



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

***Burnout* e a aplicação do MBI-ES: Uma análise do risco de incidência nos docentes do Agrupamento de Escolas de Ansião**

Carolina Simões Marques Luís

Mestrado em Gestão

Orientadora:

Professora Doutora Sofia Maria Lopes Portela, Professora Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2024



BUSINESS
SCHOOL

Departamento de Marketing, Operações e Gestão Geral

***Burnout* e a aplicação do MBI-ES: Uma análise do risco de incidência nos docentes do Agrupamento de Escolas de Ansião**

Carolina Simões Marques Luís

Mestrado em Gestão

Orientadora:

Professora Doutora Sofia Maria Lopes Portela, Professora Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2024

Agradecimentos

À Professora Doutora Sofia Lopes Portela, agradeço pela orientação nesta dissertação, pela dedicação e disponibilidade. A paciência e empenho na transmissão do seu conhecimento prático, bem como a simpatia, rigor e incentivo que demonstrou ao longo de todo o processo, foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas de Ansião, Ermelinda do Carmo Coutinho Mendes, agradeço profundamente por ter acolhido, de imediato, o meu pedido de colaboração e o empenho que revelou na divulgação dos questionários. Resta-me ainda salientar a simpatia, disponibilidade e compreensão que demonstrou e que foram inestimáveis. É com imensa gratidão que destaco a oportunidade de ter desenvolvido este projeto no âmbito do estabelecimento de educação que frequentei durante a minha adolescência e no qual me senti sempre bem integrada e onde me foram transmitidos valores que me moldaram enquanto pessoa.

Aos docentes do Agrupamento, agradeço a receptividade e disponibilidade no preenchimento do questionário, o que foi fulcral no progresso do meu trabalho.

A todos os meus amigos do ensino secundário, com quem partilhei momentos inesquecíveis. À Margarida, a minha melhor amiga, agradeço por todo o apoio e por me fazer perceber o verdadeiro significado da amizade. É um orgulho enorme poder partilhar este percurso contigo.

Ao Luís por todo o apoio e carinho incondicional em cada etapa desta jornada.

Aos meus avós, Toino e São, que sei que estariam orgulhosos ao ver-me a concluir esta etapa. Ao meu avô Zé e à minha avó Lena, por tornarem todo este percurso mais descontraído, pelos momentos de boa disposição e pelo orgulho constante que demonstram por mim. Guardarei para sempre todas as memórias que partilhámos. À minha irmã Beatriz, que é um verdadeiro exemplo para mim, agradeço a cumplicidade, as palavras de motivação constantes e por ambicionar, em todos os momentos da minha vida, o melhor para mim. Um obrigado nunca será suficiente.

Por fim, dirijo o meu mais profundo agradecimento aos meus pais. Reconheço os esforços que fizeram para que pudesse atingir este objetivo e agradeço, especialmente, o carinho e a paciência que demonstraram ao longo deste último ano. Sem o vosso apoio incondicional, a conclusão deste percurso não teria sido possível. Sou eternamente grata pelo orgulho que expressam diariamente por mim.

Resumo

Os docentes, outrora uma das autoridades mais proeminentes e respeitadas no domínio do saber, têm vindo, com a progressiva descentralização e democratização do conhecimento, a ver-se privados desse estatuto. Neste sentido, a docência configura-se como uma profissão de alta tensão, com uma proporção significativa de professores a enfrentar níveis de *stress* ocupacional moderados a elevados, um quadro que, a longo prazo, pode conduzir ao desenvolvimento de *burnout*.

A presente dissertação analisou o *burnout* entre os docentes do Agrupamento de Escolas de Ansião, com o propósito de aferir a sua prevalência e de discernir os fatores que o potenciam. Para tal, aplicou-se um inquérito estruturado em duas secções. A primeira concentrou-se na recolha de variáveis sociodemográficas e profissionais, com a finalidade de delinear o perfil dos docentes mais suscetíveis a este fenómeno psicológico. A segunda baseou-se na utilização do MBI-ES para avaliar os níveis de *burnout*.

A amostra, constituída por 102 professores do Agrupamento, evidenciou uma predisposição moderada para o desenvolvimento de *burnout*, especialmente a partir das dimensões da exaustão emocional e da realização pessoal. Adicionalmente, identificaram-se diferenças estatisticamente significativas ao correlacionar os scores do MBI-ES em função de variáveis sociodemográficas (idade, género, estado civil, número de filhos e habilitações literárias) e socioprofissionais (área de ensino, carga horária semanal, tempo de serviço total e periodicidade de trabalho após o horário laboral).

Da investigação emergiu um conjunto de medidas de intervenção que visam capacitar os professores para operacionalizarem eficazmente as suas funções, assegurando a sua saúde mental/bem-estar e a perpetuação de um ensino de excelência.

Palavras-chave: docentes, *coping*, *burnout*, Maslach Burnout Inventory

JEL Classification: I12

Abstract

Teachers, once regarded as one of the most prominent and respected authorities in the domain of knowledge, have increasingly seen themselves deprived of this status due to the progressive decentralization and democratization of information. In this sense, teaching has become a high-pressure profession, in which a significant proportion of educators face moderate to high levels of occupational stress, a situation that, in the long term, leads to the development of burnout.

This dissertation analyzed burnout among the teachers of the Agrupamento de Escolas de Ansião with the aim of assessing its prevalence and identifying the factors that contribute to it. To achieve this, a structured survey was conducted in two sections. The first gathered sociodemographic and professional data, aiming to outline the profile of teachers most vulnerable to this psychological phenomenon. The second was based on the use of the MBI-ES to evaluate the levels of burnout.

The sample, comprising 102 teachers from the Agrupamento, showed a moderate predisposition for the development of burnout, particularly through the dimensions of emotional exhaustion and personal accomplishment. Additionally, statistically significant differences were identified when correlating the MBI-ES scores with sociodemographic variables (age, gender, marital status, number of children, and educational qualifications) and socio-professional variables (teaching area, weekly workload, total years of service, and frequency of work after regular hours).

The findings from this research highlight a series of intervention measures aimed at empowering teachers to effectively carry out their duties while ensuring their mental health/well-being, as well as the delivery of high-quality education.

Keywords: teachers, coping, burnout, Maslach Burnout Inventory

JEL Classification: I12

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	iii
Abstract	v
Índice.....	vii
Índice de Quadros	ix
Índice de Figuras.....	x
Glossário.....	xi
Capítulo 1. Introdução	1
Capítulo 2. Revisão da Literatura.....	3
2.1. Evolução histórica e conceptual da síndrome de <i>burnout</i>	3
2.2. Considerações do <i>burnout</i> enquanto estado e processo dinâmico	4
2.2.1. Considerações do <i>burnout</i> enquanto estado	4
2.2.2. Considerações do <i>burnout</i> enquanto processo	5
2.3. <i>Burnout versus stress</i>	7
2.4. Modelos teóricos explicativos do <i>burnout</i>	9
2.4.1. Abordagem individual	9
2.4.2. Abordagem interpessoal	14
2.4.3. Abordagem organizacional.....	17
2.5. Mensuração do <i>burnout</i>	23
2.6. Sintomatologia associada à síndrome de <i>burnout</i>	24
2.7. Preditores da síndrome de <i>burnout</i>	26
2.7.1. Fatores pessoais	26
2.7.2. Fatores situacionais	28
2.7.3. Fatores organizacionais	29
2.7.4. Fatores sociais	29
2.8. Consequências associadas à síndrome de <i>burnout</i>	29
2.8.1. A nível individual	29
2.8.2. A nível organizacional	30
2.8.3. A nível social	30
2.9. Representações sociais do <i>burnout</i> na docência	30
2.10. Estratégias de prevenção do <i>burnout</i> na docência.....	33
2.11. Mecanismos de <i>coping</i> adotados pelos docentes	35

Capítulo 3. Metodologia.....	37
3.1. Objetivos do estudo	37
3.2. Universo e amostra.....	37
3.3. Instrumento de recolha de dados.....	37
3.4. Recolha e Análise de Dados	39
3.5. Considerações éticas.....	39
Capítulo 4. Resultados e Discussão	41
4.1. Caracterização da amostra	41
4.2. Caracterização do perfil profissional dos docentes inquiridos	42
4.3. Análise da predisposição ao <i>burnout</i> com recurso ao MBI-ES	47
Capítulo 5. Intervenção.....	53
Capítulo 6. Conclusão.....	59
Referências Bibliográficas	63
Anexos	71
Anexo A - Média das questões que compõem o MBI-ES	71
Anexo B - Coeficiente <i>Alpha de Cronbach</i> associado às três dimensões do <i>burnout</i>	71
Anexo C - Frequências e percentagens associadas aos três níveis de <i>burnout</i> (N=102) ..	72
Anexo D - Média e desvio padrão associadas aos três níveis de <i>burnout</i> (N= 102).....	72
Anexo E - Relação entre o MBI-ES e o género	72
Anexo F - Relação entre o MBI-ES e o estado civil dos inquiridos	73
Anexo G - Relação entre o MBI-ES e o(s) ciclo(s) lecionado(s)	76
Anexo H - Relação entre o MBI-ES e a área de ensino	77
Anexo I - Relação entre o MBI-ES e a situação contratual.....	80
Anexo J - Relação entre o MBI-ES e o rendimento mensal bruto.....	81
Anexo K - Relação entre o MBI-ES e o tempo de exercício profissional no Agrupamento	82
Anexo L - Relação entre o MBI-ES e o número aproximado de alunos por turma.....	83

