seus trabalhos, predominando a presença de desajustes nas dimensões *person-job fit* e o *person-organization fit*. As evidências empíricas relatam que o *person- organization* é um importante mediador na relação entre o stress do trabalho e o *person-job fit* (Deniz et al., 2015).

Contudo, esta teoria tem carência em estudos na área da educação com amostras de professores e estudos que envolvam a problemática do presentismo, ficar doente devido a situações de contexto adverso.

### 1.1.1. Presentismo

Este desajuste contínuo dos professores nos seus ambientes organizacionais deve-se também à frequência elevada de presentismo sofrida neste setor, o educacional (Martinez & Ferreira, 2012), dada a esfera de trabalho mais exigente com elevadas induções de stress, inúmeros compromissos para com colegas, estudantes ou clientes, daí a adoção mais trivial deste fenómeno (Cocker et al., 2011). Qual o número de vezes que apesar de saber que estava doente foi trabalhar de qualquer forma? A isto denomina-se de presentismo (Hemp, 2004) que ao prejudicar a qualidade de vida no trabalho e elevar os níveis de perceção de ineficácia, este fenómeno é constantemente associado a perdas significativas de produtividade na doença (tendo como exemplo, Hemp 2004; Lofland et al., 2004; citado por Ferreira & Martinez, 2012), sendo que a prevalência tem sido cada vez maior, de três a cinco casos em cada dez funcionários (Aronsson & Gustafsson, 2005). É crucial compreender a diferenciação entre absentismo e presentismo, que apesar de estarem conectados pela simples resposta dicotómica à pergunta ir trabalhar ou não (Johns 2010; Halbeslen et al., 2014) apresentam diferenciais. O absentismo tem sido amplamente estudado devido ao impacto que tem nos níveis de produtividade das organizações (Bierla et al., 2013, citado por Lohaus & Habermann, 2019), corresponde à “falta de presença física em um ambiente de comportamento onde e quando se espera que esteja” (Harrison & Price, 2003, citado por Gosselin & Corneil, 2013), aqui o indivíduo opta por ficar em casa. Segundo Miraglia & Johns (2016) é o conjunto de consequências adversas do absentismo que incitam os indivíduos a optarem pelo presentismo.

Antagonicamente, o presentismo foca na decisão de “estar [fisicamente] no local de trabalho, mas, devido a doença ou outra condição médica, ser incapaz de produzir em pleno”, ou seja, além de afetar a quantidade de trabalho produzido afeta também a qualidade do mesmo (Shamansky, 2002) (Hemp, 2004, p. 1, citado por Ferreira & Martinez, 2010), notabilizando erros e omissões nos procedimentos de trabalho assim como problemas de concentração (Martinez et al., 2007) que carecem de serem controlados (Ruhle et al., 2020). Não obstante, o presentismo não é acessível de diagnosticar tornando-se mais complexo de determinar (Hansen & Andersen, 2008). Dado que, não é fácil quantificar o grau em que uma doença está a dificultar a produtividade de um colaborador e o estágio de como as pessoas se sentem não é permeável e visível (Hemp, 2004). Ainda assim por mais complexo e maligno seja este fenómeno é gerível.

Segundo Johns (2010), existem dois fios condutores para perceber o conceito de presentismo na investigação. Uma linha de pensamento que prevalece nos Estados Unidos, defende que o presentismo perfaz as perdas de produtividade no local de trabalho devido a problemas de saúde (Lohaus & Habermann, 2019). O eixo de atuação o reflete que as condições de saúde ao nível físico, psicológico e comportamental (e.g. doenças crónicas graves como diabetes, artrites, depressão, ansiedade, entre muitas mais), impactam a produtividade e por isso, devem ser mensuradas por meio de intervenções

médicas, tendo como essência apenas as consequências do presentismo e não as causas do mesmo (Johns, 2010). A outra linha de conhecimento é europeia e debruça-se sobre os motivos pelos quais os trabalhadores comparecem ao trabalho mesmo que o seu estado de saúde seja um pretexto legítimo para permanecer em casa (Lohaus & Habermann, 2019).

Derivado das incessantes pesquisas para compreender quais os determinantes primários por detrás deste fenómeno, tem sido possível, ao longo do tempo, enunciar inúmeras origens, nomeadamente, lesões musco-esqueléticas (Arronson et al., 2000), problemas de foro psicológico como a depressão (Wang et al., 2003), stress (Goetzel et al., 2004), ansiedade (Sanderson et al., 2007, citado por Gosselin & Corneil, 2013). Tendo como *outcomes*, alterações a nível fisiológico (e.g., cefaleias, dores crónicas e problemas respiratórios) e a nível psicossomático (e.g., ansiedade, depressão, défice de atenção dos trabalhadores) (Martinez et al., 2007). Apesar de as pessoas estarem no seu local de trabalho obtêm índices de produtividade baixos e não esperados (Martinez et al., 2007), tendo impacto no seu bem-estar, dado que poderá intensificar situações de saúde por não terem completado o ciclo de recuperação (Ferreira & Martinez, 2012), os indivíduos não solucionam as doenças de menor importância (Aronsson & Gustafsson 2005). Segundo Cooper (2010), os indivíduos que estão a vivenciar presentismo, estão em momentos de trabalho mais adversos e sentem-se inseguros, tendem a vir mais cedo ou sair mais tarde para que possam evidenciar à organização o seu envolvimento e salvaguardarem as suas funções. A ironia é quando adotam, consistentemente, este comportamento o mais provável de acontecer é ficarem ainda mais doentes. De entre os vários indiciadores negativos sobressaltam a adoção de atitudes negativas em relação ao trabalho, despoletando uma despersonalização ao longo do tempo, como a adoção de comportamentos de cinismo (Sonnetag, 2005, citado por Demerouti et al, 2019). Visto que a abordagem que adotamos desencadeia diferentes caminhos, as emoções positivas são basilares para alavancar e potenciar o desenvolvimento pessoal (Fredrickson, 2003, citado por Martinez et al.,2007) em detrimento das emoções negativas. Pode afetar a nível coletivo, a título de exemplo, o desempenho dos colegas poderá sofrer reduções por se envolverem com outros colegas que estão doentes e transmitir doenças os seus colegas e clientes (Demerouti et al, 2019). Independente que o presentismo possa ser visto como um indicador de comprometimento com a organização é extremamente prejudicial tanto para o bem-estar dos indivíduos como para o cumprimento das suas funções fundamentais (Demerouti et al,2019).

Segundo Ferreira et al., (2010), as perdas de produtividade na doença (presentismo) têm custos iminentes para as organizações, diretos e indiretos. Face ao infundável relatório de indutores de stress os docentes, muitas das vezes, objetivam abandonar o seu cargo escolar (Ferreira & Martinez 2012). Todavia, na ausência de alternativas ou de bloqueios na sua saída escolhem permanecer no trabalho insatisfeitos e exaustos (Hughes, 2001, citado por Martinez & Ferreira, 2012), o que conduz à

presença de sintomas físicos e psicológicos que crescem a doença, dando-se o aumento do presentismo exponencialmente (Hemp, 2004).

### **1.1.2. Burnout**

Com base nas referências científicas existe uma relação entre o presentismo e o *burnout*, dado que problemáticas a nível psíquico como o *burnout* e vivenciar stress estão correlacionados com altos níveis de presentismo no trabalho (Boles et al, 2014; Hemp, 2004). Por outras palavras, os trabalhadores quando se sentem doentes e exaustos, a sua produtividade fica comprometida e vão implementar a estratégia de comparecer no local de trabalho para mostrar à organização que têm uma performance exímia e equivalente como a dos outros colegas. Com o intuito de minimizar a perda dos seus recursos, elevando os níveis de *burnout* (Demerouti et al, 2009). O *burnout* poderá corresponder a uma reação mais saliente em resultado de uma vivência prolongada de stress das exigências do trabalho e de perceção de inexecução no trabalho (Friedman, 2000; Tsigilis et al., 2006, citado por Ferreira & Martinez, 2012), tendo efeitos na produtividade quando doentes (Kahn et al., 2006, citado por Ferreira & Martinez, 2012).

Segundo Leiter & Maslach (2016), o *burnout* é multifacetado dado que afeta de forma tridimensional, engloba a exaustão emocional, a despersonalização e a perceção de ineficácia e autorrealização. Em consideração à exaustão emocional remete para a predominância de esgotamento, isto é, uma exaustão intensa, o indivíduo sente-se cansado e com carência de recursos tanto a nível físico como emocional (Friedman, 2000; Maslach et al., 2001). A despersonalização, incorpora a dimensão interpessoal, marcada por uma postura de distanciamento, frieza e insensibilidade em vários aspetos no trabalho (Maslach et al., 2001). Enfim, surge a sensação de eficácia reduzida ou de realização que configura a dimensão de autoavaliação do *burnout*, expede para o aumento de sentimentos de incompetência, ausência de realização e, sequente, produtividade, sendo acompanhados por uma exponencial sensação de inadequação, perdendo a confiança e determinação para aportar valor e diferença no trabalho (Maslach et al., 2001).

O *burnout* tem repercussões negativas ao nível pessoal, organizacional e social (e.g. problemas de saúde mental, diminuição do desempenho no trabalho, rotatividade (Leiter & Maslach, 2016) e tendem a favorecer comportamentos organizacionais de rutura como é o caso do absentismo e rotatividade (Maslach et al., 2001, citado por Ferreira & Martinez, 2001), sendo extremamente prejudicial para as organizações. Este fenómeno afeta a nível psicológicos e físicos, tendo como exemplo doenças cardiovasculares, cancro, sintomas psicossomáticos, ansiedade e depressão (Guglielmi & Tatrow, 1998, citado por Martinez & Ferreira, 2012). A literatura despertou nos leitores



o enquadramento deste fenómeno nos docentes, dado que estes profissionais denotam de um maior nível de *burnout* do que outros (e.g. enfermeiros, psicólogos, profissionais de cuidados domésticos e pessoais) (De Heus & Diekstra 1999; Shirom & Ezrachi 2003, citado por Martinez & Ferreira, 2012), dada a austeridade, insere a docência no paradigma da carreira de mais alto risco (Diehl & Carlotto, 2014). As repercussões do *burnout* nos professores não se reduzem, apenas, à saúde mental e ao seu bem-estar, mas também no seu desempenho no trabalho, o clima da sala de aula e o bem-estar dos alunos (Schonert & Reichl, 2017). A exaustão emocional reflete a carência de energia, poderá traduzir-se no distanciamento com o aluno, o que é extremamente pejorativo para o ensino. No que concerne às atitudes, os docentes têm altos níveis de insolência, fomentando condutas negativas assim como desapegamento e neutralidade nos alunos, físico ou psicológico (Martinez & Ferreira, 2012). Partindo da afirmação de que os fatores do trabalho estão mais relacionados com o *burnout* do que as características de personalidade ou antecedentes do indivíduo (Bryrne, 1991, citado por Ferreira & Martinez, 2012) são consideráveis os fatores stressantes vivenciados pelos docentes devido às suas entropias do trabalho. Concluindo, os professores têm dificuldade em ajudar os alunos a aprender e desenvolver, devido à sua baixa realização pessoal (Martinez & Ferreira, 2012).

### **1.1.3. Calling**

Quantos de nós já desejámos que o nosso trabalho nos ofereça para além de um salário, uma oportunidade de colocarmos o nosso cunho para tornar o mundo melhor? O denominado *calling*. Muitos de nós já ouvimos a célebre frase “desde pequeno que sempre quis ser isto” ou “nasci para isto”, ainda assim, nem todos passámos por esta paixão significativa por uma área específica como estes sentem (Dobrow & Tosti – Kharas, 2011), com uma falta de uma força intrínseca enorme no desempenho das nossas funções. O chamado *calling* é referente a uma crença de que alguém estava destinado para uma específica área de trabalho devido a paixões, dons e talentos únicos (Bunderson & Thompson, 2009), com grande foco derivado de um prazer num trabalho, tanto gratificante como socialmente útil (Wrzesniewski et al., 1997), envolvendo uma conexão externa e um propósito de vida (Dik et al., 2009). Segundo Wrzesniewski e colegas (1997), existe uma notória distinção entre os trabalhadores que têm a conceptualização de *calling* com aqueles que têm trabalhos ou carreiras e afirma que estes últimos são motivados no trabalho por razões principalmente extrínsecas e não por parte do indivíduo. Segundo Humayun e colaboradores (2022), os indivíduos que vivenciam uma vocação, dão primazia ao trabalho em detrimento da saúde e perspetivam o seu trabalho como dinâmico, encontram-se altamente motivados e autodeterminados, ostentando comportamentos positivos no trabalho (Humayun et al., 2022).

Wrzesniewski et al (1997), através de um estudo concretizado em escolas de ensino superior nos Estados Unidos, mostraram que os indivíduos que definiam o seu trabalho como uma vocação, em

detrimento de apenas um trabalho normal, tinham níveis de satisfação maiores tanto no trabalho como na sua vida pessoal, com os seus pares. A presença deste *calling* nos seus trabalhos é potência forte para a manutenção contínua do seu envolvimento e paixão na carreira (Sellers et al., 2005). Indivíduos que sentem uma predisposição para uma carreira específica na esfera laboral, atribuindo forças externas, é lógico que vivenciem resultados mais positivos na procura dessa carreira. Assim é de esperar que indivíduos que enquadram este *calling* e significância ao trabalho, terão *outcomes* mais interessantes do que os que não perspetivam a sua carreira desta forma (Domeno, 2012). Esta vocação está positivamente associada a benefícios no trabalho, os que estão sentem *calling* tendem a fomentar uma maior identificação com o trabalho, entusiasmo, perceção organizacional dos seus deveres, significado de trabalho (Dik et al., 2012). Níveis mais altos de *calling* parece estar relacionado tanto com variáveis positivas no trabalho como de bem-estar em geral (Dik et al, 2012). Assim, termos os nossos interesses vocacionais alinhados com o nosso trabalho conduzirá a uma melhor satisfação e comprometimento, aumentando também o envolvimento e, conseqüente, aumentará a produtividade na doença (Kaub et al., 2016).

Na evolução desta linha de pensamento coloca-se a seguinte hipótese:

**Hipótese 1:** O *calling* para a profissão conduz a menor perda de produtividade quando as pessoas estão doentes (presentismo).

## **1.2. Trabalho e vocação**

A literatura tem vindo a reiterar a importância do *calling* nas suas vidas. Por meio de um estudo foi verificado que alunos mais propensos a adotar a vocação tendem a ser mais determinados e confortáveis nas suas escolhas profissionais, percecionado as suas carreiras positivamente e com mais satisfação a nível académico (Dick et al., 2012). Conclui-se, também, que os trabalhadores com *calling* relacionavam-se positivamente com as variáveis benéficas do trabalho dado que são mais propícios a investir o seu tempo e esforço no trabalho (Serow, 1994). Tornam-se mais capazes de realizar, manter os níveis de desempenho altos devido a constante vontade de mudar e à alta adaptabilidade (Hall & Chandler, 2005). Com maior identificação, comprometimento e significado no ambiente de trabalho, assim como o dever organizacional, entusiasmo e satisfação (e.g., Bunderson & Thompson, 2009; Davidson & Caddell, 1994; Duffy et al., 2011; Peterson et al., 2009; Serow, 1994; Steger & Dik, 2009; Wrzesniewski et al., 1997, citado por Dick et al., 2012). E, ainda, níveis elevados de *calling* podem estar ligados a variáveis de bem-estar (Dick et al., 2012). No fundo, este chamamento está associado a uma experiência de plenitude, realização e satisfação embora, às vezes, tenhamos de optar por descurar

alguns fatores vantajosos (e.g. salários elevados) (Hall, 2008). Aliás, Hall e Chandler (2005) sugerem que o chamamento é uma das formas mais profundas de satisfação, sucesso psicológico e de bem-estar (Dick et al., 2012). No fundo, este chamamento está associado a uma experiência de plenitude, realização e satisfação embora, às vezes, tenhamos de optar por descurar alguns fatores vantajosos (e.g. salários elevados) (Hall, 2008).