Índice de Quadros

Quadro 2.1 - Taxonomia das abordagens teóricas do <i>burnout</i>	9
Quadro 2.2 - Versão portuguesa do questionário MBI-ES	24
Quadro 2.3 - Resumo esquemático dos sintomas de <i>burnout</i> a nível individual, interpessoal e organizacional	25
Quadro 2.4 - Resumo esquemático dos preditores do <i>burnout</i>	26
Quadro 3.1 - Classificação dos níveis do <i>burnout</i> segundo as pontuações atribuídas às três dimensões da síndrome	38

Índice de Figuras

Figura 4.1 - Género dos inquiridos	41
Figura 4.2 - Faixa etária dos inquiridos.....	41
Figura 4.3 - Estado civil dos inquiridos	42
Figura 4.4 - Número de filhos dos inquiridos	42
Figura 4.5 - Maior grau académico obtido pelos inquiridos	42
Figura 4.6 - Ciclo(s) lecionado(s) pelos inquiridos	43
Figura 4.7 - Área de ensino dos inquiridos	43
Figura 4.8 - Exercício de funções noutra instituição por parte dos inquiridos.....	44
Figura 4.9 - Situação contratual dos inquiridos no Agrupamento de Escolas de Ansião	44
Figura 4.10 - Carga horária semanal desempenhada pelos inquiridos no Agrupamento de Escolas de Ansião	44
Figura 4.11 - Rendimento mensal bruto auferido pelos inquiridos no Agrupamento de Escolas de Ansião	45
Figura 4.12 - Tempo de serviço total dos inquiridos	45
Figura 4.13 - Número de anos exercidos pelos inquiridos no Agrupamento de Escolas de Ansião	45
Figura 4.14 - Número aproximado de alunos por turma detido pelos inquiridos	46
Figura 4.15 - Periodicidade com que os inquiridos trabalham após o término do horário laboral	46
Figura 4.16 - Principal fonte de preocupação dos inquiridos	46

Glossário

α - *Alpha de Cronbach*

DP - *Despersonalização*

EE - *Exaustão emocional*

EUA - *Estados Unidos da América*

FCSH-UNL - *Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa*

FENPROF - *Federação Nacional dos Professores*

KPI – *Key Performance Indicator*

MBI - *Maslach Burnout Inventory*

MBI-ES - *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey*

MBI-GS - *Maslach Burnout Inventory – General Survey*

MBI-HSS - *Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey*

OIT - *Organização Internacional do Trabalho*

RP - *Realização pessoal*

r - *Coeficiente de correlação de Pearson*

WHO - *World Health Organization*

Capítulo 1. Introdução

O *burnout*, além de pertinente e atual, ganhou destaque ao ser incluído na 11ª revisão da classificação internacional de doenças da World Health Organization (2019) como um fenómeno psicológico relacionado com o contexto laboral, que afeta a saúde física e mental dos indivíduos. Neste sentido, a WHO (2019) refere-se ao *burnout* enquanto uma “síndrome resultante de *stress* crónico no local de trabalho que não foi gerida com sucesso, sendo caracterizada por três dimensões: exaustão emocional (EE), despersonalização (DP) e realização pessoal (RP)”.

O *stress* é uma constante encontrada na docência por todo o mundo, devido às sucessivas e crescentes exigências, mudanças sociais, políticas e económicas, que obrigam os professores a enfrentar desafios recorrentes. Portugal, não é exceção. De acordo com um estudo realizado pela FCSH-UNL a pedido da FENPROF (Varela *et al.*, 2018), numa amostra de 15.810 docentes portugueses, que incluía educadores de infância, professores dos ensinos básico, secundário e da educação especial, 76,4% apresentaram sinais de EE, dos quais 20,6% exibiram manifestações preocupantes deste indicador.

A incidência de *burnout* entre os docentes portugueses não afeta apenas o seu bem-estar, tendo implicações em todo o contexto educacional. Neste sentido, o MBI-ES (Maslach Burnout Inventory - Educators Survey) atua como um instrumento validado que permite uma análise das três dimensões associadas ao *burnout* e auxilia na identificação de pontos críticos que conduzem a esta síndrome (Denton *et al.*, 2013).

De realçar que os professores não constituem apenas um dos grupos mais numerosos de profissionais, como também são reconhecidos pelo elevado grau de qualificação académica que lhes está associado. No entanto, as suas condições de trabalho e o papel que desempenham continuam a ser preocupações. As instituições educacionais desempenham um papel fundamental na preservação do vasto património cultural, técnico e científico que enriquece a sociedade atual. É, portanto, imperativo reconhecer o valor e as capacidades de crescimento dos professores, em detrimento de subestimar ou negligenciar o seu potencial (Mahmoodi-Shahreabaki, 2019).

À medida que o sistema de ensino público português enfrenta desafios constantes e um ambiente de trabalho muitas vezes desafiador, compreender e mitigar o risco de *burnout* entre os docentes é de extrema importância para colmatar esta realidade.

No que concerne ao problema de investigação da presente dissertação, alguns investigadores nacionais (Mota *et al.*, 2021) têm enfatizado a urgência de efetuar estudos que permitam avaliar minuciosamente a incidência de *stress* e do *burnout* em docentes portugueses, pelas diversas zonas geográficas do nosso país. De salientar que, apesar de já

existirem algumas pesquisas neste âmbito, a nível nacional, a maioria concentra-se nos profissionais de saúde. No entanto, à luz do cenário atual do ensino em Portugal, a síndrome está-se a tornar uma realidade cada vez mais comum entre os profissionais de educação. Assim, torna-se fundamental realizar estudos com a finalidade de ampliar a compreensão sobre a natureza, os fatores determinantes e as estratégias de prevenção do *burnout*, no sentido de otimizar o bem-estar na comunidade docente. Dentro deste contexto, a investigação nesta esfera continua a ser um campo intrigante a ser explorado devido à carência significativa de estudos dedicados a esta temática em Portugal (Figueiredo-Ferraz *et al.*, 2009).

O principal objetivo desta investigação é avaliar o grau de incidência de *burnout* nos docentes do Agrupamento de Escolas de Ansião, através da análise das componentes que lhe estão associadas (EE, DP e RP). Adicionalmente, pretende-se analisar a relação entre as dimensões da síndrome de *burnout* e as variáveis sociodemográficas e socioprofissionais dos docentes deste Agrupamento escolar.

A presente investigação encontra-se estruturada em seis capítulos, sendo o primeiro de índole introdutória. O segundo capítulo, por sua vez, destina-se ao enquadramento teórico do *burnout*, através da exposição da literatura mais pertinente sobre o tema. No que concerne ao terceiro, procede-se à apresentação da metodologia implementada, à caracterização da população e da amostra, bem como dos instrumentos e técnicas adotados na recolha e análise dos dados para responder aos objetivos estabelecidos. O quarto capítulo concentra-se na exposição e na discussão dos resultados obtidos. O quinto explora as estratégias de prevenção e intervenção relativamente ao *burnout* no contexto da docência, à luz dos desafios identificados no capítulo anterior. Por fim, o sexto capítulo é dedicado à conclusão do estudo, no qual são identificadas as limitações encontradas e apresentadas sugestões para investigações futuras.

Capítulo 2. Revisão da Literatura

2.1. Evolução histórica e conceptual da síndrome de *burnout*

A relação que os indivíduos estabelecem com a sua ocupação profissional, assim como as adversidades subjacentes a essa interação, têm sido objetos de estudo cada vez mais recorrentes na sociedade moderna (Maslach *et al.*, 2001).

Bradley (1969) introduziu o conceito de *burnout* profissional ao utilizar a expressão “*staff burn-out*”, para retratar o estado de exaustão física e mental enfrentado por profissionais de ajuda, cujo desempenho laboral está associado ao cuidado com o outro. No entanto, destacam-se, na década de 70, os contributos de Freudenberger (1974) e de Maslach (1976). Desde então, os trabalhos conduzidos viabilizaram a criação de um campo de estudo direcionado ao *burnout* (Maslach *et al.*, 2001): até 1990, data em que a Polónia foi palco da primeira Conferência Europeia sobre a síndrome foram publicados cerca de 2.500 artigos. De salientar, que esses números têm seguido uma tendência crescente, o que reflete o reconhecimento global do *burnout* (Maslach & Schaufeli, 1993).

Apesar de Bradley ter enunciado o termo, a maioria dos autores credita a sua popularização a Freudenberger, um psiquiatra norte-americano. Nos dias de hoje, é descrito como o “pai” do conceito de *burnout* (Schaufeli & Buunk, 2003a) devido à publicação do artigo “*Staff Burn-out*”, no qual alude a um “... estado de fadiga ou frustração resultante da devoção a uma causa, a um modo de vida ou a um relacionamento que não proporcionou a recompensa esperada, desenvolvendo no indivíduo um sentimento de ineficácia, que o conduz a uma crise de identidade e a questionar-se sobre todas as suas características, a nível físico, psíquico e relacional, designado de *burnout*” (Freudenberger 1974, citado em Pohaci *et al.*, 2021, p. 601). Freudenberger descreve a síndrome como um fenómeno comumente verificado em profissões de prestação de cuidados, em resultado da acumulação de tensão emocional e do esforço elevado, causado pelo contacto direto e pela exposição contínua ao sofrimento, sobretudo, de doentes ou indivíduos mais vulneráveis. A incapacidade de responder de forma adequada às solicitações de ajuda, tende a gerar frustração, e a apresentar-se como outro dos fatores que contribuem para o quadro sintomatológico do *burnout* (Freudenberger, 1974).

Maslach (1976), nome incontornável no estudo deste domínio, auxiliou a moldar o campo de investigação, juntamente com Jackson, através da criação, em 1981, dos primeiros métodos de diagnóstico que validaram um instrumento de mensuração tridimensional, o Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1981). Segundo Friberg (2009), o modelo assumiu um papel preponderante ao legitimar, em termos estatísticos, o *burnout*, que até então não tinha sido estudado quantitativamente.

É crucial realçar que, embora as descobertas de Freudenberger (1974) e Maslach (1976) tenham ocorrido de forma praticamente simultânea, as de Freudenberger comportam um teor sobretudo prático, enquanto as de Maslach são exibidas sobre um ponto de vista científico.

2.2. Considerações do *burnout* enquanto estado e processo dinâmico

Na literatura não existe consenso em relação ao conceito de *burnout*. Neste sentido, o mesmo é analisado sob perspetivas distintas, existindo definições de *burnout* enquanto estado e definições enquanto um processo dinâmico (Pinto & Chambel, 2008).

2.2.1. Considerações do *burnout* enquanto estado

O primeiro autor a mencionar a terminologia, foi Freudenberger (1974). As definições de *burnout* enquanto estado regem-se por um pressuposto médico ao procurarem identificar esta síndrome através da observação de um conjunto específico de sintomas que representam uma condição desfavorável para o indivíduo (Schaufeli & Enzmann, 1998a). Algumas explicitam ainda a etiologia e o contexto em que o mesmo é mais passível de ocorrer.

Apesar de existirem diversas definições associadas a esta abordagem, a mais citada provém de Maslach *et al.* (1996, p.1): “O *burnout* é uma síndrome caracterizada pela EE, pela DP e pela falta de RP que ocorrem em profissionais de ajuda”. Neste sentido, tornou-se um fenómeno psicológico associado a prestadores de cuidados e as três dimensões referidas sustentaram a primeira versão do MBI, um modelo tridimensional (Maslach *et al.*, 1996).

Numa fase posterior, o conceito de *burnout* sofreu uma redefinição e as suas três dimensões originais foram reformuladas para que que fizessem referência a uma variedade de profissões e não somente aos profissionais de ajuda, que eram o foco inicial (Kitaoka & Masuda, 2016). Pode-se concluir que, atualmente, qualquer sujeito tem a possibilidade de experienciar a síndrome, independentemente da sua ocupação, dado que praticamente todas as atividades laborais envolvem um contacto interpessoal, quer com chefias, colegas de trabalho, clientes, entre outros, ainda que a maioria das pesquisas académicas recaia sobre indivíduos associados à prestação de cuidados (Schaufeli & Buunk, 2003a). Assim, a dimensão da EE passou a remeter para a fadiga (independentemente da causa); o cinismo (anteriormente descrito como DP) para uma postura de distanciamento relativamente ao trabalho em si e não às pessoas do contexto laboral; e a eficácia profissional (designada previamente de RP) para uma diminuição dos sentimentos de autoeficácia no trabalho (Maslach & Leiter, 1997). Neste sentido, verificou-se uma adaptação do MBI para o MBI-GS (MBI – General Survey). Os itens foram revistos em termos mais genéricos, dando ênfase ao trabalho no geral, sem haver uma concentração nas relações interpessoais (que não

representam o trabalho na sua globalidade) e sem fazer referência direta, por exemplo, aos destinatários do serviço (Schaufeli & Buunk, 2003a).

Uma outra definição de *burnout* enquanto estado, que merece destaque por ser considerada das mais precisas por vários autores (Schaufeli & Buunk, 1996 e Schaufeli & Enzmann, 1998a), é facultada por Brill (1984, p.15): "... O *burnout* é um estado disfórico mediado pelas expectativas e desenvolvido no âmbito do trabalho [que surge] num indivíduo sem psicopatologia maior, (1) o qual funcionou por algum tempo na mesma situação de trabalho com níveis de desempenho e afetivos adequados e (2) não recuperará os níveis [de funcionamento] prévios sem a implementação de intervenções externas ou da reconfiguração do posto de trabalho em função das expectativas iniciais...".

Existem múltiplas definições de *burnout* enquanto estado e, apesar de divergentes, segundo a análise de diversos autores (Maslach & Schaufeli, 1993; Schaufeli & Buunk, 1996 e Schaufeli & Enzmann, 1998a), possuem elementos em comum:

- Há uma ênfase nos sintomas mentais e comportamentais, em detrimento dos físicos;
- A EE e mental, a fadiga e a depressão são os sintomas mais recorrentes;
- Os sintomas de *burnout* estão relacionados com o trabalho e na sua etiologia encontram-se expectativas iniciais defraudadas, devido à disparidade entre os esforços realizados e os resultados obtidos;
- O *burnout* pode incidir em indivíduos que não sofriam de qualquer psicopatologia antes do surgimento da síndrome e que exerciam adequadamente as suas funções;
- As manifestações de *burnout* abrangem comportamentos negativos face a terceiros, assim como uma diminuição da eficácia e da performance profissionais.

2.2.2. Considerações do *burnout* enquanto processo

As primeiras definições de *burnout* enquanto processo foram introduzidas por Edelwich e Brodsky (1980) e Cherniss (1980). A título de exemplo, Cherniss definiu o *burnout* como uma reação ao *stress* profissional, à qual estão subjacentes mecanismos defensivos de *coping*¹ e, que se desenvolve em três estádios: "...o primeiro caracteriza-se por um desequilíbrio entre os recursos que o indivíduo tem ao seu dispor e as exigências laborais; o segundo, por fadiga e exaustão a curto prazo; o terceiro, por mudanças comportamentais (e.g., postura de

¹ *Coping*: "...adaptação psicológica fruto de um conjunto complexo de esforços emocionais, cognitivos e comportamentais iniciado pelo indivíduo quando confrontado com uma situação de *stress* que excede ou está no limite dos seus recursos. Dado o contexto, são induzidas interações com o ambiente que têm como objetivo alcançar estados emocionais mais desejáveis e reduzir os níveis de *stress*..." (Lazarus & Folkman, 1984, citado em Shin *et al.*, 2014, p.45).

distanciamento em relação aos clientes, com ênfase na satisfação dos interesses individuais, em detrimento das necessidades dos destinatários (*coping* defensivo)..." (Cherniss, 1980, p.17).

Um outro autor, Etzion (1987, citado por Manzano-García & Ayala-Calvo, 2013, p. 802), refere-se ao *burnout* como "...um processo lento de erosão psicológica que deriva da exposição prolongada a fatores que geram *stress* laboral. Numa fase inicial, o processo de erosão é desconhecido pelo indivíduo e pode permanecer despercebido por um longo período...". Etzion (1987) destaca ainda os *mini-stressors*, que não são considerados eventos traumáticos, mas situações desgastantes que ocorrem repetidamente e que, não sendo prontamente reconhecidos ou tratados, resultam no processo de erosão psicológica mencionado. A particularidade destes *mini-stressors* é que, habitualmente, não costumam desencadear os mecanismos de *coping* que os indivíduos utilizam para lidar com o *stress*. Em vez disso, tendem a permanecer despercebidos e, ao longo do tempo, acumulam-se silenciosamente, afetando o bem-estar emocional e psicológico de forma gradual.

Por fim, a maioria deste tipo de conceptualizações salienta que a síndrome deriva de uma resposta ao *stress* profissional provocada pela divergência entre as expectativas do indivíduo e a realidade laboral (Schaufeli & Buunk, 2003a; Schaufeli & Enzmann, 1998a).

Embora os conceitos de *burnout* enquanto estado e processo sejam complementares, dado que o primeiro descreve o estado final do desenvolvimento desta síndrome, vários autores advertem para as limitações conceituais do primeiro tipo de definição, o que torna o segundo cada vez mais aceite (Marques-Pinto, 2000). Hallsten (1993) atesta esta constatação ao argumentar que as definições enquanto estado são excessivamente amplas e carecem de clareza conceptual, dado que, para compreender um fenómeno, é necessário considerar a sua origem, especificidade de sintomas e a respetiva evolução. Gil-Monte e Peiró (1997) afirmam que, embora a conceção do *burnout* enquanto estado possa ser útil em contexto informal, a sua operacionalização coloca entraves na distinção do *burnout* perante síndromes psicológicas semelhantes (e.g., ansiedade, depressão e *stress*). No seguimento desta perspetiva, diversos autores encaram o *burnout* como um processo dinâmico e contínuo, caracterizado por sintomas que evoluem e que estão relacionados ao longo do tempo, em detrimento de um estado estático e definitivo (Hallsten, 1993). Schaufeli & Buunk (2003b), compartilham da mesma perspetiva dado que, em fases iniciais, o *burnout* enquanto estado é definido com recurso à enumeração de diversos sintomas (Freudenberger, 1974), que é pautada de seletividade e pela falta de dinamismo entre os mesmos.

Em virtude da existência dos dois tipos de definições, Schaufeli e Enzmann (1998a) propuseram uma conceptualização da síndrome que engloba características de ambos: "O *burnout* é um estado persistente, negativo, associado ao contexto profissional, que ocorre em indivíduos "normais", caracterizado, sobretudo, pela exaustão, acompanhada de angústia, de

uma sensação de redução de eficácia, de uma diminuição da motivação e do desenvolvimento comportamentos disfuncionais no local de trabalho. É um fenómeno que se desenvolve gradualmente, podendo passar despercebido por um longo período pelo indivíduo envolvido. Resulta de uma divergência entre as expectativas profissionais e a realidade laboral”.