De acordo com a teoria person-environment fit, o ajuste pessoa-vocação relaciona-se positivamente com o desempenho das tarefas, comportamentos de cidadania organizacional e negativamente com o comportamento contraprodutivo no trabalho (Nye et al., 2017; Van Iddekinge et al., 2011, citado por Van Vianen, 2018). A “satisfação profissional, estabilidade e realização dependem da congruência entre a personalidade e o ambiente em que se trabalha”, o *calling* (Holland, 1973). O aporte da teoria de Holland (1997) foi proeminente na área vocacional e afirmou que: a) indivíduos congruentes serão reforçados, satisfeitos e menos prováveis de mudar de ambientes em comparativo de pessoas incongruentes; b) indivíduos incongruentes serão influenciados pelo ambiente dominante a mudar na direção de congruência; c) aquando colocadas em ambiente incongruente, pessoas com padrões de personalidade consistentes e diferenciados terão mais probabilidade para gerar mudanças ou deixar o ambiente do que pessoas inconsistentes.

Sendo que campo da educação encontra demandas desafiadoras como a prevalência do presentismo e do *burnout* (Ferreira & Martinez, 2012) é indiscutível a pertinência de os professores terem um *calling*. Se os professores vivenciarem este chamamento vão obter vínculos mais fortes com o seu trabalho, mostrando-se mais satisfeitos e empenhados (Duffy et al., 2013) e lidam melhor com as exigências do trabalho (Lobene et al., 2013). Serow (1994) através do seu estudo concluiu que os professores com elevada vocação no ensino demonstram níveis mais altos de entusiasmo e compromisso, estando mais atentos ao impacto que geram nas outras pessoas e menos preocupados com as situações inesperadas que possam surgir no trabalho, estando dispostos a aceitar os desafios e deveres extras que a carreira lhe impõe diariamente. O estudo de Yee (1990) adicionou à investigação que os professores bem-adaptados ao ensino que se sentiam à vontade para doutrinar juntos dos jovens, altamente envolvidos, sentiam a vocação, ao contrário dos professores que relatavam estar mal posicionados no seu papel. Assim, o *calling* para além de iluminar os *outcomes* positivos no trabalho também auxilia os docentes a lidarem com as problemáticas do ensino e a preservar as suas condições de trabalho quando as mesmas estão ameaçadas (Bullough & Hall, 2011), atenuando os efeitos que o desajustamento professores-escola menciona. Por outro lado, o chamamento funciona como um amortecedor contra a adoção de comportamentos negativos ou de fenómenos como o presentismo, *burnout* e absentismo (Lobene et al., 2013).

Um estudo realizado por Humayun et al., 2022, inteirou os estudiosos desta área da existência da relação significativa e positiva entre a vocação e o presentismo, os indivíduos que sentem o *calling* estão dispostos a executar tarefas no trabalho e canalizarem os seus esforços para aumentar a sua produtividade, mesmo estando doentes. Os colaboradores que vivenciem altos níveis vocacionais para o trabalho adotam inúmeras técnicas e estratégias para enfrentar os desafios e novos projetos que surjam no trabalho (Humayun et al.,2022). Assim formula-se a segunda hipótese:

**Hipótese 2:** A relação entre o *calling* para a profissão e a perda de produtividade na doença é mediada pela redução da frequência de presentismo.

### **1.3. A envolvente inesperada: Cyberbullying e Presentismo**

Com o progresso das tecnologias entrámos numa era digital que aportou uma série de vantagens favoráveis para a sociedade. Por meio de um “*clique*” conseguimos transmitir informação celeremente e, de forma, descomplicada. Esta transformação tecnológica acarretou um binómio de fatores positivos e negativos, como inúmeros vetores de risco. Entre eles a adoção de comportamentos inapropriados que levam à eclosão de fenómenos contraproducentes como é o caso do *Cyberbullying*. Atualmente, esta temática tem sido cada vez mais emergente, tornando-se um novo desafio para os estudantes e escolas (Ferreira et al, 2016), pois tem impacto na sociedade, ainda assim a investigação não tem procurado entender, de forma incessante, este conjunto de episódios fomentando uma grande lacuna de informação (Francisco et al, 2015).

Assim, o *cyberbullying* surge congruente com a nova época computacional em que vivemos, ou seja, a nova forma de *bullying*. A priori de uma fase tecnológica, o *bullying* traduzia-se no comportamento agressivo, intencional e regular praticado por um individuo ou um grupo, para com uma vítima vulnerável (Moren et al., 1993; Olweus, 1999). O *cyberbullying* é um fenómeno global e atual (Ferreira et al, 2016), caracteriza-se por um conjunto de acontecimentos denominados de atos maliciosos, deliberados e regulares de um individuo para com outro/outros, mas neste caso, com recurso aos meios tecnológicos (Belsey,2006), particularmente, nas redes sociais (Slonje & Smith., 2008), podendo ser associado a fatores de violência, desobediência e insubordinação nas escolas (Jager et al., 2010; Hinduha & Patchin, 2009).

Quadro 1.1. – Tipologias de comportamentos de cyberbullying (Willar, 2007)

<i>Flaming</i>	Uso de mensagens hostis contextualizadas para uma pessoa, enviadas para a pessoa em questão ou grupos online por meio da <i>internet</i> .
Assédio Online	Expedição contínua de mensagens maldosas e insurretas.
<i>Outing</i>	Vulgarizar boatos ou informações privadas sensíveis sobre a pessoa.
Dissimulação	Fingir que são outra pessoa, humilhar e colocar a sua reputação em perigo (e.g., criação perfis falsos)
Difamação	Envio de informações falsas e maldosas sobre determinadas pessoas, publicando online esse conteúdo.
<i>Trickery</i>	Persuadir a vítima à partilha de segredos para que o agressor publique.
Exclusão	Ato intencional de elidir de forma hedionda a pessoa do grupo online.
<i>Cyberstalking</i>	Assédio intenso aliado a ameaças que geram medo e intimidação.

Fonte: Elaboração Própria

Uma das diferenciações deste constructo, em comparação com outras formas de bullying, é a visibilidade e o espaço de tempo, dado que enquanto no *bullying* a vítima pode abandonar o contexto, refugiando-se em casa, estando invulnerada até voltar a ter um contacto presencial com o agressor, no *cyberbullying*, não existem barreiras visíveis, pelos motivos supracitados na definição desta problemática, o contacto do agressor com a vítima por intermédio dos meios de comunicação (Slonje & Smith, 2008). Não sendo delimitados nem pelo espaço nem pela hora, é possível atacar a qualquer momento (Kowalski et al., 2007), adquirindo assim uma intensidade superior ao bullying. O anonimato envolvente nesta modalidade representa assim superioridade, uma vez que dificulta a identificação da fonte de agressão (Patchin & Hinduja, 2006; Smith et al., 2008). Permite ao agressor agredir as vítimas mesmo estando longe fisicamente. O agressor cria uma sensação de segurança pois diminui o medo de ser apanhado (Bauman, 2010; Erdur-Baker, 2010; Pujazon-Zazik & Park, 2010), evidenciando o seu ato de cobardia ao não se revelar (Belsey, 2005). Este anonimato, torna o combate ao *cyberbullying* muito difícil em comparativamente com o *bullying* (Li, 2006). Com a tecnologia moderna, o ato de *cyberbullying* poderá ocorrer à “velocidade da luz” e perante um público muito maior e desconhecido do que o público de um pátio escolar, por exemplo (Li, 2006).

No que concerne, às consequências resultantes destes comportamentos, permeiam para as vítimas efeitos tanto a nível físico como psicológico como tristeza, humilhação, frustração, raiva, medo ou até mesmo retaliação por quem lhes causa sofrimento (Hinduja & Patchin, 2007). Contribuí para o

aumento das taxas de tentativas de suicídio (Elgar et al., 2014), depressão e baixa autoestima (Nansel et al, 2004), conduz a impactos negativos na aprendizagem escolar como baixa avaliação, dificuldades de concentração e abandono escolar (Huang & Chou, 2010).

O *cyberbullying* está a atingir níveis preocupantes, “uma epidemia silenciosa”, que leva ao suicídio nos adolescentes (Madeira, 2013). A nível mundial, 16 crianças, por ano, no Reino Unido são vítimas deste fenómeno e acabam por fim às suas vidas como solução para o sofrimento. A este ato denomina-se de *bullycide*, o que torna uma controversa social em relação à saúde pública (Anderson, & Sturm, 2007). O estudo de Pieters e Krupin (2010), com crianças entre os 10 e 17 anos, numa amostra de 1357 estudantes, averiguou que 29% dos estudantes foram vítimas de *cyberbullying* e uma porção de 52% jovens conheceu alguém que já tinha experienciado essa violência. A prevalência do fenómeno tem sido acentuada, um estudo português no 3º ciclo do ensino básico público realizado em 2010, evidenciou que 19,5% de dominância de *cyberbullying* (Ventura, 2011). Outro estudo realizado no ensino português mencionou que 15,6% dos alunos referentes ao 6º, 8º e 11ºano já tinham sido vítimas de *cyberbullying*, através deste foi possível detetar que 51% dos agressores frequentavam eram colegas de escola (Pereira et al., 2016), assim a maioria das vítimas e agressores conhecem-se em ambiente escolar, convertendo este fenómeno a uma contextualização específica.

Dado que esta violência surge, maior parte das vezes, na esfera escolar esta ocorrência afilia-se a uma problemática associada às escolas. Sendo o papel dos docentes, agentes escolares e pilares educativos primordial na prevenção e intervenção destes incidentes (Macaulay et al, 2018). A literatura reitera que os docentes desempenham um papel vital na prevenção desta complicação (Biggs et al., 2008; Epstein & Kazmierczak, 2006, citado por Macaulay et al., 2018), dado que os professores são os responsáveis por toda a monitorização das atividades realizadas, pelo reforço de comportamentos positivos e pela imposição de consequências disciplinares a comportamentos inapropriados (Stauffer et al., 2012). E, ainda, a sua importância na solução da agressão entre os pares, em resultado de testemunharem avidamente em sala de aula as relações interpessoais dos seus alunos (Desmet et al., 2015, citado por Ferreira et al., 2021). As evidências empíricas corroboram esta afirmação, mencionando que altos níveis de conscientização dos professores sobre o *cyberbullying* tem efeitos diretos na solução das adversidades vivenciadas pelos alunos, sendo diminuídos os fatores negativos como faltas escolares, falta de motivação, insucesso escolar (Sezer et al., 2015).

No entanto será que os professores estão preparados para lidarem com esta adversidade? Têm os conhecimentos e ferramentas adequadas de intervenção? A verdade é que a intervenção não é linear, dado que agrega muitos fatores negativos para a profissão dos docentes, que por natureza envolve fenómenos como o *presentismo* e *burnout*. A dificuldade reportada pelos professores em lidar

com incidentes de *cyberbullying*, tem sido afirmativa entre todos (Macalaulay et al., 2018). A título exemplificativo, um estudo indicou que quando os alunos solicitavam auxílio aos professores para lidarem com a situação, os professores procuravam ajuda, tendo um comportamento favorável de enfrentamento ou, em alguns casos, desconsideravam a situação, menosprezando os alunos (Staksrud & Livingstone, 2009, citado por Macalaulay et al., 2018). Outro estudo realizado em Taiwan complementou que os professores não estavam confiantes para lidar com o fenômeno *cyberbullying* (Huang & Chou, 2012). Macalaulay et al., 2018, constatou que mais de 50% dos professores relataram não ter formação suficiente para poderem solucionar estas problemáticas nas escolas (Ryan et al., 2011). Exibe a falta de preparação dos professores para confrontar o *cyberbullying*, afetando as suas capacidades de exercício de funções (Oldenburg et al., 2015).

Perante este novo cenário surge a criação de novos papéis e tarefas para os professores desempenharem (Eden et al., 2012), como a nova conscientização acerca do *cyberbullying* (Sezer et al., 2015). Baseado nas investigações, são vários os fatores que prejudicam o bem-estar físico e psicológico dos professores, contendo uma série de riscos psicossociais (Prado-Gascó et al., 2020). A observação de incidentes de *cyberbullying* poderá ser um risco psicossocial adicional ao bem-estar dos mesmos (Ferreira et al., 2021).

O presentismo é um acontecimento bastante prevalente na profissão de docente devido à natureza stressante do trabalho (Ferreira & Martinez, 2012), demonstrando perdas de produtividade na doença acentuadas que derivam dos níveis de *burnout* sentidos (Ferreira & Martinez, 2012). Estes riscos psicossociais afetam a motivação dos professores, a sua eficácia, saúde física e mental e, mais nociva para a sociedade, deteriora a qualidade de ensino (Bergh et al., 2018). Expondo a atmosfera em que os professores “sobrevivem” diariamente, a quantidade soberba de exigências face aos poucos recursos (Karasek, 1979, citado por Ferreira et al., 2021), fazem com que o contexto do *cyberbullying* constitua mais uma exigência (Ferreira et al., 2021) no seu reportório extensivo e, essas situações, vão impactar o presentismo pelas perdas de produtividade na doença (Boles et al., 2014, Pelletier et al., 2004, citado por Ferreira et al., 2021).

De acordo com a teoria *person-environment fit*, o ajuste entre a pessoa-ambiente ancorando a sua vocação com as exigências do trabalho (Lee et al., 2010), não acontece na maioria do setor educacional, predominando um desajuste constante em que os professores estão à espera de algo que não lhes é dado, não estando aptos para responder, adequadamente às exigências impostas pelo ambiente (Edwards et al., 1998).

No estudo de Ferreira e colaboradores (2021), concluíram que a observação de episódios de *cyberbullying* está positivamente correlacionada com a perda de produtividade na doença nos

professores devido ao presentismo e *burnout* sentidos. O facto de os docentes estarem na linha da frente para observar e lidar com os incidentes deste fenómeno entre os seus alunos (Smith et al., 2018), torna-se um elemento social da sua esfera laboral que tem de gerir. Contudo, a grande maioria dos professores sente-se desamparado, impotente, sem saber como gerir em concreto a situação e sentem um stress considerável (Siu, 2004 p.44, citado por Eden et al., 2013), o que compromete o seu bem-estar, dada a vivência numa envolvente adversa (Ferreira et al., 2021). Segundo um estudo desenvolvido por Eden e colegas (2013), concluiu-se que quanto mais os professores presenciassem o fenómeno existia um aumento de consciência e preocupação. Specht (2010) elaborou um estudo na Alemanha para compreender as perceções dos professores sobre fenómeno do cyberbullying e os docentes relataram que os efeitos do cyberbullying têm grande impacto na escola e na sala de aula (e.g. perturbação em sala). Por outro lado, observar fenómenos de *cyberbullying* incrementa a subida dos níveis de depressão e ansiedade (Doumas & Midgett, 2020, citado por Ferreira et al., 2021), estudos divulgam os efeitos negativos que o *cyberbullying* pode ter nas dimensões emocionais, físicas e comportamentais dos professores (Kopecky e René, 2016). Segundo o modelo JD-R, o facto de os professores observarem estes incidentes reflete-se em mais uma exigência como que têm de lidar, o que pode conduzir a um menor *engagement* e maior esgotamento, que vai afetar a sua performance no trabalho (Bakker & Demerouti, 2007). Enquanto se forem fornecidos os recursos necessários para lidar com a nova realidade há uma e menor perda de produtividade na doença devido ao presentismo (Ferreira et al., 2019). Um estudo desenvolvido por Ferreira e colegas (2021) evidenciou que os professores observarem incidentes de cyberbullying está positivamente correlacionado com as perdas de produtividade associadas à doença dos professores, devido ao presentismo e burnout sentidos. O conhecimento e observação destes fenómenos afirmava que tinham impacto ao nível físico, emocional e comportamental dos docentes (Kopecky & René, 2016). Sendo uma das causas da exaustão incessante e do ir trabalhar doente pelos professores, a observação e envolvimento com estes incidentes atroz. Os professores que mais experienciassem as situações deste fenómeno relatavam níveis mais elevados de esgotamento que conduziam ao ir trabalhar sem se sentirem totalmente bem (físicamente ou psicologicamente) (Ferreira et al., 2021).