2.3. *Burnout versus stress*

O termo *stress* é amplamente difundido na linguagem corrente, estando a sua etimologia assente na palavra “*strictus*”, que denota uma sensação de constrição (Fink, 2017). Segundo a definição proposta por Hong (2023, p. 1), o *stress* é “...descrito como qualquer alteração que resulte em tensão física, emocional ou psicológica...”. Contudo, segundo Jacobs (2024), a natureza do conceito é de tal forma multifacetada que nenhuma definição ou processo isolado consegue englobar integralmente a sua complexidade. Neste sentido, a autora propõe a adoção de uma abordagem holística para compreender o fenómeno.

Existem diversas manifestações de *stress*, sendo o proveniente do ambiente de trabalho, denominado de *stress* profissional, uma das questões de saúde mais urgentes à escala global. O *stress* deste tipo de natureza manifesta-se quando os indivíduos enfrentam exigências e pressões profissionais que excedem os seus conhecimentos e competências (WHO, 2020).

A maioria das pessoas investe aproximadamente um quarto a um terço das suas vidas nas atividades laborais. Por conseguinte, torna-se imperativo estabelecer um equilíbrio entre as obrigações profissionais e o bem-estar pessoal (Jacobs, 2024). O *stress* ocupacional tem sido de tal forma recorrente que, no contexto português, segundo a investigação conduzida por Gomes *et al.* (2010), numa amostra constituída por 689 docentes, 40% relataram níveis significativos desta variável. Na mesma ótica, Pinto *et al.* (2005), numa amostra de 777 professores portugueses, observou que 54% reconheceram a profissão que desempenham como extremamente propensa à indução de *stress*.

É inegável que existe uma relação intrínseca entre a conceptualização de *stress* e a de *burnout* o que, frequentemente, conduz a uma interpretação inequívoca como se de um único fenómeno se tratasse. Desde 2019, a WHO tem caracterizado o *burnout* como uma síndrome induzida pelo *stress* crónico e excessivo no contexto laboral (Bianchi *et al.*, 2023). Contudo, é imperativo discernir os dois conceitos pois retratam realidades distintas:

- O *stress* é uma resposta de adaptação temporária, enquanto o *burnout* é um processo gradual de deterioração da capacidade de adaptação, resultante da exposição prolongada ao *stress* ocupacional (Khammissa *et al.*, 2022) e que culmina num estado disfuncional crónico, que persiste por um período considerável e que pode requerer uma intervenção profissional para ser superado (Maslach, 1999). Mais do que uma resposta a crises agudas esporádicas, o *burnout* é uma reação contínua ao *stress* crónico diário. De salientar que, mesmo as

manifestações mais subtis de *stress* são componentes pertinentes na compreensão do *burnout*. Todavia, é essencial observar que, geralmente, os incómodos diários mencionados não são reconhecidos imediatamente como ameaças pelos indivíduos afetados, o que faz com que a adoção de estratégias de *coping*, muitas vezes não seja acionada (Maslach, 1982).

- Tomando em consideração que o *stress* é concebido como uma manifestação de adaptação temporária, as estratégias de *coping* geralmente culminam na mitigação dos sintomas. Por outro lado, ao abordar o *burnout*, a DP emerge, igualmente, como um mecanismo de *coping*, no entanto, de natureza disfuncional porque, paradoxalmente, ao invés vez de atenuar os sintomas, contribui para os agravar e perpetuar (Maslach, 1999).

- O *burnout* distingue-se do *stress* profissional dadas as suas características multidimensionais, que para além do desgaste de energia, incluem comportamentos de conotação negativa. Segundo Maslach (1999), embora a EE possa parecer similar ao *stress*, o fenómeno de *burnout* transcende essa idealização, ao introduzir duas novas dimensões: a DP (concepções e atitudes do indivíduo em relação aos outros) e a RP (concepções e atitudes do indivíduo em relação a si mesmo). Para além disso, a avaliação do *burnout* com recurso à utilização do MBI, assume-se como um instrumento para distinguir, de maneira precisa, os sintomas específicos da síndrome quando comparados com os que possuem um carácter mais amplo e que estão associados ao *stress* profissional (Maslach *et al.*, 1996).

- O *stress* manifesta-se, predominantemente, como uma forma de esgotamento pessoal que impacta a vida do indivíduo sem necessariamente afetar a sua relação com o trabalho. Em contrapartida, o *burnout* transcende esse âmbito, dado que é acompanhado pelo desenvolvimento de atitudes e comportamentos disfuncionais direccionados à própria atividade laboral, aos destinatários do serviço e à organização onde está inserido (Maslach, 1999).

- O *stress* é uma experiência universal inerente à condição humana que pode causar impactos positivos como negativos. Em níveis moderados, tende a assumir um papel catalisador no alcance de objetivos e promove a eficácia na realização de tarefas. Perante circunstâncias contínuas desta natureza, emerge um efeito cumulativo de *know-how* que poderá ser utilizado para superar desafios futuros com uma maior destreza. No entanto, quando em excesso, pode desencadear quebras psicológicas e sintomas indesejados (Kumari & Jain, 2014). Por outro lado, o *burnout* é exclusivo de indivíduos altamente motivados, que inicialmente apresentam expectativas elevadas e que estão fortemente envolvidos com o seu trabalho, tendo apenas efeitos negativos associados (Gil-Monte & Peiró, 1997).

O *stress* e o *burnout* têm alcançado patamares sem precedentes em virtude de fatores de tensão que se tornaram cada vez mais assíduos e imprevisíveis. À medida que a natureza do trabalho continua a evoluir vertiginosamente, o *stress* profissional continuará a representar uma ameaça para funcionários e empregadores. Portanto, a sua compreensão como

premissa para entender o *burnout* assume-se como crucial ao viabilizar o desenvolvimento de intervenções direcionadas à mitigação/atenuação dos indutores da síndrome (Jacobs, 2024).

2.4. Modelos teóricos explicativos do *burnout*

A complexidade do *burnout* impulsionou a elaboração de uma pluralidade de modelos teóricos com o intuito de desvendar e aprofundar a compreensão deste fenómeno (Pinto & Chambel, 2008). Neste contexto, emergiram abordagens que abarcam uma visão individual, interpessoal e organizacional do *burnout* (Schaufeli & Enzmann, 1998c) (Quadro 2.1).

Quadro 2.1 - Taxonomia das abordagens teóricas do *burnout*

TIPO DE ABORDAGEM	MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS DO BURNOUT	PERSPETIVAS ADOTADAS SOBRE O BURNOUT
Individual	Modelo de Edelwich e Brodsky (1980)	Desilusão progressiva
	Modelo de Meier (1983)	Expectativas desajustadas
	Modelo de Garden (1991)	Desequilíbrio de funções conscientes ou inconscientes
	Modelo Existencial de Pines (1993)	Significado do trabalho
Interpessoal	Modelo de Maslach (1981)	Sobrecarga emocional na relação de ajuda
	Modelo de Harrison (1983)	Carência de aptidões sociais
	Modelo de Schaufeli e colaboradores (1996)	Falta de reciprocidade
Organizacional	Modelo de Cherniss (1980)	Choque de realidade
	Modelo de Golembiewski e colaboradores (1983)	Processo virulento
	Modelo de Maslach e Leiter (1997)	Desajuste pessoa/trabalho

Fonte: Adaptado de Pinto e Chambel (2008)

2.4.1. Abordagem individual

A perspetiva individual remete para o desenvolvimento do *burnout* a partir da disparidade entre as expectativas e aspirações pessoais excessivamente elevadas, inicialmente estabelecidas pelo indivíduo, aliadas a um envolvimento e dedicação desmedidos vivenciados no ambiente de trabalho (Schaufeli e Buunk, 2003a). O indivíduo é caracterizado por entrar num estado em que se sente altamente competente, dinâmico, inesgotável, pelo que se esforça proativamente para refletir tais características, mesmo quando não alcança os resultados esperados. Tal sequência de eventos, conduz a um declínio gradual dos níveis de energia e

dos recursos emocionais (Pinto e Chambel, 2008). O Modelo de Edelwich e Brodsky (1980), o Modelo de Meier (1983), o Modelo de Garden (1991) e o Modelo Existencial de Pines (1993), assumem-se como exemplos deste tipo de abordagem.

2.4.1.1. Modelo de Edelwich e Brodsky (1980)

Edelwich e Brodsky (1980), destacam-se por terem sido pioneiros a elaborarem um modelo processual relativo ao *burnout*, no qual o retrataram como um processo dinâmico de decepção progressiva. Sob esta perspetiva, indicam que a origem da síndrome reside na discrepância entre a não coincidência das expectativas profissionais e a realidade laboral, particularmente no âmbito dos prestadores de serviços: "O *burn-out* é um terapeuta toxicodependente a trabalhar em excesso e mal remunerado, que recorre ao consumo de álcool no local de trabalho até ter de se demitir devido ao seu problema de alcoolismo". Podemos usar o termo "*burn-out*" para designar uma perda gradual de idealismo, energia e objetivo como resultado de diversas fontes de frustração ..." (Edelwich & Borodsky, 1980, p.14-15). Edelwich e Brodsky (1980) afirmam que o *burnout* não incide apenas em indivíduos isolados, mas que se propaga mediante um processo de socialização, assemelhando-se a uma patologia contagiosa. A título de exemplo, um cliente pode assumir o papel de catalisador ao suscitar um estado de tensão num colaborador, o qual, subsequentemente, pode transmitir essa carga emocional para os restantes funcionários. Posteriormente, os colaboradores podem vir a induzir tal estado nos destinatários do serviço, perpetuando um ciclo ininterrupto de consequências adversas.