Nesse sentido é colocada a seguinte hipótese:

**Hipótese 3:** Uma maior frequência de presentismo encontra-se associado a um aumento das perdas de produtividade devido à doença, sendo este efeito mais acentuado na presença da observação do *cyberbullying*.



**O que os gestores de recursos humanos fazer para analisar estas situações?** Para testar esta questão será desenvolvido um estudo qualitativo baseados em análises temáticas e enquadrado na teoria desenvolvida que enriquecerá o estudo quantitativo com informação pertinente.

#### **1.4. Modelo JD-R: exigências e dos recursos**

Com o recurso ao modelo JD-R (Bakker et al., 2014; Bakker & Demerouti, 2007), sendo compatível aos mais diferenciados contextos organizacionais e reconhecido na área da psicologia organizacional. Fornece uma estrutura para trabalhar, dado que, compreende quais os preditores do burnout, do *engagement* no ambiente de trabalho e os *outcomes* para o individuo e para a organização (Bakker et al., 2014).

Demerouti e colaboradores (2001) construíram um binómio: as exigências e os recursos. No que concerne às exigências do trabalho estas são tipificadas como os aspetos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que implicam esforço a nível físico ou psicológico. A nível físico (aumento da pressão arterial, frequência cardíaca e atividade hormonal) e psicológico (cansaço excessivo e saúde psicológica fragilizada) (Bakker et al., 2014). Podem ter efeito direto na saúde do colaborador, a posteriori de uma longa exposição de altas exigências, assim como estar ligado ao *burnout*, o que se traduz em níveis mais baixos de satisfação e motivação (Demerouti et al., 2001). As exigências não são um elemento destrutivo, quando têm níveis controláveis podendo ser bastante construtivas e impulsionadoras de motivação, concretizando com sucesso os obstáculos (Bakker et al., 2012).

Em compensação, os recursos do trabalho funcionam como ferramentas para potenciar a forma de lidar com as exigências inerentes do trabalho, viabilizando a preservação do seu estado emocional e melhorando a produtividade (Kwon & Kim, 2020). Estes aspetos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais auxiliam o colaborador a atingir os objetivos propostos estimulando o seu crescimento, desenvolvimento e contribuindo para o progresso pessoal e profissional (Bakker & Demerouti, 2017). Perante a presença de recursos os colaboradores vão produzir *outcomes* organizacionais mais positivos como o compromisso organizacional (Bakker & Demerouti, 2017) e o *engagement* (Schaufeli, 2017). A título de exemplo, o suporte social, feedback e oportunidades de evolução são vistas como recursos (Bakker et al. 2005; Bakker & Demerouti, 2013; Xanthopoulou et al., 2007) evitando a adoção de atitudes negativas, funcionando como um mecanismo de defesa na associação das exigências do trabalho e o *burnout* (Bakker et al., 2005).

O modelo congrega dois processos diferenciados, o motivacional em que os recursos estimulam e motivam ao envolvimento no trabalho e promovem resultados organizacionais positivos,

como o desempenho, o compromisso organizacional (Bakker & Demerouti, 2017) e o *engagement* no trabalho (Schaufeli, 2017). O outro processo corresponde ao stress desencadeado das exigências no desgaste emocional e físico dos colaboradores que conduz a uma diminuição do bem-estar gerando sentimentos de exaustão (Van den Broeck et al., 2010). A interligação entre os dois processos corresponde à atuação do processo motivacional perante um cenário de elevadas exigências, potenciando os recursos (Bakker & Demerouti, 2007).

O modelo sugere que um ambiente de trabalho com grandes exigências resultará em burnout e, eventual, dizimação da motivação (Demerouti et al., 2001). O fenómeno do *burnout* culmina devido aos seus fatores antecedentes de stress com o aparecimento de comportamentos negativos, como deterioramento da saúde, aumento da rotatividade, redução do compromisso (Demerouti et al., 2001; Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2009; Xanthopoulou et al., 2009; Lesener et al., 2019). A despersonalização permanece nos indivíduos que percecionam o seu trabalho como altas exigências, adotando uma atitude negativa e indiferente ao trabalho, distanciando-se do mesmo (Maslach et al., 2001; Maslach & Leiter, 2008). Por outro lado, ineficácia surge devido ao desenvolvimento de sentimentos de incompetência derivados do excessivo trabalho com falta de recursos essenciais, acabam por produzir menos não predominando sentimentos de realização no trabalho (Maslach et al., 2001; Maslach & Leiter, 2008). Tendo como exemplos predominantes das exigências englobam a pressão de tempo e trabalho, os conflitos de função, a carga excessiva de trabalho (Lesener et al., 2019).

Contrariamente às exigências, a presença de recursos vai ser extremamente positivo para os colaboradores, origina maiores níveis de bem-estar, de desempenho e quadros organizacionais positivos (Bakker et al., 2014; Seppälä et al., 2015). Nestes cenários, os indivíduos são mais autónomos, esforçam-se ao máximo nas suas funções de trabalho, mostrando entusiasmo pelo seu trabalho (Harter et al., 2002). A dedicação emocional, cognitiva e física do individuo para com a organização é evidente, mantendo-se focado em aportar o seu valor e auxiliar a organização a atingir a metas estabelecidas (Simbula, 2010; Bakker, 2011). Estes colaboradores vivenciam experiências de trabalho mais positivas, agradáveis, sendo mais propensos a ter um maior sucesso no trabalho (Bakker, 2009).

A docência tem sido considerada uma profissão com altos níveis de stress, uma problemática reconhecida internacionalmente (Prieto et al., 2008). O aumento de exigências de trabalho nos professores foi evidente e gerou um alto nível de descontentamento devido à falta de recursos para enfrentar as novas demandas (Prieto et al., 2018). Os docentes relatam níveis elevados de desgaste (Cropanzano et al., 2003) assim como de altas tensões sentidas no trabalho (Hakanen et al., 2006). A

literatura indicou que é o comportamento disruptivo dos alunos que parece ser o responsável pela maior parte da exaustão emocional sentida pelos professores (Bakker et al., 2007; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2014, citado por Dick et al., 2018). Hakanen e colegas (2006) encontraram uma relação negativa entre o *burnout* e o *engagement* numa grande amostra de professores, e esperado que as exigências no trabalho (e.g. distúrbios de sala de aula, má conduta dos alunos, relação professor-aluno, dificuldade de doutrinar novas matérias, entre outros) prevejam positivamente a exaustão emocional e, negativamente, o *engagement*. Na ótica dos recursos (e.g. autoeficácia em sala de aula, suporte social percebido, instalações) prevejam positivamente o *engagement* e negativamente o *burnout*.

Bakker e colegas (2007) afirmou que a presença de recursos como apoio superior, inovação, valorização e clima organizacional prevejam o *engagement* dos professores no trabalho, especialmente, quando o inadequado comportamento dos alunos era uma exigência importante no trabalho. O apoio dos colegas é relatado como um dos fatores mais importantes no desenvolvimento do professor e melhoria da dinâmica escolar (Kelchtermans & Strittmatter, 1999, citado por Simbula, 2010). Dado que os colegas detêm a influência de transferir experiências positivas ou negativas de uns para os outros (Westman, 2001, citado por Simbula, 2010). E, ainda, os professores que recebem apoio dos colegas são mais propensos a envolverem-se no seu trabalho (Simbula, 2010). Segundo Schaufeli e colaboradores (2001), os colaboradores com *engagement* eram mais otimistas, com iniciativa e estavam mais dispostos a ajudar os seus colegas. Este fator é elementar nos professores, visto que, pode melhorar o seu desenvolvimento com os alunos. Um estudo descobriu que os professores entusiastas e dinâmicos com o seu trabalho tendiam a ter alunos mais motivados e com mais energia em sala de aula (Patrick et al., 2000).

O modelo JD-R permite um aprofundamento e identificação das variáveis importantes que estão no processo do desenvolvimento de stress dos docentes. Com a inserção do método qualitativo, que vai para além dos fenómenos sentidos pelos professores, obtemos respostas concretas das exigências e recursos relatados pelos docentes na sua envolvente diária de trabalho. Concluindo, as entrevistas deste estudo fornecessem os dados essenciais para a construção de um modelo JD-R assertivo e realista dos professores, algo que é pioneiro e ainda não existia na literatura.

**Como é que os profissionais de GHR podem solucionar estas problemáticas por meio deste modelo?**

A análise sensata a este modelo, às tensões sentidas pelos professores assim como aos sustentáculos desejados pelos mesmos, proporcionam elementos exatos com os quais podemos criar soluções e adotar estratégias para melhorar o trabalho dos docentes, como verificar-mo-emos mais adiante

## Metodologia

### 2.1. Amostra

O presente estudo enquadrado no projeto Te@ch4SocialGood: promover a pro-socialidade nas escolas para prevenir o *cyberbullying*, desenvolvida por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia de Lisboa e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/PSI-GER/1918/2020).

O método da amostragem qualitativo foi não – probabilístico por conveniência e mediante o efeito bola-de-neve. Para o estudo foram recolhidos dados de sul a norte de Portugal e da Ilha de São Miguel nos Açores. Foram realizadas 63 entrevistas individuais e semiestruturadas a professores do 3º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 31 e os 67 anos ( $M = 50,85$ ;  $DP = 9,64$ ; 69,4% do sexo feminino). Foi constituída por professores do setor de ensino público (92%) e privado (8%), das mais variadas disciplinas, português, matemática, inglês, cidadania e desenvolvimento, educação física, entre outras, apresentando uma média de 25,8 anos de exercício de funções.

Os critérios de inclusão para participar no estudo consistiam em: a) ser português; b) ter mais de 18 anos e c) ser professor ou ter sido professor do 3º ciclo.

A amostra quantitativa obtida foi de 542 docentes e apresenta uma média de 50.06 anos de idade ( $DP = 8.095$ ). São professores do 3º ciclo do ensino básico de várias disciplinas.

## 2.2. Procedimento

Com o intuito de obter os dados necessários, a recolha de dados foi elaborada com a aplicação de dois instrumentos: questionários e entrevistas. Inicialmente, efetuou-se a divulgação dos questionários entre outubro e dezembro e, na fase seguinte, foram realizadas as 63 entrevistas.

Primeiramente, foi realizado um estudo quantitativo mediante a construção de um questionário online via *Qualtrics* com a duração de 25 minutos, sendo que os docentes eram contactados mediante redes sociais e, assim que demonstravam interesse em participar no estudo, era enviado o link para o preenchimento do mesmo.

Com a finalidade de garantir um estudo ético, foi solicitada a autorização para o estudo à Comissão de Ética e Deontologia da FPUL (Ata nº11 de 5 de julho de 2021). Foi transmitido aos participantes as informações pertinentes sobre o estudo, solicitando-se o preenchimento do consentimento informado a priori, sendo este voluntário. Foi asseverado o anonimato e confidencialidade das respostas destinando-se exclusivamente a serem usados no âmbito da investigação.

Mais tardiamente, foi aplicado um estudo qualitativo por intermédio da elaboração de um guião de entrevista construído por 5 blocos com 39 questões de resposta aberta, sendo que no final os participantes poderiam acrescentar aspetos relevantes para o estudo de serem abordados.

A média da duração das entrevistas foi aproximadamente 53,5 minutos, formato on-line ou presencial, conforme o que os participantes preferissem. Para as entrevistas presenciais eram realizadas num local neutro com um gravador, nas entrevistas online por meio do Zoom com a gravação em vídeo.

Os entrevistados foram contatos através das redes sociais, emails ou contatos pessoais para confirmarem a sua presença. Mediante a sua disponibilidade e preferência de formato eram agendados o encontro. Em todas as entrevistas foi solicitado o consentimento para a participação e gravação para que pudessem subsequentemente serem transcritas. Após a transcrição todas as gravações eram eliminadas.

## 2.3 Análise de dados

### 2.3.1 Estudo quantitativo

Os questionários, foram realizados em conjunto com toda a equipa do projeto, investigadores e alunas com o recurso a várias escalas para obter as informações pertinentes ao estudo. A posteriori à recolha de dados foram introduzidos e analisados através do *Software Statistical Packages for the Social Sciences* (SPSS), versão 26.0.

**Inventário sobre segurança online e *cyberbullying*.** A variável observação de *cyberbullying* foi medida com a utilização do Inventário sobre Segurança Online e *Cyberbullying desenvolvido pela* equipa de investigadores. Este Inventário foi construído para perceber as perceções que os docentes têm sobre o fenómeno de *cyberbullying* face ao conhecimento e observação destes fenómenos. Os participantes responderam com base em duas escalas de *Likert*, uma de 4 pontos, que varia entre 1= Discordo totalmente e 4= Concordo Totalmente e, a dicotómica que varia entre 1= Não tenho conhecimento e 2= Sim, tenho conhecimento. Tratando-se de uma escala de um só item não se procedeu realizou a análise fatorial, o mesmo se aplica à fiabilidade da escala que não se calculou por ter um único item. Alguns exemplos de itens é “Tenho uma ideia clara acerca do que é o *cyberbullying*” e “Estou familiarizado com os comportamentos utilizados no *cyberbullying*”

***Brief Calling Scale*.** A variável *calling* foi medida através da escala BCS, *Brief Calling Scale*, construída por Dik, Eldridge, Steger e Duffy (2012). Composta por escala de 4 itens, com dois itens cada, a escala BCS-presença e de BCS-busca. Os itens correspondentes à escala de presença são “Tenho uma vocação para um trabalho particular” e “Tenho uma boa compreensão da minha vocação, pois ela aplica-se à minha carreira”. Os itens referentes à escala da busca são “Estou a tentar compreender a minha vocação na minha carreira” e “Estou à procura da minha vocação, tal como se aplica à minha carreira. No que concerne à qualidade psicométrica, a escala demonstrou ter uma boa consistência interna ( $\alpha=.673$ ). Na análise fatorial a escala de *call* teve a extração a 1 fator com um total de variância explicada de 56.14%.