O modelo proposto engloba quatro estágios sequenciais de desilusão gradual:

- Entusiasmo – remete para a ingenuidade perante a fase inicial de inserção no ambiente de trabalho, na qual são nutridas expectativas elevadas e empreendidos esforços significativos, "porque a perceção da atividade profissional promete atender plenamente às aspirações individuais" (Edelwich & Brodsky, 1980, citado por Marques-Pinto, 2000, p. 87).

- Estagnação – fase na qual ocorre o ajuste das expectativas iniciais (e.g., docente que reconhece o valor de cativar o interesse dos alunos por períodos de quinze minutos consecutivos) (Edelwich & Brodsky, 1980). O indivíduo continua a desempenhar as suas tarefas, contudo, ao invés de uma identificação exacerbada com os destinatários do serviço, como evidenciado na fase precedente, passa a atribuir uma maior importância à satisfação das suas necessidades pessoais (e.g., aquisição de um veículo) (Marques-Pinto, 2000).

- Frustração – ausência da concretização tanto das expectativas idealizadas como das necessidades pessoais não satisfeitas. O indivíduo passa a questionar não apenas a sua eficácia profissional, mas também o valor intrínseco do próprio trabalho, o que desencadeia sintomas disfuncionais do foro físico, emocional e comportamental. Elementos externos como

a remuneração inadequada, a ausência de suporte institucional e dinâmicas desfavoráveis no ambiente de trabalho desempenham um papel decisivo nesta etapa (Marques-Pinto, 2000).

- Apatia – em última instância, o indivíduo desenvolve mecanismos de defesa face à frustração crónica (e.g., atitudes de indiferença, práticas de absentismo e isolamento social) (Marques-Pinto, 2000). O sujeito experiencia uma insatisfação constante no desempenho do seu trabalho em contrapartida da dependência económica. Segundo Gil-Monte (2005), neste estágio, os profissionais resistem à inovação, à mudança e procuram evitar interações.

Torna-se relevante destacar que este processo pode-se repetir em múltiplos locais de trabalho ou apenas num, podendo assumir uma perspetiva cíclica (Pinto & Chambel, 2008).

Em síntese, “as sementes do *burnout* estão contidas na crença de que o mundo real estará em harmonia com as expectativas de cada um” (Edelwich & Brodsky, 1980, p.16).

2.4.1.2. Modelo de Meier (1983)

O Modelo de Meier (1983) conceptualiza o *burnout* como uma síndrome que emerge de um desalinhamento entre as vivências decorrentes da realidade profissional e as expectativas do indivíduo, consideradas elementos-chave neste modelo, em três áreas específicas (Schaufeli & Enzmann, 1998c):

- Expectativas de reforço: referem-se às perceções do indivíduo sobre se os resultados decorrentes do exercício profissional irão satisfazer os seus objetivos pessoais, ou seja, se as recompensas e reconhecimento que o mesmo espera obter do seu trabalho são alcançados. A título de exemplo, enquanto um professor valoriza a interação com alunos motivados que frequentemente colocam questões na sala de aula, um colega seu, poderá encontrar uma maior satisfação numa turma mais recatada. Caso os objetivos sejam muito elevados, as expectativas de reforço podem não ser atendidas, o que instiga o desenvolvimento de *burnout*.

- Expectativas de resultado: remetem para a relação entre os comportamentos adotados e os resultados que serão obtidos. Baseado em experiências anteriores, um professor pode considerar um exame nacional desafiador devido à complexidade das questões. O docente pode sentir que, independentemente do esforço dedicado ao ensino, muitos alunos enfrentarão dificuldades dada a exigência do exame. Essa perceção gera um sentimento de impotência, o que reduz a esperança de obter qualquer reforço positivo proveniente do processo de ensino da respetiva turma.

- Expectativas de eficácia pessoal: referem-se à autoconfiança laboral em relação ao alcance de objetivos. Um docente pode desenvolver *burnout*, porque sente que não possui as competências pessoais necessárias para ensinar, o que difere das expectativas de resultado, pois, independentemente do esforço realizado, o resultado não pode ser influenciado.

Neste sentido, o modelo baseia-se no *burnout* enquanto um estado no qual os indivíduos “esperam pouca recompensa e considerável punição do trabalho dada a falta de reforços válidos, de resultados controláveis ou de um sentido de competência pessoal” (Meier, 1983).

2.4.1.3. Modelo de Garden (1991)

O modelo de Garden (1991) parte da premissa de que cada indivíduo possui dois tipos de personalidade antagônicas: o “*feeling type*”, caracterizado pela sensibilidade e preocupação em relação aos outros, e o “*thinking type*”, marcado pela insensibilidade e direcionado para a realização e sucesso pessoal. Ambos assumem-se como funções psíquicas que coexistem nos indivíduos, embora as pessoas expressem uma inclinação consciente para um deles. A par disto, Garden observou que as escolhas profissionais dos indivíduos tendem a alinhar-se com o seu tipo de personalidade (Schaufeli e Buunk, 2003), isto é, aqueles que demonstram uma inclinação “*feeling type*” manifestam uma maior suscetibilidade para vivenciar o *burnout* devido às exigências emocionais, enquanto os “*thinking type*” são mais propensos ao *burnout* causado por desafios cognitivos e psicológicos (Garden, 1989).

Quando nos apoiamos excessivamente em funções conscientes devido às exigências profissionais, ocorre um desequilíbrio psíquico (e.g., empreendedor altamente focado no crescimento de uma *startup* e nas métricas financeiras adjacentes (“*thinking type*”)). Por sua vez, esse desequilíbrio é compensado por um processo de autorregulação, que se expressa através do aumento das funções inconscientes (e.g., intensificação da necessidade de equilíbrio entre a vida profissional e pessoal (“*feeling type*”)). Contudo, caso a autorregulação não seja gerida eficazmente, poderá conduzir ao *burnout* devido ao consumo excessivo de energia psíquica. Esta constatação destaca a importância de considerar a adaptação natural da personalidade a diferentes tipos de exigências específicas do trabalho, a fim de compreender a síndrome (Garden, 1991). Desta forma, o *burnout* surge como resultado do ajustamento entre o tipo de personalidade e as particularidades do ambiente profissional, e não o contrário, como é habitualmente defendido por diversos autores (Garden, 1989).

2.4.1.4. Modelo Existencial de Pines (1993)

No modelo existencial de Pines (1993), a característica que diferencia o *burnout* de conceitos similares, como o *stress* laboral e a depressão reside no facto de o fenómeno resultar de um processo gradual de desilusão no qual os indivíduos procuram um significado existencial para a vida no ambiente profissional, revelando-se altamente motivados (Pinto & Chambel, 2008). Este é o propósito do modelo de Pines, de que a vida possui um sentido intrínseco e que, mediante algum tipo de motivação, poder-se-á desenvolver ou não *burnout*, um estado,

segundo o autor, marcado pela exaustão física, emocional e mental. Por outras palavras, profissionais mais exigentes que esperam alcançar um maior número de objetivos e que nutrem expectativas elevadas em relação aos benefícios que a sua ocupação laboral lhes poderá proporcionar, tornam-se mais propensos ao *burnout* (Schaufeli & Enzmann, 1998c).

Contudo, neste modelo, os objetivos e expectativas estão sujeitos à influência do ambiente de trabalho. Caso seja proporcionado um ambiente de suporte apropriado, caracterizado pela autonomia, apoio social e pelos recursos necessários para a realização de metas profissionais e pessoais, verifica-se a obtenção de um significado existencial que reduz a probabilidade de o indivíduo vir a desenvolver *burnout*. Por outro lado, se o trabalhador for exposto de forma prolongada a um estado de *stress*, no qual as expectativas existenciais não são satisfeitas, instaura-se um processo gradual de desilusão, que culmina no *burnout* (Maslach, 2003).

Perante os modelos enunciados, há um consenso de que as abordagens individuais destacam fatores pessoais, onde uma forte motivação com o propósito de auxiliar, que incorpora expectativas elevadas, constitui um pré-requisito para o surgimento do *burnout*. Adicionalmente, estas abordagens partem do pressuposto de que não existe uma congruência entre as aspirações individuais e a realidade do ambiente de trabalho. O resultado desse desajuste, é o *stress* laboral que pode culminar no desenvolvimento de *burnout*, especialmente quando são adotadas estratégias de *coping* inadequadas e/ou quando os recursos de *coping* a nível individual e organizacional são limitados (Marques-Pinto, 2000).

Relativamente à principal limitação dos modelos apresentados, esta deriva da orientação predominantemente clínica, uma vez que os estudos de caso que formularam a maioria destes modelos, como exemplificado pelos de Edelwich e Brodsky, Garden e Meier, não fornecem evidências empíricas robustas para sustentar as teorias propostas. De facto, entre os modelos mencionados, apenas o de Pines (1993) demonstrou uma preocupação efetiva com a vertente empírica, que se operacionalizou através do desenvolvimento do *Burnout Measure* (BM). Apesar de ser a segunda ferramenta mais utilizada para mensurar o *burnout* e de apresentar índices de precisão fiáveis, as pesquisas relativas à sua validade fatorial têm suscitado dúvidas em relação à conceptualização da síndrome proposta pelo autor, dado que o mesmo o postulou como um fenómeno tridimensional de exaustão física, emocional e mental. Apesar desta multidimensionalidade, a análise restringe-se exclusivamente a uma única variável, a exaustão, o que instiga uma crítica adicional que nos remete para a simplificação do fenómeno de *burnout*, no qual são negligenciadas componentes de natureza atitudinal que são realçadas noutras abordagens, como é o caso das que compõem o MBI (Tamayo & Tróccoli, 2009).

2.4.2. Abordagem interpessoal

Na perspetiva interpessoal, os modelos de *burnout* fazem alusão às relações estabelecidas entre os indivíduos no ambiente de trabalho. Destacam-se o Modelo de Maslach (1981); o Modelo de Harrison (1983); e o Modelo de Schaufeli e colaboradores (1996).

2.4.2.1. Modelo de Maslach (1981)

Maslach e Jackson (1981) desempenharam um papel fundamental na criação do Maslach Burnout Inventory (MBI). De acordo com a perspetiva dos autores, o “*burnout* é uma vivência individual de *stress* inserida num cenário de relações sociais complexas, que envolve concepções da pessoa sobre si própria e sobre os que a rodeiam ...” (Maslach, 1998, p. 28).

Numa fase pioneira, o modelo terá sido projetado para mensurar a síndrome em profissionais de ajuda, tendo recebido a designação de MBI-HSS. O instrumento foi rapidamente adotado à escala global, consolidando-se como a abordagem preferencial para diagnosticar o *burnout* no setor dos serviços humanos. Em fases posteriores, Maslach e os restantes colaboradores desenvolveram duas versões adicionais: uma destinada à avaliação do *burnout* em docentes, o MBI-ES, e outra para avaliar o *burnout* noutras profissões além das relacionadas a serviços humanos ou ao ensino, o MBI-GS (Maslach *et al.*, 1996). É relevante destacar que esta expansão exigiu adaptações do MBI (e.g., no MBI-ES observou-se a substituição do termo “cliente” por “aluno”) (Golembiewski & Munzenrider, 1998).

Conforme mencionado anteriormente, o MBI, tornou-se, o modelo de *burnout* mais aceite na literatura, sendo conhecido universalmente pelo facto de, desde a sua génese, ter como propósito a avaliação da EE, da DP e da RP (Mota *et al.*, 2021):

- EE – caracterizada como um estado de desconforto induzido pelas pressões do ambiente de trabalho, acompanhado pela escassez de recursos emocionais para enfrentar as complexidades laborais. Pode ser compreendido como uma condição de perda de energia, esgotamento e fadiga a nível do foro físico e psíquico resultante, sobretudo, da sobrecarga de trabalho. No contexto da docência, é dos primeiros indícios de *burnout* profissional no qual os professores experienciam uma diminuição na sua capacidade de se envolverem em plenitude com os alunos, comparativamente a um período de tempo anterior (Schwab, 1995).

- DP – descrita como uma resposta interpessoal marcada por uma postura impessoal, apática e distante em relação aos beneficiários do serviço prestado, causada pela EE. Verifica-se um agravamento dos sentimentos de indiferença, irritabilidade e uma perda da motivação. Numa fase inicial, o indivíduo opta pelo distanciamento com quem mantém contacto direto no local de trabalho, pelo que se trata de uma reação de autoproteção em relação à EE. A dinâmica referida indica uma correlação positiva entre estas duas dimensões,

visto que a DP surge como uma reação imediata à EE (Maslach *et al.*, 2001). No entanto, há o risco de que esse afastamento se transforme em desumanização (Maslach & Goldberg, 1998). A título de exemplo, a DP em relação aos discentes é considerada uma estratégia de *coping* através da qual os docentes são incapazes de manter empatia ao adotarem uma “abordagem impessoal e ao fazerem uso de uma linguagem depreciativa para com os seus alunos” (Schwab, 1995, citado por Pinto & Chambel, 2008, p. 349). No entanto, o autor refere que a estratégia é disfuncional, pois não combate o *burnout* mas contribui para o fomentar.

- RP – engloba elementos que retratam a deterioração da sensação de competência individual e da produtividade profissional, o que contribui para uma autoestima enfraquecida e para uma redução da motivação (Maslach, 2003). Esta circunstância pode ser agravada devido à ausência de suporte social e pela escassez de oportunidades de desenvolvimento profissional. Deste modo, a RP configura-se como uma dimensão de autoavaliação no âmbito do *burnout*. Tais sentimentos podem eventualmente conduzir o profissional a abandonar o seu cargo ocupacional. Um exemplo que ilustra esta conceção é o dado por Schwab (1986, p.19), ao referir que “...quando os professores reconhecem que já não exercem um papel significativo na vida dos seus alunos, deparam-se com a constatação de que a sua profissão oferece escassas alternativas gratificantes seja a nível financeiro ou de reconhecimento”.

É crucial destacar que Maslach e Jackson (1981) apontam para uma progressão sequencial da síndrome de *burnout*. Neste contexto, referem que o primeiro estágio a surgir é o da EE, maioritariamente devido às exigências laborais, o qual, por sua vez, desencadeia a DP, uma estratégia de *coping* caracterizada por atitudes de indiferença. Em última instância, verifica-se uma redução da RP, uma consequência direta da EE e da DP, ou de ambas (Maslach & Goldberg, 1998). Tanto a EE como a DP exercem interferência na esfera da RP, pois quando o profissional se sente exausto e necessita de auxiliar pessoas pelas quais nutre sentimentos de indiferença, a mesma fica comprometida (Maslach *et al.*, 2001).

O modelo tem como alicerces diversos estudos empíricos, nos quais foi possível observar que as variáveis que melhor explicam o surgimento do *burnout* são as ligadas ao ambiente de trabalho, em contrapartida às variáveis individuais (Maslach, 2003). Segundo Maslach (2003), as três dimensões do *burnout* encontram-se interligadas, de forma distinta, com as variáveis inerentes ao contexto laboral. De um modo geral, a EE e a DP surgem tipicamente devido às exigências profissionais (e.g., sobrecarga de trabalho e conflitos pessoais), enquanto a RP, decorre, habitualmente, da escassez de recursos emocionais e/ou institucionais que viabilizam a execução das tarefas (e.g., diminuição do suporte social, da autonomia, etc.).

As dinâmicas experienciadas no contexto laboral, aliadas aos riscos associados ao desenvolvimento de *burnout*, desencadeiam uma multiplicidade de configurações das três dimensões da síndrome e evidenciam a complexidade do ambiente organizacional e as inúmeras influências que este exerce sobre os colaboradores. A título de exemplo, num

emprego onde estabelecer relações interpessoais seja desafiante, mas onde existam possibilidades para o indivíduo alcançar o sucesso que pretende para si, é possível que surja EE e DP, sem que a dimensão da RP seja comprometida (Maslach, 2003).

2.4.2.2. Modelo de Harrison (1983)

No âmbito do Modelo de Harrison (1983), o autor argumenta que a força motriz da motivação dos profissionais de ajuda reside em experienciarem um senso de competência social nas relações interpessoais que estabelecem com os clientes – “...isto é, o indivíduo saber que está a ter efeitos benéficos numa determinada área do meio social...” (Harrison, 1983, p.32).

Este modelo assume especial relevância para indivíduos com expectativas elevadas em relação aos seus objetivos laborais, pois procuram auxiliar em situações que requerem mais do que motivação e altruísmo para o alcance dos resultados pretendidos e do êxito profissional (Harrison 1983). Além da motivação, o modelo incorpora variáveis que podem atuar como facilitadores, os *helping factors* (e.g., objetivos laborais realistas, recursos apropriados, *feedback*, etc.), que promovem sentimentos de competência profissional. Em contrapartida, as variáveis podem desempenhar o papel de obstáculos, *barriers*, (e.g., ambiguidade de funções e volume de trabalho), ao contribuírem para uma diminuição dos sentimentos de eficácia, pois o trabalhador não consegue atingir plenamente os seus objetivos. Caso esta situação persista, a síndrome de *burnout* pode vir a ser desenvolvida (Pinto & Chambel, 2008).

2.4.2.3. Modelo de Schaufeli e colaboradores (1996)

O modelo de reciprocidade proposto por Schaufeli *et al.* (1996) pressupõe que as relações entre os indivíduos são sustentadas por uma troca de recursos. Quando não se verifica a condição anterior, a situação torna-se disruptiva para o trabalhador. Sob esta perspetiva, o *burnout* ocorre quando o retorno obtido não é equivalente aos recursos investidos.

Neste contexto, Schaufeli *et al.* (1996) desenvolveram um modelo de equidade a dois níveis, a partir do qual exploraram a ligação entre o desenvolvimento do *burnout* e os desequilíbrios organizacionais e interpessoais. Assim, quando o indivíduo cumpre as suas responsabilidades laborais, mas percebe uma ausência de reciprocidade por parte da entidade empregadora, marcada pela violação do contrato psicológico², procura restabelecer esse equilíbrio ao reduzir o comprometimento com a organização, ao expressar a sua insatisfação e ao contribuir para o aumento do absentismo e do *turnover* (Schaufeli &

² *Contrato psicológico*: conceptualizado como um conjunto de expectativas nutridas pelos colaboradores relativamente à natureza da relação de reciprocidade estabelecida com a organização, no que diz respeito, por exemplo à carga laboral e à remuneração (Taris *et al.*, 2004).

Enzmann, 1998c). O mesmo fenómeno pode ser observado a nível interpessoal quando, por exemplo, os alunos não demonstram gratidão ou não se empenham em atingir um bom desempenho académico, considerando, inclusive, os serviços prestados pelos docentes como garantidos, uma vez que “...estes são remunerados para tal...” (Schaufeli & Enzmann, 1998c, p. 120). As profissões assistenciais são, por isso, mais suscetíveis a esta circunstância, dado que são aplicados esforços significativos nas relações com os recetores do serviço (Buunk & Schaufeli, 2011). O investimento em interações que não produzem os resultados esperados tende a culminar em EE e gera frustração na maioria dos indivíduos. Como resultado, os profissionais começam a adotar uma postura de DP, em vez de manifestarem empatia, numa tentativa de restabelecerem a equidade na dinâmica interpessoal. Para além disso, passam a percecionar o trabalho que desempenham como insuficiente, na medida em o mesmo não contribui para o seu desenvolvimento a nível individual e profissional, o que resulta na perda de RP (Schaufeli & Enzmann, 1998c).