**SPS-6.** A variável perdas de produtividade na doença foi medida por recurso ao instrumento desenvolvido por Koopmen et al. (2002), traduzida e validada para a língua portuguesa por Ferreira e colegas (2010). A escala avalia as perdas de produtividade em situações de presentismo, medem a percepção que os indivíduos detêm do seu desempenho aquando afetados pelo presentismo. Tem duas subescalas com 3 itens cada: Trabalho Completado (TC) e a Distração Evitada, sendo que o TC mede a quantidade de trabalho que o trabalhador é afetado quando está sob presentismo e foca-se no trabalho. A DC refere-se aos aspetos psicológicos, as consequências manifestadas face ao presentismo (e.g. capacidade de concentração). Foram invertidos três itens de cada subescala, o que significa que

quanto maior o valor no score total, no TC e menor no DE traduz-se num estado psicológico mais estável e benéfico e um menor impacto do presentismo (Ferreira et al., 2010). A escala é construída por seis itens, com uma escala de *Likert* de 1 = Discordo Totalmente a 5= Concordo Totalmente. Alguns exemplos de itens são “Devido aos meus problemas de saúde, as dificuldades que normalmente fazem parte do meu trabalho foram mais complicadas de gerir” e “Senti-me com energia suficiente para completar todo o meu trabalho, apesar dos meus problemas de saúde”. Relativamente à qualidade psicométrica, esta escala revelou uma boa consistência interna ( $\alpha=.735$ ). Na análise fatorial a subescala de 3 itens do TC apresentaram uma percentagem de 33.35% de variância explicada e e a Distração Evitada de 23.07% de variância explicada, calculou-se a média dos dois fatores que resultam numa medida única perdas de produtividade associadas ao presentismo.

### 2.3.2 Estudo qualitativo

Procedeu-se às entrevistas com o intuito de obter de forma mais clara e completa, dado que há *missing points* na parte quantitativa que têm de ser explorados. De facto, as entrevistas individuais é uma técnica de obtermos as experiências e sentimentos relatados pelos entrevistadores, de forma aberta e livre (Fylan, 2005), algo que não é possível obter através da metodologia quantitativa.

As entrevistas foram desenvolvidas com o intuito de perceber até que ponto a perceção de fenómenos de *cyberbullying* aumentam as exigências e reduzem os recursos dos professores, resultando num aumento dos fenómenos de *burnout* e presentismo.

Com a utilização do *software* NVivo (lançado em março de 2020), adotou-se uma análise temática das entrevistas para identificar os temas e padrões mais relevantes (Braun & Clarke, 2006). Construímos a árvore de categorias com o auxílio de uma investigadora do projeto, iniciámos a codificação das informações, de seguida, procurou-se os temas e subtemas e, quando estes foram consistentes passámos à operacionalização das narrativas dos entrevistados, conferindo fidedignidade aos dados (Braun & Clarke, 2006). Recorremos à análise mista, dado que a partir da revisão de literatura efetuada a priori é que se partiu para a construção de temas e subtemas, análise dedutiva. Por outro lado, foram reconhecidos temas e subtemas novos ao longo da construção da árvore, análise indutiva.

Procedeu-se às entrevistas com o intuito de obter de forma mais clara e completa, dado que há *missing points* na parte quantitativa que têm de ser explorados. De facto, as entrevistas individuais é uma técnica de obtermos as experiências e sentimentos relatados pelos entrevistadores, de forma aberta e livre (Fylan, 2005), algo que não é possível obter através da metodologia quantitativa.



Por meio da análise das 63 entrevistas obtivemos oito temáticas, como é possível verificar na Figura X., sendo elas: i) *call*; ii) suporte emocional; iii) desmotivação com a profissão; iv) *work overload*; v) *burnout*; vi) sustentáculos para os professores; vii) relação com os alunos; viii) e *Cyberbullying*.

**Figura 1.** Mapa conceitual dos resultados obtidos no estudo qualitativo

<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>	<b>Operacionalização</b>
Calling: chamamento para a profissão	Gosto pela profissão	Os entrevistados mencionam a importância que tem gostarmos da nossa profissão.
	Felicidade na profissão	Os entrevistados mencionam a importância que de sermos felizes no trabalho.
Suporte Emocional	Suporte social pelos colegas, pares, superiores	Os entrevistados evidenciam a magnitude do apoio sentido pelos colegas de trabalho, pares e pelos seus superiores
Desmotivação pela profissão	Fatores desmotivadores	Os entrevistados destacam inúmeras variáveis que conduzem à sua desmotivação contínua no trabalho.
<i>Work Overload</i>	Trabalho fora de horas	Os entrevistados expõem a quantidade de vezes que têm de trabalhar fora do horário laboral, denunciando a excessiva proporção de trabalho.
	Elevada quantidade de trabalho administrativo	Os entrevistados sinalizam a exacerbada dimensão de

		burocracias que os docentes têm de tratar.
<i>Burnout</i>	Cansaço Excessivo	Os entrevistados transparecem a predominância de sentimentos de exaustão e esgotamento
Sustentáculos para os professores no contexto escolar	Formações para colmatar a ausência de informação por parte dos docentes para lidar com as situações	Os entrevistados salientam a primordialidade da permuta de conhecimentos e ferramentas para lidar com este contexto.
	Auxílio por parte de outros pilares educativos no contexto escolar (polícia escolar, assistentes operacionais, psicólogos)	Os entrevistados alvitram a participação ativa de outros elementos escolares para facilitar a diagnóstico e, conseqüente, resolução das inúmeras situações decorridas em escola.
Relacionamento professores-alunos	A criação de uma relação positiva com as crianças	Os entrevistados denotam a influência profícua contruída com os alunos.
Perceções sobre o Cyberbullying	Conhecimento sobre o conceito de Cyberbullying	Os entrevistados especificam a sua posição face ao Cyberbullying, afirmando um desconhecimento sobre o mesmo,
	Vetores significativos para solucionar o fenómeno	Os entrevistados especificam a sua posição face ao <i>Cyberbullying</i> , afirmando um papel de encaminhamento.

## Resultados

No estudo foram desenvolvidos procedimentos distintos para compreender a relação entre as variáveis dos dados qualitativos e quantitativos. Assim, seguem os resultados do estudo qualitativo e quantitativo.

### 3.1 Análise quantitativa

#### Análises preliminares

As análises preliminares mostram que o *calling* para a profissão se correlacionou negativa e significativamente com a perda de produtividade,  $p = .001$ , e com a frequência de presentismo,  $p = .010$ , e que a perda de produtividade associada à doença, se correlacionou positiva e significativamente com a frequência de presentismo,  $p = .001$ .

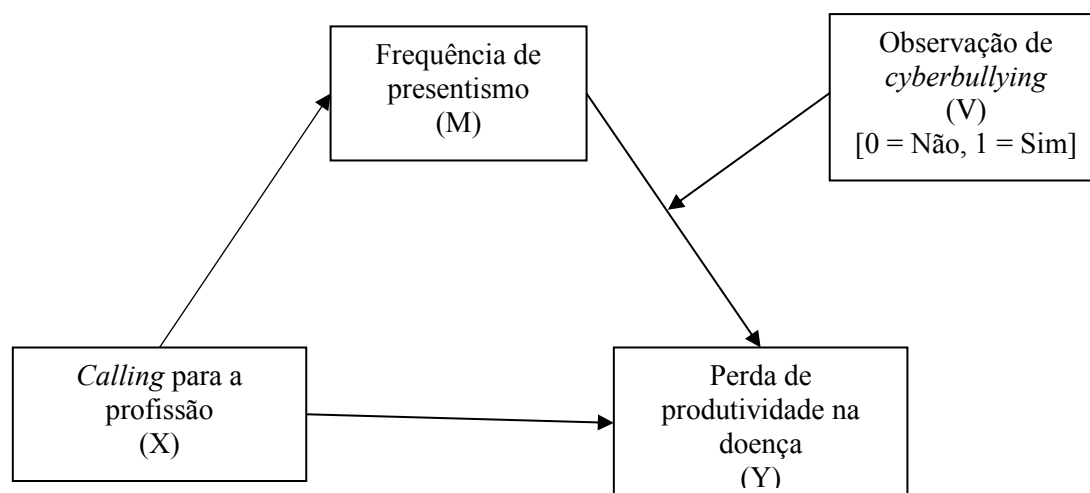
**Tabela 1.** Informação descritiva e correlações entre as variáveis

Variáveis	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3
1. <i>Calling</i> para a profissão	3.80	.95	-		
2. Perda de produtividade na doença	2.60	.70	-.22***	-	
3. Frequência de presentismo	3.16	1.67	-.13**	.30***	-

\*\*\*  $p \leq .001$ , \*\*  $p \leq .010$

#### Resultados da mediação moderada

Para testar as hipóteses propostas, procedemos a uma mediação moderada pela observação de *cyberbullying* (Modelo 14). O modelo foi testado usando 5.000 amostras *bootstrap* através da Macro PROCESS do software IBM SPSS Statistics 26 (Hayes, 2018). O *calling* para a profissão foi a variável independente (X), a frequência de presentismo foi a variável mediadora (M), a perda de produtividade na doença foi a variável dependente (Y) e a observação de *cyberbullying* foi a variável moderadora (V; codificada como 0 = Não, 1 = Sim; Figura 1).



**Figura 2.** Modelo de mediação moderada pela frequência de presentismo e observação de *cyberbullying*

Os resultados mostraram um modelo de mediação significativo,  $R^2 = .139$ ,  $F(4, 411) = 16.556$ ,  $p < .001$ . O *calling* para a profissão teve um efeito negativo e significativo na frequência de presentismo,  $p = .028$ , a qual teve um efeito positivo e significativo na perda de produtividade na doença,  $p = .001$ . O efeito direto foi negativo e significativo,  $p = .000$ . Como esperado, verificou-se uma interação significativa entre a observação de *cyberbullying* e a perda de produtividade na doença,  $p = .008$ . Mais especificamente, o efeito indireto foi negativo e significativo tanto para a ausência de observação de *cyberbullying* ( $b = -.016$ ,  $SE = .009$ , 95% CI  $[-.036, -.001]$ ) como para a presença de observação de *cyberbullying* ( $b = .038$ ,  $SE = .020$ , 95% CI  $[-.080, -.003]$ ). O índice de moderação pela observação de *cyberbullying* foi negativo e significativo ( $b = -.022$ ,  $SE = .014$ , 95% CI  $[-.056, -.000]$ ; Tabela 2).

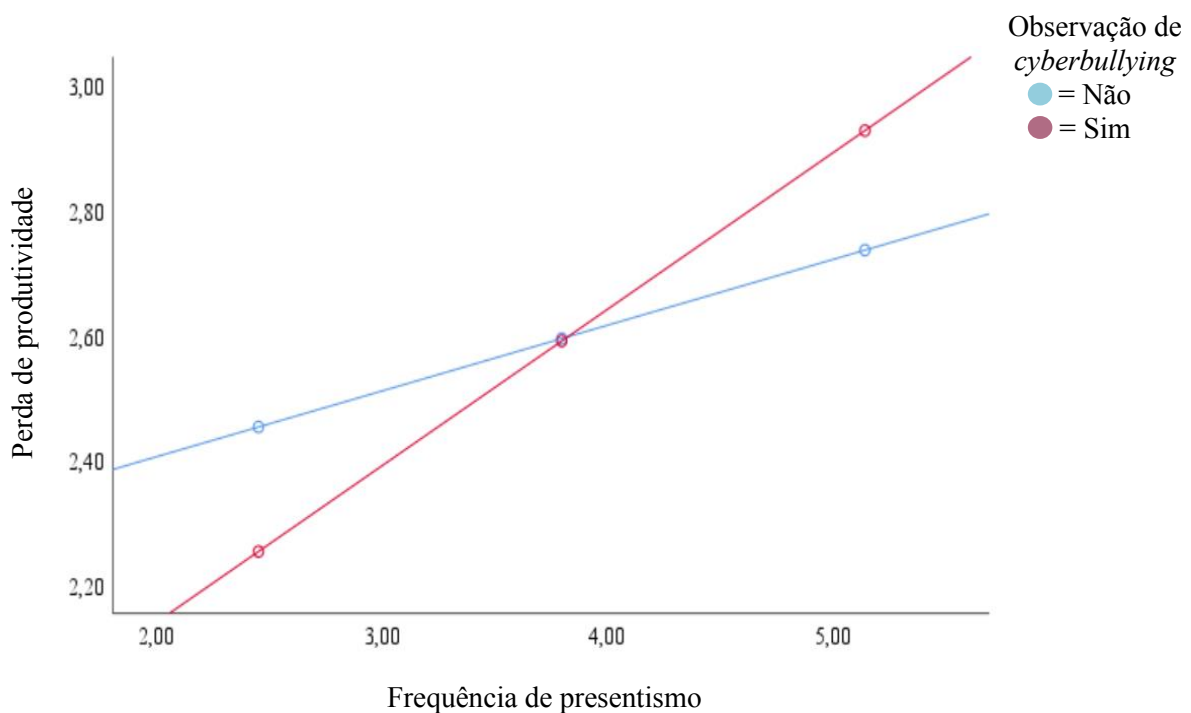
**Tabela 2.** Resultados da mediação moderada pela frequência de presentismo (M) e observação de *cyberbullying* (V)

<i>Calling</i> para a profissão (X) → Perda de produtividade na doença (Y)						
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	CI (lower)	CI (upper)
X → M (a)	-.150	.068	-2.120	< .050	-.284	-.016
M → Y (b)	.105	.028	3.745	< .001	.050	.160
X → Y (c)	-.141	.034	-4.155	< .001	-.208	-.074
X * V → M	.145	.054	2.664	< .010	.038	.251

Efeito indireto condicional para a ausência de observação de <i>cyberbullying</i>	-0.016	.009	-0.036	-0.001
Efeito indireto condicional para a presença de observação de <i>cyberbullying</i>	-0.038	.020	-0.080	-0.003
Índice de mediação moderada	-0.022	.014	-0.056	-0.000

Em suma, a existência de *calling* para a profissão resulta numa menor perda de produtividade (confirma-se H1), devido a uma menor frequência de presentismo (confirma-se H2). Ainda, este efeito é mais acentuado na presença de observação do *cyberbullying*, tal como é possível observar no Gráfico 1 (confirma-se H3).

**Gráfico 1.** Efeito moderador da observação de *cyberbullying* na relação entre a frequência de presentismo e a perda de produtividade



### 3.2. Análise qualitativa

Procedeu-se às entrevistas com o intuito de obter de forma mais clara e completa, dado que há *missing points* na parte quantitativa que têm de ser explorados. De facto, as entrevistas individuais é uma técnica de obtermos as experiências e sentimentos relatados pelos entrevistadores, de forma aberta e livre (Fylan, 2005), algo que não é possível obter através da metodologia quantitativa.

Através da análise das entrevistas, obteve-se um enquadramento de várias temáticas relevantes para o contexto dos professores: *calling* (chamamento para a profissão); o suporte emocional percecionado pelos mesmos no seu quotidiano; desmotivação em ser professor; o *work overload* (excesso de trabalho que a profissão acarreta); *burnout* (cansaço excessivo); os recursos desejados pelos professores para enfrentarem as adversidades; o relacionamento com os seus alunos e o *cyberbullying*, a envolvente. Todos estes temas prevaleceram ao longo das entrevistas, sendo o teor mais mencionado pelos professores e, por esse motivo, carecem de ser objeto de análise profunda.

É esta análise intensiva que extrapola a questão das perceções que os professores têm perante o *cyberbullying* e, permite-nos saber as causas da exaustão emocional e presentismo dos professores. Consequentemente, fornece respostas de alternativas (recursos) essenciais na ótica dos docentes para enfrentarem o seu quotidiano e melhorarem as suas condições organizacionais que a literatura ainda não tinha investigado.