Taris *et al.* (2004), propõem um nível adicional que envolve a dinâmica estabelecida com a equipa de trabalho, a qual pode potencializar o *burnout*. Os autores partem da premissa de que a síndrome parece disseminar-se como uma epidemia ao descreverem o processo de contágio emocional pelo qual os profissionais assimilam sintomas de *burnout* ao observarem-nos em colegas que ocupam uma posição similar, com especial destaque para a EE.

Em síntese, os modelos analisados destacam a influência dos fatores interpessoais na génese do *burnout* e, ao contrário da maioria das abordagens individuais, foram, pelo menos em parte, sustentados por evidências empíricas. Tomando em consideração que a síndrome é frequentemente investigada no contexto do setor dos serviços humanos, o contacto com os destinatários do serviço, marcado pela sua assimetria e exigências emocionais intensas, é especialmente destacado como uma fonte proeminente de *stress* profissional que contribui de forma significativa para o desenvolvimento de *burnout* (Marques-Pinto, 2000).

2.4.3. Abordagem organizacional

Por fim, na perspetiva organizacional, o *burnout* é descrito por não afetar apenas o indivíduo, mas também por provocar efeitos adversos sobre o funcionamento e desempenho da organização como um todo. Salientam-se os seguintes modelos: o Modelo de Cherniss (1980); o Modelo de Golembiewski (1983); e o Modelo de Maslach e Leiter (1997).

2.4.3.1. Modelo de Cherniss (1980)

O Modelo de Cherniss foi concebido predominantemente com base em metodologias de natureza qualitativa, caracterizadas por entrevistas conduzidas a vinte e seis profissionais em

início de carreira nos três campos mais suscetíveis ao *burnout*: saúde; docência e advocacia (Schaufeli & Buunk, 2003b). A percepção de que a maioria destes profissionais desenvolvia comportamentos negativos, como consequência do *stress* laboral, conduziu Cherniss (1980) à elaboração de um modelo que abordasse o *burnout* nas fases embrionárias da trajetória profissional, nos quais os indivíduos tendem a vivenciar um “choque de realidade”.

O modelo descreve três fases distintas: “um primeiro estágio caracterizado por um desequilíbrio entre os recursos e as exigências (*stress*); uma fase na qual é evidenciada a presença de tensão emocional, fadiga e exaustão a curto prazo (*strain*); e uma terceira, que engloba alterações de atitudes e comportamentos, como abordar os clientes de forma distante e mecânica (*coping* defensivo)” (Cherniss, 1980, p. 208).

Nas fases preliminares da carreira, as fontes típicas de *stress* verificadas para profissionais de ajuda abrangem: (1) crises de competência; (2) perda de autonomia; (3) desafios nas interações com os utentes dos serviços (e.g., resistência, manipulação e o não reconhecimento da sua contribuição por parte dos utentes); (4) dificuldades de realização pessoal num contexto laboral marcado pela monotonia; e (5) carência de apoio social por parte da equipa de trabalho (Cherniss, 1995, citado por Pinto & Chambel, 2008).

Segundo Cherniss (1980, citado por Pinto & Chambel, 2008), os pilares deste modelo incluem fontes de *stress* laboral que surgem de fatores organizacionais e de fatores pessoais.

No que concerne aos fatores organizacionais, destacam-se: (1) uma orientação de carreira inadequada (e.g., exposição prematura a desafios enfrentados por indivíduos mais experientes); (2) uma carga de trabalho significativa; (3) a execução de tarefas rotineiras e pouco estimulantes; (4) a falta de autonomia; (5) a rigidez das normas e regulamentos; (6) a falta de alinhamento entre os objetivos institucionais e os valores pessoais dos profissionais; (7) as práticas incorretas de liderança; e (8) o isolamento social no ambiente de trabalho (Cherniss, 1980, citado por Schaufeli & Buunk, 2003b). Quanto aos fatores de cariz pessoal, Cherniss menciona: (1) todas as exigências extraprofissionais (e.g., relações familiares); e (2) as atitudes que os indivíduos adotam em relação às suas carreiras, isto é, se estão orientados para o desenvolvimento profissional ou se encaram o trabalho unicamente como um meio subsistência (Cherniss, 1995, citado por Pinto & Chambel, 2008).

Dez anos após o estudo, Cherniss (1995) entrevistou novamente a amostra inicial. Metade tinha abandonado a área, a par de apenas 32% dos sujeitos que permaneceram envolvidos com os beneficiários do serviço. A partir desses dados, emergiram três grupos: os que mudaram drasticamente de carreira; os que resistiram às adversidades e mantiveram o compromisso que inicialmente tinham estabelecido; e os que embora tenham superado o *burnout*, jamais restabeleceram as expectativas, o zelo e a dedicação do início das suas carreiras. Após enfrentar o *burnout*, o último grupo revelou-se “prudente ao não investir tudo de si nem na sua carreira nem no trabalho junto dos clientes” (Schaufeli & Enzmann, 1998c,

p. 130). A análise abrangeu ainda a identificação de elementos essenciais para a recuperação de um estado de *burnout*, como as componentes laborais (e.g., transição para um ambiente mais propício à realização de um trabalho significativo e autónomo, caracterizado pelo suporte de colegas e superiores) e os fatores individuais (e.g., experiências profissionais prévias e capacidade de encontrar harmonia entre as esferas ocupacional e a extraprofissional, que promovem, no seu conjunto, uma maior resistência pessoal) (Marques-Pinto, 2000).

2.4.3.2. Modelo de Golembiewski e colaboradores (1983)

O modelo proposto por Golembiewski *et al.* (1983) surgiu a partir das conclusões obtidas pela aplicação do MBI, ao fazer uso das três subescalas desse questionário (EE, DP e da RP). Importa referir que as pesquisas conduzidas pela sua equipa, terão sido predominantemente executadas fora do setor dos serviços humanos, com uma grande concentração em empresas comerciais dado que “...o *burnout* surge onde quer que se procure, ou seja, em toda a parte” (Golembiewski & Muzenrider, 1988, p. 12). A síndrome é descrita como um processo virulento que apresenta, de forma sequencial e evolutiva, oito fases. Através da atribuição de valores altos e baixos para cada uma das três dimensões, é possível determinar em que fase do processo de *burnout* um indivíduo se encontra.

Na sequência proposta por Golembiewski *et al.* (1983), a DP é a primeira dimensão a manifestar-se, seguida pela RP e, por fim, pela EE. De realçar que esta perspetiva diverge da apresentada por Maslach *et al.* (1996), os quais defendem uma sequência inversa.

As fases I, II e III são indicativas de um nível reduzido de *burnout*, enquanto a IV e a V sinalizam um grau intermédio. Por sua vez, a VI, VII e VIII apontam para um nível mais pronunciado da síndrome. A categorização como alto ou baixo baseia-se em pontos de corte específicos. Deste modo, *scores* de DP iguais ou superiores a 19 são considerados elevados. No que se refere à RP, valores inferiores a 26 são interpretados como baixos e, em relação à EE, *scores* iguais ou que transcendem 24 são considerados elevados (Queirós, 2005).

Conforme os indivíduos progredirem nas fases, relatam experiências laborais mais desfavoráveis quando comparados aos que se encontram nos estádios iniciais. À medida que avançam nas mesmas, percecionam os seus locais de trabalho como menos atrativos, experienciam níveis crescentes de insatisfação e revelam intenções de mudança de ambiente profissional (Golembiewski *et al.*, 1983). No entanto, segundo Pereira (2010) estas fases não seguem uma sequência rígida, sendo que um indivíduo pode não transitar por todas elas. O modelo engloba duas manifestações de *burnout*: um quadro crónico caracterizado por uma evolução desde a I até à VIII fase; e um quadro agudo, marcado por avanços do indivíduo entre as fases, por exemplo da I até à VI e desta à VIII. De salientar, que esta abordagem não

apresenta uma explicação elucidativa sobre como ocorre a recuperação do indivíduo ao retroceder da 8ª fase para as anteriores.

2.4.3.3. Modelo de Maslach e Leiter (1997)

Maslach e Leiter conceituaram a relação entre os indivíduos e o trabalho como um *continuum* entre dois polos. Uma das extremidades remete para a vivência negativa associada ao *burnout*, evidenciada por *scores* elevados de EE e de DP e baixos de RP. No extremo oposto, encontra-se o *engagement*, uma experiência positiva relativa ao contexto profissional, caracterizada pela energia emocional, pelo envolvimento e por uma sensação de eficácia no trabalho (Maslach & Leiter, 2008). Segundo esta perspectiva, um colaborador pode-se deparar com o *burnout* num polo, enquanto experiencia o *engagement* noutro (e.g., um indivíduo que se sente emocionalmente exausto no âmbito profissional e, simultaneamente, manifesta um alto nível de eficácia em relação às suas tarefas).

Na elaboração do modelo, Maslach e Leiter (2004) destacaram a relevância do grau de compatibilidade entre o indivíduo e os seis domínios associados ao ambiente de laboral, ou a ausência dele. Estes incluem a sobrecarga de trabalho, o controlo, as recompensas, a falta de sentido de comunidade e de justiça, e os conflitos de valores que, em conjunto, constituem o *Areas of Worklife Scale* (AWS). Segundo os autores, “quanto maior o hiato, ou a falta de compatibilidade, entre a pessoa e o trabalho, maior é a probabilidade de incidência do *burnout* e menor é a probabilidade de *engagement*” (Maslach *et al.*, 2001, p. 413).