#### **Calling**

Uma das temáticas principais é o *calling*, a vocação transcendente para abordar um papel específico na vida de uma forma orientada para demonstrar um senso de propósito (Chang et al., 2020) que é muito abordada pelos professores, evidenciando-se dois subtemas: i) identificação com a profissão; e ii) felicidade no trabalho.

O primeiro subtema sustenta a presença muito consistente de uma identificação com as nossas funções mesmo que haja momento menos prazerosos, atividades mais burocráticas ou situações indelicadas, a vontade de continuar a trabalhar na profissão prevalece continuamente. O relato dos professores foi de acordo com a literatura dado que colaboradores com maior vocação são mais propensos a serem proativos, lidarem melhor com os obstáculos da profissão e conotarem uma significância ao seu trabalho (Wrzesniewski & Dutton, 2001):

“Sinto-me ligado à minha profissão porque, pela relação que tenho, mantenho com os meus colegas de profissão, pela relação que mantenho com os alunos, comunidade escolar, com os encarregados de educação.” (SC\_07)

“Considero que sou muito ligado à profissão porque na realidade gosto muito de ser professor como disse e gosto muito de trabalhar com crianças” (IA\_06)

“Gosto muito de ensinar, sempre foi, decidi ser professor já muito novo, ainda estava no terceiro ciclo, portanto, sempre quis ser professor” (SC\_07)

No segundo subtema é evidente a predominância de sentimentos de felicidade que conduz ao maior envolvimento na profissão, maior identificação, entusiasmo e satisfação (e.g., Bunderson & Thompson, 2009). Durante as entrevistas foi relatado várias vezes, por todos, a importância de estarem felizes na sua profissão:

“Eu sou muito feliz com o que faço gosto muito de ser professora” (IA\_09)

“Sinto-me bem ensinar, ajudar as pessoas a crescer por dentro acho que é isso a educação, por vezes deparamo-nos com obstáculos, desmotivação das pessoas, mas acho que vale sempre a pena não dá para não nos sentirmos realizados quando transformamos no fundo a nossa profissão numa missão, portanto faço isto por gosto” (IA\_01)

### **Suporte Emocional**

Esta matéria do suporte emocional correlaciona-se com o suporte social sentido pelos superiores, colegas e pares. Ao longo das entrevistas foi mencionado infindas vezes o impacto que os colegas, família e administração têm no seu quotidiano, sendo esta uma opinião congruente entre todos. Muitos afirmam que nos momentos mais infelizes e difíceis é a assiduidade deste suporte que coadjuva à ultrapassagem das adversidades, e a manutenção da boa disposição e resiliência. O que está de acordo com o estudo de Liao e colegas (2004) que evidenciou que o suporte organizacional era uma mais-valia para os professores, dado que estes sentiam-se pertencentes à comunidade escolar, o que elevava, rapidamente, os seus níveis de motivação e incita-os a dar um feedback positivo à escola. O apoio dos colegas é relatado como um dos fatores mais importantes no desenvolvimento do professor e melhoria da escola (Kelchtermens & Strittmatter, 1999). Como corroboram as suas frases:

“Encontrei trabalho de equipa, fui muito bem recebido pelas colegas de inglês” (SC\_06)

“Não falto ao trabalho até porque eu gosto muito de ir para a escola porque temos momentos muitos bons com os colegas, por exemplo almoçamos, temos um grupo que almoça sempre juntos e de facto é um momento de relax e de descontração. Portanto também tentamos encontrar formas de nos termos energia e darmos energia uns aos outros.” (IA\_09)

## **Desmotivação**

Relativamente a este tema, as faltas de motivação têm sido referenciadas, de forma consistente, por todos, relevando ser um aspeto bastante comum nesta profissão.

*“Uma das questões que mais chama a atenção no sistema educativo, principalmente na rede pública, é a constatação de uma classe docente que não se sente realizada. As palavras desmotivação, desmoralização e desilusão surgem sempre que alguém conversa com um grupo de docentes” (Santomé, 2006, p.35)*

São várias as razões por detrás desta ausência de motivação, os professores têm vindo a englobar uma multiplicidade de funções com muitas pressões acarretadas (Santomé, 2006), como assumem os excertos:

“Como eu digo os tempos mudam muito e também disse há bocado os tempos mudam muito se calhar hoje não faria esta escolha não quer dizer que esteja insatisfeito, mas fiz muito caminho vi muitas relações degradadas.” (IA\_01)

“O que me afeta é o descontentamento relativamente à profissão como a profissão é encarada. Aí sim, da minha parte à um desalento e desmotivação que tem sido acentuada e não é por acaso que, nos dias de hoje, nós não encontramos miúdos que queiram seguir a carreira de docência. Estamos com um sério problema a curto prazo, já temos algumas áreas disciplinares em que há falta de professores e acredito que, ah, digamos que presentemente há um grande número de professores com uma faixa etária já muito elevada, acima dos sessenta ah anda na média dos cinquenta anos e daqui a alguns anos muitos desses professores muitos estão reformados.” (IA\_02)

## **Work-overload**

Esta tema remete para a quantidade exagerada de trabalho que os professores notificam dividido em dois subtemas. O primeiro corresponde à quantidade de tempo que os docentes são obrigados a dedicarem face à enorme quantidade de trabalho, extrapolando, repetidamente, as horas de trabalho. Segundo Henry e colegas (2000), os professores têm imensas obrigações administrativas para serem cumpridas com seguir os seus horários, doutrinar, dar notas, tarefas burocráticas, ir a conselhos, entre



outras e dificilmente conseguem ultrapassar estes desafios com a quantidade de desmotivação que comportam.

“Eu para ter tudo em dia tenho de trabalhar fim de semanas e nunca me deito antes das duas da manhã” (IA\_09)

“Acho que às vezes é um bocado de trabalho a mais, sim! Exigência a mais, devia haver mais consciência” (IA\_05)

O segundo subtema concerne à elevada volume de trabalho administrativo, sentido pelos mesmos. Os docentes relatam terem a seu cargo um trabalho burocrático muito extensivo. Salanova e colegas(2008) afirmaram esta preocupação sentida pelos docentes que o aumento das exigências no seu trabalho levou a uma discrepância de competências. Dado que, exige-se muito mais do que apetências dinâmicas e pedagógicas para lecionar, é necessário que o professor corresponda à sobrecarga quantitativa administrativa, como mencionam:

“Ultimamente aumentou muito a burocracia e isso tira-nos energia para o resto que é o mais importante que é a preparação de aulas, a dinâmica da aula em si” (IA\_03)

“É um medo que eu tenho, tenho medo de perder essa energia, porque atualmente o ensino está, é extremamente burocrático. Nós temos mais serviço, é ridículo dizer isto, mas é verdade, nós temos mais serviço burocrático do que propriamente tempo para prepararmos as nossas aulas, ou seja, dinamizarmos os nossos materiais, tornarmos as aulas mais interessantes e isso para mim é, é um problema. Gerir isto é muito importante, e todos os professores se queixam disto.” (SC\_07)

### ***Burnout***

O tema *Burnout* é transmitido ao longo de todas as entrevistas, o que está de acordo com a literatura que tem vindo a alertar para a consistência deste fenómeno na profissão que carece de emergência para intervir. O esgotamento dos professores tem sido associado a intenções de rotatividade e absentismo (Belcastro & Gold, 1983), assim como a irritabilidade e desempenho diminuído (Huberman et al., 1993). Os resultados obtidos completam esta ideia, os professores estão exaustos a nível psicológico e físico não sendo capazes de desempenhar as suas tarefas com sucesso, contribuindo para o seu mal-estar proeminente e para a baixa qualidade de ensino.

“Efetivamente é desgastante é, é muito stressante é, mas também tem a ver com a nossa postura enquanto profissionais” (IA\_10)

“É uma profissão de desgaste realmente elevado e que me venho aperceber cada vez mais e olho à minha volta e vejo professores que neste momento estão a passar mal e isso preocupa-me um bocadinho” (SC\_05)

### **Sustentáculos para os professores no contexto escolar**

Neste tema surgem dois subtemas: i) formações para colmatar a ausência de informação por parte dos docentes para lidar com as situações de Cyberbullying e ii) auxílio por parte de outros pilares educativos no contexto escolar (polícia escolar, assistentes operacionais, psicólogos).

O primeiro subtema remete para a estratégia mais verbalizada pelos docentes para os auxiliares a lidar e solucionar os incidentes de *Cyberbullying*, as formações. Os professores referem repetidamente a importância de terem formações sobre como saber reconhecer sintomas que possam desencadear este tipo de situações, formas de atuar, o professor detetar determinados comportamentos, indicadores de crise, como abordar o aluno, no fundo, um *workshop* em que se fornecesse cenários hipotéticos e ferramentas para poderem saber distinguir situações. Outro ponto crucial é a passagem de informação concreta e verídica sobre o *Cyberbullying*. Como indicam os excertos:

“Seria interessante uma formação em termos profissionais acho que é muito importante todos os professores terem essa consciência, terem algumas noções e estarem despertos para o fenómeno.” (IA\_04)

“Eu gosto muito de fazer formação e acabei uma há pouco tempo e quando me perguntaram o que é que, que temas é que eu gostaria de ter na formação este foi um deles. Como lidar em situações de cyberbullying porque o mundo digital é infundável e as alternativas também, por isso, quanto mais instrumentos nós tivermos para lidar com a questão, melhor. Claro que depois há o reverso da medalha, que é, as formações que nós fazemos são sempre um peso enorme em termos pessoais e profissionais ou são pós-laboral ou então é ao fim-de-semana ou é...e nós temos uma carga tão grande que as formações têm que ser mesmo muito úteis, práticas e de preferência online” (SC\_06)

Por outro lado, os professores destacaram a consideração para englobar vários agentes intervenientes nestas situações, da comunidade escolar. Mencionando o papel do psicólogo,

afirmando que é o profissional mais adequado nestas situações, das assistentes operacionais visto que passam grande parte a observar os miúdos fora da sala de aula, da polícia o grande mediador destas situações e, ainda, dos pais em casa atuarem perante a liberação que os miúdos têm com os telemóveis. Estas afirmações são convergentes com o que os estudos têm vindo a relatar. Um estudo realizado por Macalaulay e colegas (2018) evidenciou que quando as crianças se dirigiam aos professores para procurar ajuda, alguns adotavam comportamento positivo, de procura de ajuda outros ignoravam a situação sendo neutros. A procura de auxílio junto das autoridades, a título de exemplo, a polícia ou a procura de outros colegas, envolvimento dos pais para solucionar.

“Olha ter psicólogos na escola é uma coisa que é essencial por exemplo. É essencial tanto para o aluno quando está com problemas como às vezes até mesmo nós podemos parar e falar com alguém sobre a situação e a experiência vivida.”(IA\_06)

“Portanto acho que era muito interessante a escola, trabalhar com as autoridades na tentativa de arranjar aqui um, sei lá, um ponto em que se conseguisse trabalhar esta violência” (IA\_10)

### **Relacionamento professores-alunos**

Esta temática demonstra a importância do relacionamento professor-aluno, muitos docentes relatam ser uma alavanca para continuar a doutrinar face a todos os fatores negativos. É a vinculação estabelecida que os motiva a comparecerem no trabalho. Os estudos têm vindo a reafirmar esta relação como sendo uma das principais razões para permanecerem na sua profissão (O’Connor, 2008). Assim, o mau relacionamento com os alunos constitui uma ameaça ao bem-estar pessoal e profissional do professor. Por outro lado, a boa vinculação entre professor-aluno aporta uma série de variáveis positivas como a motivação e o prazer na escola (Hargreave, 2000), como declaram os entrevistados:

“Eu gosto de ensinar, gosto do contacto com os alunos, de estar diretamente ligada aos alunos.”  
(IA\_10)

“Motiva-me aqueles miúdos que mostram interesse pela disciplina (...) gosto de sentir o prazer que eles têm em aprender essas coisas novas e isso é o principal motivo de continuar a levantar-me todos os dias e ir para a escola, sentir prazer nisso” (IA\_08)

### **Perceções sobre o *Cyberbullying***

Nesta temática compreende as perceções dos professores acerca do *cyberbullying*. Prende-se com dois subtemas: i) o conhecimento sobre o fenómeno *cyberbullying*; e ii) vetores significativos para solucionar o fenómeno.

No primeiro subtema entende-se que os professores não têm um conhecimento consolidado sobre o fenómeno, mas sim noções superficiais sobre o mesmo. Da definição elaborada nenhum utiliza os termos repetitivo, intencional, entre pares (Patchin & Handuja, 2006). Referem apenas o facto de ser um ato agressivo e violento que ocorre por meio das tecnologias, como ilustram os seguintes excertos:

“Cyberbullying por acaso não fiz o trabalho de casa, mas se calhar... é o bullying com as redes sociais? Por aí fora, em vez de ser na escola, contacto físico e presencial é assim.” (IA\_05)

“Característica? É de uma violência astronómica é terrível, é mesmo terrível. É terrível os jovens atualmente fazem isso uns aos outros através de mensagens, vídeos, de tudo e mais alguma coisa, isso para mim é terrível. Mesmo mau.” (IA\_06)

Assim, é pertinente contruir modelos explicativos e interpretativos para explicitar este fenómeno, dado que a maior das pessoas carece de informação (Amado et al., 2009).

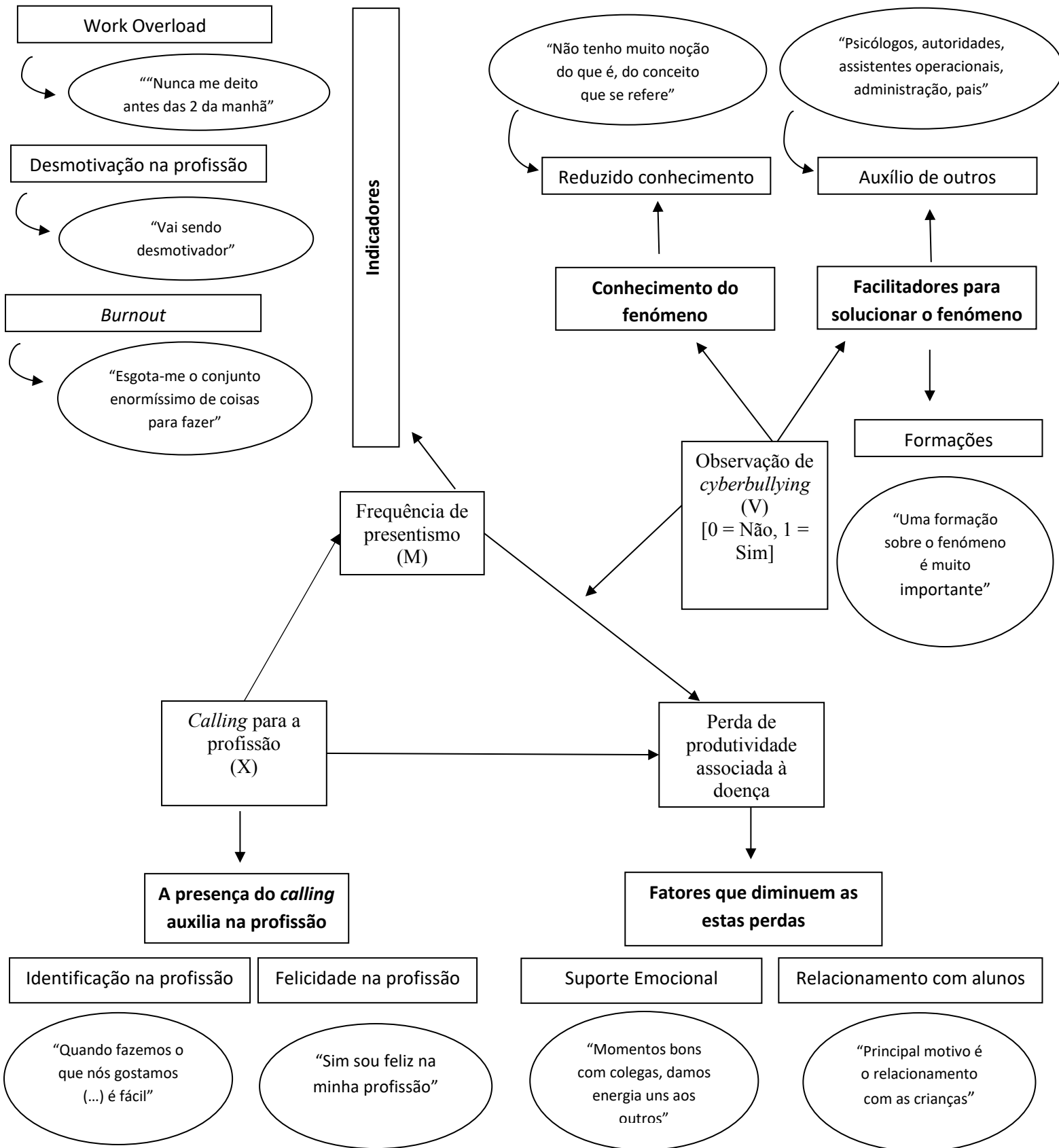
No diz respeito ao segundo subtema, sobre os vetores significativos para solucionar o problema, os professores indicam ser uma problemática associada às escolas, exigindo a intervenção de todos do meio escolar, diminuindo o seu papel de ação. Este resultado está congruente com o que Desmet e colaboradores (2016) mencionaram que uma conscientização de toda a equipa escolar assim como os pais para agir perante estas situações, como se pode verificar:

“Ali na escola quando o há alguma situação seja física ou... o procedimento é sempre tentarmos o contato com a psicóloga ah, tentar ali algum tipo de intervenção ah e tentamos resolver por aí, se já ultrapassou essa barreira procuramos sempre ah... falar com o órgão de gestão que é a direção, e aí as medidas ou até a escola assegura quando são casos mais graves.” (IA\_03)

“Aquilo que acontece nós encaminhamos para essa comissão de disciplina e essa comissão de disciplina atendendo à gravidade encaminha para a direção, há um *report* que é preciso fazer e depois é um encaminhamento e aí nós temos um papel de passar essa informação.” (IA\_10)

As informações obtidas nas entrevistas permitiram adicionar respostas às questões colocadas pelo estudo quantitativo, como se pode observar na Figura 2, de seguida.

**Figura 3.** Mapa conceitual dos resultados obtidos no estudo quantitativo e qualitativo



## CAPÍTULO 4

# Discussão

O presente estudo adiciona um avanço na investigação no que concerne ao fenómeno do *Cyberbullying* como uma exigência no trabalho dos professores em Portugal, e o crescimento dos níveis de nível do presentismo e do *burnout* que a observação do fenómeno tem na docência. A sua pertinência deriva do facto de a literatura nunca ter abordado este tema e, em paralelo, com o contributo para as exigências vs. recursos sentidos na esfera laboral dos professores. Dado que o estudo pretendeu ir para além da questão das perdas de produtividade associadas à doença, de fenómenos de presentismo e burnout e compreender, através da parte qualitativa, a perceção de perda de recursos e quais as exigências, em concreto, consideradas pelos professores. Assim por meio do estudo quantitativo e qualitativo é possível discutir os resultados conforme o construto teórico existente.

### 4.1 Implicações teóricas

Primeiramente, todas as hipóteses colocadas na investigação foram suportadas, H1, H2 e H3. No geral, os resultados do estudo evidenciam que as características do trabalho têm forte influência nos quadros organizacionais. As singularidades de cada contexto laboral que funcionam como antecedentes de *outcomes* positivos como negativos.

A hipótese 1 afirmou que o *calling* para a profissão conduz a menores perdas de produtividade associadas à doença (presentismo), o que se confirmou pelos resultados. De facto, vivenciar um *calling* está associado a uma série de benefícios psicológicos como o aumento de bem-estar, saúde e satisfação no trabalho (Hall & Chandler 2005, Heslin 2005, Wrzesniewski et al. 1997). Estudos anteriores comprovaram que os professores que veem a docência como uma vocação tendem a perspetivar a sua vida com mais entusiasmo e comprometimento, estando dispostos a acarretar deveres extra, com altos níveis de desempenho (Serow, 1994). Efetivamente todos os entrevistados partilham da consciência que terem a vocação faz com que tenham mais força e determinação para a realização das tarefas, mesmo que fora de horas, utilizando os seus esforços para desempenhar os exercícios positivamente e contrariar comportamentos contraprodutivos no trabalho (Nye et al., 2017; Van Iddekinge et al., 2011, citado por Van Vianen, 2018). De acordo com Bakker e colegas (2005), com o recurso ao modelo JD-R, a presença de *calling* é um recurso sentido pelos professores que desencadeia um papel motivacional para lidar com as exigências diárias nas escolas (Bakker & Demerouti, 2013). Noutra abordagem, a teoria *person-environment fit* (Parsons, 1909) é congruente com os resultados obtidos, visto que, ressalva o proveito de aliar a nossa vocação (interesses,

preferências e características) ao ambiente de trabalho que nos inserimos, os níveis de satisfação e produtividade aumentam (Holland, 1985). Segundo Xiao e colegas (2014), demonstraram a relação forte entre ter uma vocação e o ajuste pessoa-ambiente.

A hipótese 2 foi também confirmada que revelou que a frequência de presentismo é mediadora da relação entre o *calling* e as perdas de produtividade associadas à doença. Apesar de a literatura apresentar uma lacuna no estudo recente da relação entre o *calling* e o presentismo, os resultados vão ao encontro do estudo de Humayun e colegas (2022). Demonstrou que os professores que vivenciam o *calling* sentem-se bem em trabalhar com problemas de saúde. A relação entre o *calling* e o presentismo é explicada pelo comportamento de executar tarefas de trabalho, aumentar a produtividade, perante um quadro de clínico desvantajoso, estar doente (Humayun et al., 2022). Segundo Ferreira & Martinez (2012) o presentismo está associado a perdas significativas de produtividade, mais de um terço (Hemp, 2004). Assim, na presença da mediação, o maior *calling* vai conduzir a perdas de produtividade significativas quando se está doente, dado o impacto da mediadora, a frequência de presentismo.

Ao longo das entrevistas percecionámos que os professores ostentam por uma diminuição urgente das exigências sentidas, a justificação sustenta-se na premissa de que vão obter mais energia e menos cansaço. O modelo JD-R corrobora esta situação revelando que a diminuição das demandas difíceis no trabalho está positivamente relacionada com o presentismo, diminuir as exigências no trabalho vai conduzir à construção de recursos para o presentismo funcional (Humayun et al., 2022).

Por último, no que diz respeito à hipótese 3, confirmou-se o efeito moderador da observação do Cyberbullying na relação entre a frequência de presentismo e a perda de produtividade associadas à doença, sendo a relação mais forte quando há a observação de *cyberbullying* do que quando não há a observação do fenómeno. Estes *outcomes* foram comprovados por Ferreira e colaboradoras (2021), que demonstraram que observar incidentes de *cyberbullying* está positivamente relacionado com a perda de produtividade na doença dos docentes devido ao *burnout* e *presentismo*. Por outro lado, Kopecký e René (2016) comprovaram que o *cyberbullying* impacta as dimensões emocionais, fisiológicas e comportamentais dos indivíduos.

Os docentes entrevistados mencionaram que é esgotante face a enormidade de exigências que já detêm ainda terem de lidar com estas situações para as quais não estão preparados, o que remete esta incidência para uma adicional demanda no trabalho educacional.

Segundo o modelo JD-R (Bakker et al., 2005), as exigências no trabalho, neste caso observar *cyberbullying*, podem levar a um menor *engagement* e maior *burnout*, derivado da ausência de recursos de intervenção para o favorável exercício de funções. Contrariamente, a oferta de recursos (e.g. formações para lidar com o *cyberbullying*) fornecessem características que impactam de forma muito positiva e produtiva o trabalho dos professores, estimulando a sua oportunidade de se

desenvolverem e progredirem (Demerouti et al.,2001). Podem conduzir a níveis mais baixos de *burnout* e de maior *engagement* no trabalho que, por sua vez, resultará numa diminuição de perda de produtividade associadas à doença, presentismo (Ferreira et al., 2019; Ferreira et al., 2021). No seguimento deste construto teórico, a observação de *cyberbullying* é um antecedente do presentismo constituindo-se, efetivamente, como uma nova demanda agregada à nova era, digital, que surge no trabalho dos professores (Miraglia e Johns, 2016, citado por Ferreira et al., 2021). Concluindo a observação de incidentes de *cyberbullying* é prejudicial para os docentes, dado que, incrementa níveis altos de *burnout* e presentismo (Ferreira et al., 2021).

Os resultados obtidos neste estudo são consistentes com o raciocínio teórico que a teoria *person-environment fit* aporta, no sentido, em que o facto de os professores se encontrarem em ambientes desfavoráveis ao seu desenvolvimento, em situações inesperadas, dos quais não são preparados durante as suas formações académicas para as realidades com que se deparam em ambiente escolar. Esta discrepância de realidades, e de fenómenos ocultados é que cria uma disparidade de informação que os docentes detêm e prejudica a sua saúde, bem-estar conduzindo a um desajustamento indivíduo-organização aliado a stress ocupacional (Parsons, 1909).

Assim as teorias supramencionadas na presente dissertação corroboram os resultados obtidos tendo tido contributos teóricos muito importantes na construção da ponte entre a teoria e as respostas obtidas no estudo qualitativo e quantitativo.

## **4.2 Implicações práticas**

Este estudo fornece implicações importantes que aquando colocadas em prática contribuíram para a diminuição de fenómenos que dominam a docência como o presentismo e *burnout*. E, noutro prisma, solucionar as problemáticas associadas ao *cyberbullying*.

Sendo que o presente estudo constatou a nocividade do *cyberbullying* na atmosfera de trabalho dos professores, como uma nova demanda, é elementar constituir novos recursos para a mesma, só assim é que se diminuirá a produtividade e saúde dos docentes (Demerouti et al., 2009). A aplicação do modelo JD-R é primordial para analisar e equilibrar o excesso de demandas, dado que existem inúmeros recursos que estes gostariam de possuir para lidarem com as adversidades (e.g. apoio organizacional, inovação, valorização, clima organizacional) (Baker et al., 2007). Constituir uma rede de apoio para colaborar com os professores como psicólogos, assistentes operacionais e direção, fomentar um clima de positividade em toda a comunidade escolar (Dudenhoffer et al., 2017., citado por Ferreira et al., 2021), passa por uma das implicações urgentes de serem adotadas. A presença dos



pais mais ativa para detetar mudanças nos jovens para que se possa intervir atempadamente (Veiga Simão et al., 2017).

A participação obrigatória de formações elaboradas no âmbito deste fenómeno, o *cyberbullying*, é vital perante a situação que estamos a atravessar. No fundo, o foco destes *workshops* seria responder, eficazmente, às necessidades dos professores, alicerçar a explicação teórica do fenómeno a uma componente prática sobre métodos e estratégias de intervenção (Amado et al., 2009). Investir programas apoiados pelo governo e associações de pais com táticas de aprendizagem socio-emocional (Oliveira et al., 2021, citado por Ferreira et al., 2021). Assim, cenários de exaustão emocional e de presentismo serão diminuídos perante uma solução adaptativa ao contexto (Ferreira et al., 2021).

Uma abordagem primária das escolas deve passar por ressaltar o *calling* sentido pelos docentes apesar de atenuar o stress resultante de características laborais demasiado exigentes (Lobene et al., 2013), não é permanente no tempo (Bullough & Hall, 2011). Com a exposição prolongada a ambientes hostis pode enfraquecer a vocação do professor (Yee, 1990). As medidas a implementar focam-se na construção e ampliação dos pontos fortes do professor, criar condições para que possam lecionar e se sintam comprometidos, livremente, com o sentimento de apoio para que perante ameaças e exigências no trabalho, o chamamento não enfraqueça (Bullough & Hall, 2011). Dado que o comprometimento com a carreira e o significado com o trabalho foram especialmente importantes para vivenciar a vocação (Duffy et al., 2014).

No que toca às organizações seria uma prática vantajosa contratarem indivíduos com uma orientação vocacional, a equipa de recrutamento e seleção durante a fase de entrevistas poderia executar perguntas estratégicas para detetar se existe entusiasmo com a profissão, ou seja, procurar evidências da existência do *calling* (Lobene & Meade, 2013).

Os professores serem excluídos das decisões é o que mais afeta a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a sua relação com os alunos, leva à insatisfação e distancia-os da escola (Ingersoll, 2003). Adicionar a presença dos docentes nos concelhos da administração e oferecer um espaço aos professores para decisões nos processos importantes (Lobene & Meade, 2013), poderá ser proveitoso para ambas as partes, melhora o bem-estar dos professores e a administração têm uma ótica decisiva de quem opera em terreno e sabe, em concreto, as ergonomias vividas.

O alinhamento da teoria *person-environment fit* nas políticas e práticas da gestão de recursos humanos seria deveras adequado e proficiente. Segundo De Carli e Frizon (2020) confirmaram a relação significativa entre os alinhamentos do construto da teoria *person environment fit* e rotatividade organizacional, aferiu que quanto maiores os níveis de alinhamento de pessoa-ambiente mais propensos os indivíduos estavam de permanecer nas organizações. Os professores ao assistirem fenómenos de *cyberbullying* vivenciados pelos seus alunos, percebem que estão a perder recursos, não estão a conseguir “controlar” os contextos e percebem que estão perante uma envolvente

adversa, uma situação inesperada, um desajuste pessoa-ambiente que vai impactar a sua saúde. Nesse sentido, é importante que os professores obtenham o máximo de sessões informativas sobre o fenómeno cyberbullying para lidarem e aprenderem com esses incidentes (Eden et al., 2013), não se tornando mais uma situação adversa que contribuirá para o desajustamento professor-escola.

No que diz respeito à gestão de recursos humanos é promissor verificar se há ajuste externamente, no momento que recrutar verificar se há uma congruência entre o individuo e o trabalho em si, beneficiando a empresa e o colaborador (Werbel & DeMarie, 2005). Muitas vezes, os recrutadores focam-se demasiado nas qualidades e experiências dos colaboradores não tendo em conta o seu enquadramento na empresa. Um recrutamento mais eficiente, passa por avaliar os candidatos através dos encaixe pessoa-ambiente na procura de novos talentos para a organização. Internamente, se os recursos humanos executarem uma boa análise do trabalho (Gilson, 1924) que as possíveis posições possam exercer, será possível desenvolver procedimentos apropriados de seleção, orientação, feedback, avaliação de desempenho e recompensa para mensurar se há a manutenção de ajustes ou se aparecem desajustes para as determinadas funções (Werbel & Demarie, 2005), tornado uma vantagem competitiva.

### **4.3 Limitações e sugestões para novos estudos**

Este estudo apresenta limitações que devem ser realçadas e sugestões para futuros estudos implementarem nas suas investigações.

O facto de a amostra ser somente portuguesa, dado que os professores portugueses vivenciam uma situação precária com grande instabilidade laboral. Existe uma diminuição da atratividade da carreira em Portugal constante, carecida de uma valorização de carreira, tentando colmatar os baixos salários e vínculos instáveis, afetando negativamente a vida pessoal e familiar dos professores (Sindicato dos professores, 2022). A inclusão de uma amostra mais diversificada a nível cultural, com outras realidades daria uma melhor fiabilidade ao estudo.

Uma vertente limitante é o corte transversal, não foi possível identificar inferências de causalidade entre as variáveis ao longo do tempo, visto que foram recolhidos num único momento, a aplicação de um estudo longitudinal no futuro seria mais fiável.

Para estudos futuros, uma recolha de amostra mais alargada deverá fornecer mais validade e fiabilidade ao estudo com os resultados obtidos.

No estudo foram colocadas duas escalas de um único item, o que evidencia uma limitação dado que não é reportar a variância da mesma. A utilização de outras escalas de vários itens para a medição do conhecimento e observação de fenómenos de cyberbullying e para avaliar o nível de *burnout* dos

participantes contribuiria para o aumento da validade, fiabilidade e reconhecimento na área de investigação em que o presente estudo se enquadra.

Por outro lado, o presente estudo não incluiu a variável do setor de ensino, público ou privado. Seria interessante para estudos futuros incluir a esta variável visto que a literatura evidencia a distinção de perceções e dos níveis de *burnout* e presentismo nas organizações públicas e privadas (Ferreira & Martinez, 2012).

Por fim, a desejabilidade social poderá ter sido uma limitação, dado que, os participantes poderão ter respondido de forma mais aceitável ou socialmente desejável na perceção dos mesmos (Phillips e Clancy, 1972), num estudo futuro seria importante o anonimato da instituição (escola) que os professores representam para que não existisse esta limitação.

O estudo revelou a falta de resposta e a inércia da sociedade, ministério de educação e às administrações em relação a este fenómeno do cyberbullying, seria essencial o estudo futuro interpretar as perceções de membros mais administrativos, como diretores escolares e gabinetes ministeriais, compreender as causas da ocultação a esta temática.

Ainda com todas as limitações supracitadas este estudo permite conhecer as questões aliadas ao presentismo e *burnout* sentidos pelos professores perante o novo contexto, o *cyberbullying*, proporciona propostas construtivas para aprofundar com melhor precisão esta temática. Assim, seria crucial os futuros investigadores desenvolverem planos e estratégias para implementar em terreno, nas escolas com os professores, para atingir o equilíbrio entre as exigências e recursos vivenciados no meio escolar. De acordo com a teoria P-E fit seria importante preparar os professores já nas universidades para a questão do *Cyberbullying*, assim quando comessem a exercer nas escolas não teriam a “*reality check*” e entenderiam que este fenómeno é factual. Os professores devem assim gerir as suas expectativas de encontrar, frequentemente, estes episódios nas escolas. Realçar que a própria gestão do cyberbullying deve fazer parte da vocação de cada docente, de forma que estejam preparados e não sintam tanto o impacto quando têm de ir trabalhar, mas encontram-se doentes. A implementação das formações para o *Cyberbullying* nas escolas e verificar os *outcomes* resultantes das mesmas, seria apropriado para compreender se após as formações os fenómenos de presentismo e *burnout* dos professores face a presenciarem situações de *Cyberbullying* diminuem ou mantêm-se.

## CAPÍTULO 5

# Conclusões

Este estudo oferece uma abertura basilar para a compreensão do papel do *cyberbullying* na natureza obsoleta vivida pelos professores. A nossa preocupação foi perceber como é que este fenómeno contribuí para o aumento do presentismo e do *burnout*.

Embora estejamos convencidos que os professores são uma peça imprescindível no setor da educação e darmos voz para estarmos a par das suas adversidades, ainda estamos muito longe de compreender na integra o seu relacionamento com a escola e influência. A pressão dos pais, que cada vez são mais egoístas foca-se nas suas carreiras, deixando a educação dos seus filhos para os professores. A enorme competitividade dos professores na sua avaliação de desempenho para progredirem nas suas carreiras, por meio das quotas no SIAD, cria uma tensão enorme. Acrescente de todos outros fatores negativos como a indisciplina em sala de aula, a percepção de perda de recursos ao assistirem a adversidades como o *cyberbullying*.

As escolas devem preocupar-se em utilizar o modelo JD-R como uma ferramenta de gestão para analisar as exigências e recursos sentidos nos seus colaboradores, para se que possa elaborar uma intervenção personalizada e adequada à situação (Bakker & Demerouti, 2007). Uma proporcionalidade harmoniosa entre as exigências e os recursos trará quadros organizacionais muito interessantes do ponto de vista da produtividade e da satisfação (Bakker et al., 2014). Despertar as escolas para as exigências desmedidas vivenciadas por estes (Prieto et al., 2018) e dar recursos necessários para elevar a sua qualidade de trabalho (Boles et al., 2014, Pelletier et al., 2004, citado por Ferreira et al., 2021), diminuindo os níveis de presentismo e *burnout* constantes (Ferreira & Martinez, 2012), é urgente.

Ao longo do estudo, obteve-se uma percepção clara da lacuna de conhecimento, treino, habilidade e confiança dos professores para agirem perante o *cyberbullying*. Face a este facto está em falta recursos-chaves que poderão contribuir satisfatoriamente para o desempenho das funções diárias dos professores (Ferreira et al., 2021).

Paralelamente, à falta de conscientização do fenómeno do *cyberbullying* pelos professores e ao facto de ter vindo a crescer exponencialmente com elevada gravidade, carece que todos os nossos educadores, estudiosos, autoridades e administradores tomem medidas de intervenção (Li, 2009). Este estudo concluí que todos os níveis de análise no quotidiano dos professores devem agir, mudar os padrões atuais e adaptar a nova realidade, ao nível individual (papéis dos docentes), nível macro (áreas disciplinares, agrupamentos de escola e administrações) e por fim, a nível híper macro (nível económico, as orientações que o ministério da educação fornece).

E, por fim, todos nós deveríamos procurar o nosso *calling*, o propósito de vida, só assim alcançaremos o nosso melhor potencial. Caímos, falhamos com o que nos rodeia, mas se a cada

momento que vivermos estivermos ligados à nossa crença, ao chamamento, sabemos que no dia seguinte, na semana seguinte e no fim de vida, acrescentaremos algo maior que nós mesmos ao nosso cotidiano, principalmente no trabalho, mesmo em condições físicas e psicológicas mais adversas.

## Referências Bibliográficas

Amado, J., Matos, A., Pessoa, T., & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. *Interações*, 5(13).

Anderson, T., & Sturm, B. (2007). Cyberbullying from playground to computer. *Young Adult Library Services*, 24-27.

Aronsson, G., Gustafsson, K., and Dallner, M. (2000), 'Sick but yet at Work: An Empirical Study of Sickness Presenteeism,' *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54, 502–509.

Aronsson, G., & Gustafsson, K. (2005). Sickness presenteeism: prevalence, attendance-pressure factors, and an outline of a model for research. *Journal of occupational and environmental medicine*, 958-966.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170 –180.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328.

Bakker, A. B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human relations*, 65(10), 1359-1378.

Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112-119

Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803-833.

Belcastro, P. A., & Gold, R. S. (1983). Teacher stress and burnout: Implications for school health personnel. *Journal of School Health*, 53(7), 404-407.

Belsey, B. (2005). Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation. Recuperado el 5:2010

Bergh, L., Leka, S., and Zwetsloot, G. (2018). Tailoring psychosocial risk assessment in the oil and gas industry by exploring specific and common psychosocial risks. *Saf. Health Work* 9, 63–70. doi: 10.1016/j.shaw.2017. 05.001

- Bierla, I., Huver, B., & Richard, S. (2013). New evidence on absenteeism and presenteeism. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(7), 1536-1550.
- Boles, M., Pelletier, B., and Lynch, W. (2004), 'The Relationship Between Health Risks and Work Productivity,' *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 46, 737–745
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bridget K. Biggs, Eric M. Vernberg, Stuart W. Twemlow, Peter Fonagy & Edward J. Dill (2008) Teacher Adherence and Its Relation to Teacher Attitudes and Student Outcomes in an Elementary School-Based Violence Prevention Program, *School Psychology Review*, 37:4, 533-549, doi: [10.1080/02796015.2008.12087866](https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087866)
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British educational research journal*, 17(3), 263-281.
- Brown, M., & Ralph, S. (1992). Towards the identification of stress in teachers. *Research in education*, 48(1), 103-110.
- Buelga Vázquez, S., Cava Caballero, MJ, Moreno Ruiz, D., & Ortega Barón, J. (2022). Cyberbullying e comportamento suicida em estudantes adolescentes: uma revisão sistemática. *Revista Educação* .
- Bullough, R. V., & Hall-Kenyon, K. M. (2011). The call to teach and teacher hopefulness. *Teacher Development*, 15(2), 127-140.
- Bunderson, J. S., & Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative science quarterly*, 54(1), 32-57.
- Byrne, B.M. (1991), 'The Maslach Burnout Inventory: Validating Factorial Structure and Invariance Across Intermediate, Secondary and University Educators,' *Multivariate Behavioral Research*, 26, 583–605
- Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and supplementary fit: a theoretical and empirical integration. *Journal of applied psychology*, 89(5), 822.
- Caplan, R. D. (1987). Person-environment fit theory and organizations: Commensurate dimensions, time perspectives, and mechanisms. *Journal of Vocational behavior*, 31(3), 248-267.
- Carmo, F. H. (2022). Para além do impresso: as representações sobre os professores na imprensa sindical da APEOESP (1972-1996).

Chang, C. M., Liu, L. W., Hsieh, H. H., & Chen, K. C. (2020). A multilevel analysis of organizational support on the relationship between person-environment fit and performance of university physical education teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 2041.

Chang, P. C., Rui, H., & Lee, A. Y. P. (2020). How having a calling leads to job crafting: A moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 11, 552828.

Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of educational research*, 46(2), 159-184.

Cocker, F., Martin, A., Scott, J., Venn, A., Otahal, P., & Sanderson, K. (2011). Factors associated with presenteeism among employed Australian adults reporting lifetime major depression with 12-month symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 135(1-3), 231-240.

Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British journal of educational psychology*, 63(1), 130-143.

Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 88, 160–169. doi:10.1037/0021-9010.88.1.160

Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity.

Davidson, J. C., & Caddell, D. P. (1994). Religion and the meaning of work. *Journal for the scientific study of religion*, 135-147.

De Carli, D. D., & Frizon, J. A. (2020). Efeito mediador do person-organization fit na relação entre práticas de gestão das relações interpessoais e índices de turnover. *Revista Gestão Organizacional*, 13(2), 162-187.

De Heus, P., and Diekstra, R.F.W. (1999), 'Do Teachers Burn Out More Easily? A Comparison of Teachers with Other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms,' in *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, eds. R. Vandenberghe and A.M. Huberman, Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 269–284

De SOUZA, S. B., Simão, A. M. V., da Costa Ferreira, P., Paulino, P., & Francisco, S. M. (2016). O cyberbullying em contexto universitário do Brasil e Portugal: vitimização, emoções associadas e estratégias de enfrentamento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1674-1691.



- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology, 86*(3), 499.
- Demerouti, E., Cropanzano, R., Bakker, A., & Leiter, M. (2010). From thought to action: Employee work engagement and job performance. *Work engagement: A handbook of essential theory and research, 65*(1), 147-163.
- Demerouti, E., Veldhuis, W., Coombes, C., & Hunter, R. (2019). Burnout among pilots: psychosocial factors related to happiness and performance at simulator training. *Ergonomics, 62*(2), 233-245.
- DeSmet, A., S. Bastiaensens, K. Van Cleemput, K. Poels, H. Vandebosch, G. Cardon, and I. De Bourdeaudhuij. 2016. "Deciding Whether to Look After Them, to Like it, Or Leave it: A Multidimensional Analysis of Predictors of Positive and Negative Bystander Behaviour in Cyberbullying Among Adolescents." *Computers in Human Behavior 57*: 398–415. doi:10.1016/j.chb.2015.12.051.
- Deniz, N., Noyan, A., & Ertosun, Ö. G. (2015). Linking person-job fit to job stress: The mediating effect of perceived person-organization fit. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 207*, 369-376.
- Diehl, L., & Carlotto, M. S. (2014). Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências. *Psicologia em estudo, 19*, 741-752.
- Dik, B. J., Duffy, R. D., & Eldridge, B. M. (2009). Calling and vocation in career counseling: Recommendations for promoting meaningful work. *Professional Psychology: Research and Practice, 40*(6), 625.
- Dik, B. J., Eldridge, B. M., Steger, M. F., & Duffy, R. D. (2012). Development and validation of the calling and vocation questionnaire (CVQ) and brief calling scale (BCS). *Journal of career assessment, 20*(3), 242-263.
- Dik, B. J., Steger, M. F., Gibson, A., & Peisner, W. (2012). Make your work matter: Development and pilot evaluation of a purpose-centered career education intervention. *New Directions for Youth Development, 132*, 59–73.
- Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel psychology, 64*(4), 1001-1049.
- Domene, J. F. (2012). Calling and career outcome expectations: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 20*, 281–292, <http://dx.doi.org/10.1177/1069072711434413>.

Dudenhöffer, S., Claus, M., Schöne, K., Letzel, S., and Rose, D. M. (2017). Sickness presenteeism of German teachers: Prevalence and influencing factors. *Teachers Teaching* 23, 141–152. doi: 10.1080/13540602.2016.1204284

Duffy, R. D., Manuel, R. S., Borges, N. J., & Bott, E. M. (2011). Calling, vocational development, and well being: A longitudinal study of medical students. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 361-366.

Eden, S., Heiman, T., and Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *Br. J. Educ. Technol.* 44, 1036–1052. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01363.x

Edwards, J. R., Caplan, R. D., & Van Harrison, R. (1998). Person-environment fit theory. *Theories of organizational stress*, 28(1), 67-94.

Edwards, J. R., & Cable, D. M. (2009). The value of value congruence. *Journal of applied psychology*, 94(3), 654.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500.

Elgar, F. J., Napoletano, A., Saul, G., Dirks, M. A., Craig, W., Poteat, V. P., ... & Koenig, B. W. (2014). Cyberbullying victimization and mental health in adolescents and the moderating role of family dinners. *JAMA pediatrics*, 168(11), 1015-1022.

Epstein, A., & Kazmierczak, J. (2006). Cyber bullying: What teachers, social workers, and administrators should know. *Illinois child welfare*, 3(1-2), 41-51.

Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New media & society*, 12(1), 109-125.

Francisco, S. M., Simao, A. M. V., Ferreira, P. C., & Martins, M. J. (2015). Cyberbullying: ~ the hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, 43, 167e182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045>.

Ferreira, A. I., Martinez, L. F., Sousa, L. M., & da Cunha, J. V. (2010). Tradução e validação para a língua portuguesa das escalas de presentismo WLQ-8 E SPS-6. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 253-266.

Ferreira, A. I., & Martinez, L. F. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380-4390.

Ferreira, P. C., Simão, A. V., Ferreira, A., Souza, S., & Francisco, S. (2016). Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words. *Computers in Human Behavior, 60*, 301-311.

Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., Paiva, A., & Ferreira, A. (2019). Responsive bystander behaviour in cyberbullying: a path through self-efficacy. *Behaviour & Information Technology, 29* (12) 12-20. doi: 10.1080/0144929X.2019.1602671

Ferreira, P. D. C., Barros, A., Pereira, N., Marques Pinto, A., & Veiga Simão, A. M. (2021). How Presenteeism Shaped Teacher Burnout in Cyberbullying Among Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology, 12*, 745252.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist, 91*(4), 330-335.

French, J. R. P., Jr., Caplan, R.D. & Harrison, R.V. (1982). *The Mechanisms of Job Stress and Strain*, Wiley, London.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology, 56*(5), 595-606.

Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. *A handbook of research methods for clinical and health psychology, 5*(2), 65-78.

Gilson, M. B. (1924). Scientific management and personnel work. *Bulletin of the Taylor Society, 9*, 39 – 50

Goetzl, R. Z., Long, S. R., Ozminkowski, R. J., Hawkins, K., Wang, S., & Lynch, W. (2004). Health, absence, disability, and presenteeism: Cost estimates of certain physical and mental health conditions affecting U.S. employers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 46*, 398 – 412. doi:10.1097/01.jom.0000121151.40413.bd

Gosselin, E., Lemyre, L., & Corneil, W. (2013). Presenteeism and absenteeism: differentiated understanding of related phenomena. *Journal of occupational health psychology, 18*(1), 75.

Guglielmi, S.R., and Tatrow, K. (1998), 'Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis,' *Review of Educational Research, 68*, 61–91.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology, 43*(6), 495-513.

Halbesleben, J. R., Whitman, M. V., & Crawford, W. S. (2014). A dialectical theory of the decision to go to work: Bringing together absenteeism and presenteeism. *Human Resource Management Review*, 24(2), 177-192.

Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(2), 155-176.

Hall, D. (2008). Reflections on calling and careers in community psychology. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 35, 107–112. doi:10.1300/J005v35n01\_09

Hansen, C. D., & Andersen, J. H. (2008). Going ill to work—What personal circumstances, attitudes and work-related factors are associated with sickness presenteeism?. *Social science & medicine*, 67(6), 956-964.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.

Harrison, R. V. (1978). Person-environment fit and job stress. In C. L. Cooper and R. Payne (Eds.), *Stress at work* (pp. 175-205). New York: Wiley.

Harter, J.K., Schmidt, F.L., Hayes, T.L., 2002. Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. *J. Appl. Psychol.* 87(2), 268-279.

Hemp, P. (2004). Presenteeism: at work-but out of it. *Harvard business review*, 82(10), 49-58.

Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American journal of community psychology*, 28(1), 59-81.

Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(2), 113-136.

Hinduja, S., and Patching, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications).

Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Taylor & Francis

- Huang, Y. Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in human behavior, 26*(6), 1581-1590.
- Hughes, R.E. (2001), 'Deciding to Leave But Staying: Teacher Burnout, Precursors and Turnover,' *International Journal of Human Resource Management, 12*, 288–298..
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*, 11-50.
- Humayun, S., Saleem, S., Shabbir, R., & Shaheen, S. (2022). "No Pain No Gain": Presenteeism Evaluation Through Calling with Job Crafting as a Sensemaking Strategy. *Psychology Research and Behavior Management, 15*, 1837.
- Ingersoll, R. (2003). Is there really a teacher shortage?.
- Jäger, T., Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T. (2010). Analysis of experts' and trainers' views on cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 20*(2), 169-181.
- Johns, G. 2010. Presenteeism in the workplace: A review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior, 31*: 519–542.
- Johns, G. (2011). Attendance dynamics at work: the antecedents and correlates of presenteeism, absenteeism, and productivity loss. *Journal of Occupational Health Psychology, 16*(4), 483.
- Kahn, J., Schneider, K.T., Jenkins-Henkelman, T.M., and Moyle, L.L. (2006), 'Emotional Social Support and Job Burnout Among High-School Teachers: Is it All Due to Dispositional Affectivity?' *Journal of Organizational Behavior, 27*, 793–807
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign. *Adm. Sci. Q.* 24, 285–308. doi: 10.2307/2392498
- Kaub, K., Karbach, J., Spinath, F. M., & Brünken, R. (2016). Person-job fit in the field of teacher education—An analysis of vocational interests and requirements among novice and professional science and language teachers. *Teaching and teacher education, 55*, 217-227.
- Kelchtermans, G., & Strittmatter, A. (1999). 20. Beyond Individual Burnout: A Perspective for Improved Schools. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 304.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology, 77*(1), 229-243.

Koopman, C., Pelletier, K. R., Murray, J. F., Sharda, C. E., Berger, M. L., Turpin, R. S., ... & Bendel, T. (2002). Stanford presenteeism scale: health status and employee productivity. *Journal of occupational and environmental medicine*, 14-20.

Kopecký, K., and René, S. (2016). Cyberbullying, cyber aggression and their impact on the victim – The teacher. *Telematics Inform.* 33, 1–7. doi: 10.1016/j. tele.2015.06.005

Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(S6), 22–30. <http://dx.doi.org/10.1016/j. jadohealth.2007.08.017>.

Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences OF INDIVIDUALS'FIT at work: A meta-analysis OF person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel psychology*, 58(2), 281-342.

Kurumatani, T., Ukawa, K., Kawaguchi, Y., Miyata, S., Suzuki, M., Ide, H., ... & Uemoto, M. (2004). Teachers' knowledge, beliefs and attitudes concerning schizophrenia. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(5), 402-409.

Kwon, K., & Kim, T. (2020). An integrative literature review of employee engagement and innovative behavior: Revisiting the JD-R model. *Human Resource Management Review*, 30(2), 100704.

Lambert, N., Ahmed, S., Cirio, M., & Nori, F. (2019). Modelling the ultra-strongly coupled spin-boson model with unphysical modes. *Nature communications*, 10(1), 1-9.

Lauver, K. J., & Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between employees' perceptions of person–job and person–organization fit. *Journal of vocational behavior*, 59(3), 454-470.

Lee, Y. T., Reiche, B. S., & Song, D. (2010). How do newcomers fit in? The dynamics between person–environment fit and social capital across cultures. *International Journal of Cross Cultural Management*, 10(2), 153-174.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100.

Lerner, R. M., Tirrell, J. M., Dowling, E. M., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., Lerner, J. V., ... & Sim, A. T. (2019). The end of the beginning: Evidence and absences studying positive youth development in a global context. *Adolescent Research Review*, 4(1), 1-14.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers* (Edited by Dorwin Cartwright.).

- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157–170. <http://dx.doi.org/10.1177/01430343060>.
- Li, Q. (2009). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(2).
- Lobene, E. V., & Meade, A. W. (2013). The effects of career calling and perceived overqualification on work outcomes for primary and secondary school teachers. *Journal of Career Development*, 40(6), 508-530.
- Lofland, J. H., Pizzi, L., and Frick, K. D. (2004). A review of health-related workplace productivity loss instruments. *PharmacoEconomics* 22, 165–184. doi: 10.2165/00019053-200422030-00003
- Lohaus, D., & Habermann, W. (2019). Presenteeism: A review and research directions. *Human Resource Management Review*, 29(1), 43-58.
- Macaulay., P. J. R., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B (2018). Perceptions and responses towards cyberbullying: a systematic review of teachers in the education system. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 1-12. ISSN 1359-1789
- Magnusson, D. (1990). *Personality development from an interactional perspective*. The Guilford Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Martinez, L. F., Ferreira, A. I., Sousa, L. M., & Cunha, J. V. D. (2007). A esperança é a última a morrer?: Capital psicológico positivo e presentismo1. *Comportamento organizacional e gestão*, 13(1), 37-54.
- Meglino, B. M., Ravlin, E. C., & Adkins, C. L. (1989). A work values approach to corporate culture: A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes. *Journal of applied psychology*, 74(3), 424.
- Miraglia, M., & Johns, G. (2016). Going to work ill: A meta-analysis of the correlates of presenteeism and a dual-path model. *Journal of occupational health psychology*, 21(3), 261.
- Moran, S., Smith, P. K., Thompson, D., & Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 431-440.
- Muchinsky, P. M., & Monahan, C. J. (1987). What is person-environment congruence? Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of vocational behavior*, 31(3), 268-277.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 158(8), 730-736.

Nye CD, Su R, Rounds J, Drasgow F. 2017. Interest congruence and performance: revisiting recent metaanalytic findings. *J. Vocat. Behav.* 98:138–5

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., and Marques Pinto, A. (2021a). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educ. Psychol. Rev.*, 1–30. doi: 10.1007/ s10648-021-09612-x

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7–27). London, UK, & New York, NY: Routledge.

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of experimental education*, 68(3), 217-236.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.

Pelletier, B., Boles, M., and Lynch, W. (2004). Change in health risks and work productivity over time. *J. Occup. Environ. Med.* 46, 746–754. doi: 10.1097/01. jom.0000131920.74668.e1

Phillips, D. L., & Clancy, K. J. (1972). Some effects of "social desirability" in survey studies. *American journal of sociology*, 77(5), 921-940.

Pierce, C. M. B., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37-51.

Pithers, W. D. (1999). Empathy: Definition, enhancement, and relevance to the treatment of sexual abusers. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(3), 257-284.

Pieters, A., & Krupin, C. (2010). Youth online behavior [versão electrónica]. Consultado em maio de 15, 2022, disponível em [http://safekids.com/mcafee\\_harris.pdf](http://safekids.com/mcafee_harris.pdf).



Prado-Gascó, V., Gómez-Domínguez, M. T., Soto-Rubio, A., Díaz-Rodríguez, L., and Navarro-Mateu, D. (2020). Stay at home and teach: A comparative study of psychosocial risks between Spain and Mexico during the pandemic. *Front. Psychol.* 11:566900. doi: 10.3389/fpsyg.2020.566900

Pujazon-Zazik, M., & Park, M. J. (2010). To tweet, or not to tweet: gender differences and potential positive and negative health outcomes of adolescents' social internet use. *American Journal of Men's Health*, 4(1), 77-85.

Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brünken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85-92.

Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.

Ruhle, S. A., Breitsohl, H., Aboagye, E., Baba, V., Biron, C., Correia Leal, C., et al. (2020). "To work, or not to work, that is the question"—recent trends and avenues for research on presenteeism. *Eur. J. Work Organ. Psychol.* 29, 344–363. doi: 10.1080/1359432X.2019.1704734

Ryan, T., Kariuki, M., & Yilmaz, H. (2011). A comparative analysis of cyberbullying perceptions of preservice educators: Canada and Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(3), 1-12.

Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). Organizational socialization: Making sense of the past and present as a prologue for the future. *Journal of vocational Behavior*, 51(2), 234-279.

Salanova, M., Martinez, I. M., Schaufeli, W., & Lorente Prieto, L. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time.

Sanderson, K., Tilse, E., Nicholson, J., Oldenburg, B., & Graves, N. (2007). Which presenteeism measures are more sensitive to depression and anxiety? *Journal of Affective Disorders*, 101, 65–74. doi:10.1016/j.jad.2006.10.024

Santomé, Jurjo (2006). A desmotivação dos professores. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Schaufeli, W. B. (2017). Applying the job demands-resources model. *Organizational Dynamics*, 2(46), 120-132.

Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. *Collaborative for academic, social, and emotional learning*.

Sellers, T. S., Thomas, K., Batt, J., & Ostman, C. (2005). Women called: A qualitative study of Christian women dually called to motherhood and career. *Journal of Psychology and Theology*, 33, 198–209.

Serow, R. C. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research & Development in Education*.

Seppälä, P., Hakanen, J., Mauno, S., Perhoniemi, R., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. (2015). Stability and change model of job resources and work engagement: A seven-year three-wave follow-up study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(3), 360-375.

Sezer, B., Yilmaz, R., & Yilmaz, F. G. K. (2015). Cyber bullying and teachers' awareness. *Internet Research*.

Shamansky, S. L. (2002). Presenteeism... or when being there is not being there. *Public Health Nursing (Boston, Mass.)*, 19(2), 79-80.

Shirom, A., and Ezrachi, Y. (2003), 'On the Discriminant Validity of Burnout, Depression and Anxiety: A Re-Examination of the Burnout Measure,' *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 83–97

Simão, A. V., Ferreira, P. C., Freire, I., Caetano, A. P., Martins, M. J., & Vieira, C. (2017). Adolescent cybervictimization—Who they turn to and their perceived school climate. *Journal of adolescence*, 58, 12-23.

Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: A diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress, & Coping*, 23(5), 563-584.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77.

Staksrud, E., & Livingstone, S. (2009). Children and online risk: powerless victims or resourceful participants?. *Information, Communication & Society*, 12(3), 364-387.

Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., & Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352-367.

Sonnentag, S. (2005). Burnout research: Adding an off-work and day-level perspective. *Work & Stress*, 19(3), 271-275.

- Sousa, S. (2011). Cyberbullying: o fenómeno percecionado pelos professores. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação: especialização em tecnologia educativa). Universidade do Minho. Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19025/1/S%C3%ADvia%20Maria%20Petiz%20de%20Sousa.pdf>
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian journal of psychology, 49*(2), 147-154.
- Swanson, P. B. (2012). The congruence of vocational interests and the workplace environment: Reducing the language teacher shortage. *Language Teaching Research, 16*(4), 519-537.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., and Grammatikopoulos, V. (2006), 'Job Satisfaction and Burnout Among Greek Early Educators: A Comparison Between Public and Private Sector Employees,' *Educational Research and Review, 1*, 255–261.
- Van Iddekinge CH, Putka DJ, Campbell JP. 2011. Reconsidering vocational interests for personnel selection: the validity of an interest-based selection test in relation to job knowledge, job performance, and continuance intentions. *J. Appl. Psychol. 96*:13–33
- Van Vianen, A. E. (2018). Person–environment fit: A review of its basic tenets. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5*, 75-101.
- Van den Broeck, A., De Cuyper, N., De Witte, H., & Vansteenkiste, M. (2010). Not all job demands are equal: Differentiating job hindrances and job challenges in the Job Demands–Resources model. *European journal of work and organizational psychology, 19*(6), 735-759.
- Ventura, P. (2011). Incidência e impacto do cyberbullying nos alunos do terceiro ciclo do ensino básico português. (Tese de Doutoramento não publicada). Granada: Universidade de Granada
- Wang, P. S., Beck, A., Berglund, P., Leutzinger, J. A., Pronk, N., Richling, D., ... & Kessler, R. C. (2003). Chronic medical conditions and work performance in the health and work performance questionnaire calibration surveys. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 1303*-1311.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management, 14*(2), 121.
- Xiao, W., Zhou, L., Wu, Q., Zhang, Y., Miao, D., Zhang, J., & Peng, J. (2014). Effects of person-vocation fit and core self-evaluation on career commitment of medical university students: the mediator roles of anxiety and career satisfaction. *International journal of mental health systems, 8*(1), 1-6.

Werbel, J. D., & DeMarie, S. M. (2005). Aligning strategic human resource management and person–environment fit. *Human resource management review*, 15(4), 247-262.

Westman, M., Etzion, D., & Danon, E. (2001). Job insecurity and crossover of burnout in married couples. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(5), 467-481.

Willard, N. (2007). The Authority and Responsibility of School Officials in Responding to Cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 564-565. Disponível em: <http://scihub.cc/10.1016/j.jadohealth.2007.08.013> (consultado em agosto de 2022).

Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of research in personality*, 31(1), 21-33.

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of management review*, 26(2), 179-201.

Yang, S. (2017). A Study of person-environment fit for entrepreneurship in China.

Yee, S.M. 1990. *Careers in the classroom: When teaching is more than a job*. New York: Teachers College Press.