A carga de trabalho excessiva decorre de tarefas complexas que não estão alinhadas com as competências dos profissionais, do número substancial de exigências que lhes são impostas ou da limitação de tempo (Maslach & Leiter, 2004). Estes fatores podem induzir uma sensação de esgotamento e fadiga, sobretudo na ausência de recursos adequados à sua disposição. Tal circunstância explica o facto de esta ser a componente que mais se relaciona com a dimensão da EE. No contexto educacional, a proporção de estudantes face a docentes configura-se como um indicador expressivo da sobrecarga laboral, pois à medida que aumenta, o volume de trabalho segue a mesma tendência (Diehl & Carlotto, 2020).

A ausência de controlo no âmbito profissional está usualmente associada a uma baixa RP e a níveis elevados de *burnout*. Indivíduos que detêm mais autonomia tendem a experienciar um maior contentamento profissional, o que resulta num comprometimento mais profundo com a organização. A participação ativa em decisões organizacionais desempenha igualmente um papel crucial ao estar relacionada a níveis superiores de eficácia e a menores índices de exaustão. Fomentar a autonomia no seio do corpo docente deve constituir uma tarefa iniciada antecipadamente, mesmo antes da sua presença nas salas de aula. A título de exemplo, a pesquisa efetuada por Williams *et al.* (2022), numa amostra de estudantes

universitários de educação canadenses, evidenciou que diversos alunos relataram terem sido confrontados com uma estatística no início do curso, que perdurou nas suas mentes, nomeadamente, que 25% deles abandonariam a profissão dentro de cinco anos. O vínculo entre o *engagement* e o controlo requer, assim, a disponibilização aos docentes de recursos materiais, de autonomia e dos conhecimentos necessários para que consigam lecionar a(s) sua(s) disciplina(s), de forma a vivenciarem um senso de competência mais pronunciado (Fiorilli *et al.*, 2020).

Um terceiro indicador de desfasamento entre pessoa-trabalho, são as recompensas, que refletem se os profissionais se sentem devidamente reconhecidos pelo seu desempenho no âmbito financeiro, institucional e/ou social. Tal ausência de reconhecimento pode impactar negativamente a dimensão da RP e aumentar o cinismo em relação ao trabalho a efetuar (Maslach & Leiter, 2008). No contexto da educação, conforme demonstrado por um estudo efetuado por Carver-Thomas e Darling-Hammond (2019), a partir dos dados extraídos do *Schools and Staffing Survey* (2011-2012) e do *Teacher Follow-Up Survey* (2012-2013), foi possível constatar que recompensas inadequadas, refletidas por salários e benefícios insuficientes, constituem fontes preponderantes de *stress* global entre os professores, o que contribui para o desenvolvimento de *burnout* e para o incremento das taxas de *turnover*.

No que concerne ao quarto domínio, a ausência de um sentimento de comunidade tem o potencial de esgotar emocionalmente os professores, conduzindo-os à despersonalização face aos alunos com quem interagem. Segundo Maslach *et al.* (2001, p. 45): “Os indivíduos prosperam em comunidade e funcionam melhor quando compartilham elogios, conforto, felicidade e humor com pessoas que gostam e respeitam”. Neste contexto, a esfera em análise espelha a percepção dos docentes em relação à integração social e ao suporte que lhes é fornecido no contexto de trabalho, ou seja, quando os docentes carecem de afinidade, seja por parte dos seus superiores hierárquicos, colegas ou dos seus alunos, têm uma maior propensão a vivenciarem *burnout*, a sentirem-se desconectados da instituição que os acolhe e a demonstrarem uma inclinação para se afastarem do ambiente laboral (Hester *et al.*, 2000).

A persistência de conflitos não resolvidos é uma fonte significativa de frustração que prejudica seriamente as relações profissionais, as quais, por sua vez, têm um impacto direto sobre a relação que os indivíduos têm com o seu trabalho (Leiter & Maslach, 2004). Estudos têm corroborado que o apoio proporcionado pelos colegas e pela liderança está inversamente correlacionado com os sentimentos de exaustão entre os docentes (Dieh & Carlotto, 2020).

Outro aspeto relevante na emergência de *burnout* é a justiça, um reflexo da equidade no ambiente laboral. Abrange desde políticas salariais e oportunidades de promoção às avaliações de desempenho e à distribuição equitativa de responsabilidades. Situações de injustiça, como promoções indevidas, instigam um sentimento de perda de confiança na organização e comprometem a sua integridade (Maslach & Goldberg, 1998). De acordo com

Maslach *et al.* (2001, p. 415): "A ausência de equidade potencializa o *burnout* através de, pelo menos, duas vertentes. Em primeiro lugar, porque a experiência de um tratamento injusto é emocionalmente perturbadora e exaustiva. Em segundo, porque a falta de equidade alimenta um profundo senso de cinismo sobre o local de trabalho".

A última área aborda o conflito de valores, caracterizado pelo desalinhamento entre os valores da organização e os individuais (Maslach & Leiter, 2004). Na educação, as motivações dos docentes são refletidas nas suas práticas diárias em sala de aula. No entanto, torna-se importante realçar que os mesmos tendem a adotar convicções sobre o ensino que, em determinados momentos, podem ser consideradas irrealistas (Călin *et al.*, 2022). Neste sentido, quando é verificada uma discrepância entre a missão da instituição escolar e o que é efetivamente colocado em prática ou quando são encontradas incongruências nos valores organizacionais, tende a existir uma maior predisposição face ao *burnout*. Contudo, valores que estejam alinhados com os ideais da organização podem aumentar o *engagement*. De um modo geral, o investimento académico e afetivo por parte dos professores nos seus valores e paixões serve de inspiração para os alunos (Maslach *et al.*, 2001).

Embora haja uma relação de proximidade entre cada um dos domínios, cada um proporciona uma visão única das interações entre os indivíduos e o ambiente profissional.

À semelhança dos modelos interpessoais, também os organizacionais refletem preocupações empíricas. É o caso do modelo de Cherniss, submetido a estudos quantitativos, transversais e longitudinais, mas cuja divergência de resultados impede a formulação de conclusões quanto à validade integral do modelo (Schaufeli & Enzmann, 1998c). Outro exemplo é o modelo de Maslach e Leiter (1997), que ilustra seis incompatibilidades entre o indivíduo e o ambiente laboral, por intermédio de estudos de caso (Schaufeli & Enzmann, 1998c).

No que concerne às contribuições de Golembiewski, as mesmas têm suscitado críticas no que diz respeito à metodologia utilizada, devido à inclinação das fases identificadas para enfatizarem a dimensão da EE (Leiter, 1993). Leiter reforça esta perspetiva ao salientar que a "correlação com o número da fase é bastante elevada para a dimensão da EE ($r = 0,82$), diminuindo substancialmente para a da DP ($r = 0,62$) e para a da RP ($r = 0,42$)". Adicionalmente, estudos recentes sugerem que o modelo tridimensional de Maslach, parece demonstrar uma maior capacidade para explicar a relação entre a EE, a DP e a RP, do que o modelo proposto por Golembieski *et al.* (1983), embora os resultados que corroboram esta ideologia não sejam totalmente conclusivos. Contrariamente às críticas recebidas, os autores do modelo defendem que o *burnout* está relacionado a uma diversidade de condições laborais adversas, e, por último, mas não menos importante, que parece acarretar repercussões bastante negativas para a organização" (Schaufeli & Enzmann, 1998c).

2.5. Mensuração do *burnout*

Ao longo das últimas quatro décadas, a necessidade de operacionalizar e mensurar o *burnout* bem como de avaliar o seu impacto no indivíduo, conduziu ao desenvolvimento da variedade de instrumentos mencionados na literatura previamente abordada (Marôco *et al.*, 2016).

Destaca-se entre eles o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) concebido por Maslach e Jackson, dado que é considerado o mais adotado a nível internacional (Barnett, 2007).

Conforme exposto por Schaufeli *et al.* (2020), aproximadamente 88% das publicações relacionadas ao *burnout* recorrem ao MBI ou a uma adaptação do mesmo. A disseminação do MBI é tal que, Schaufeli (1999, p. 19) chega a estabelecer uma verdadeira tautologia, ao equiparar o constructo ao seu instrumento de medida: “O *burnout* é o que se mede a partir do MBI”.

O MBI está disponível em três versões (Kitaoka & Masuda, 2016): a versão projetada para avaliar o *burnout* em profissionais de serviços humanos (MBI-HSS); a versão para professores (MBI-ES) (Quadro 2.2); e a versão geral (MBI-GS), destinada a abranger profissões cujo foco não reside numa relação de serviço (Maslach *et al.*, 1996). A distinção entre as versões reside na terminologia aplicada ao indivíduo que beneficia dos serviços prestados pelo profissional em análise, designando-se “cliente” no HSS, “aluno” no ES e “pessoa” no GS (Pereira, 2010).

Ainda no que respeita à aplicação dos questionários, face a discrepâncias culturais, Schaufeli e Enzmann (1998) argumentam que a cultura americana tende a apresentar respostas mais extremistas. Neste sentido, verifica-se uma maior incidência de EE, decorrente de níveis de *stress* mais elevados, impulsionados pela forte inclinação que demonstram relativamente ao cumprimento de metas profissionais. Além disso, é evidente a manifestação da dimensão da DP, em virtude do individualismo que caracteriza a sociedade americana, o qual torna a componente socialmente mais aceite. Em contrapartida, nos europeus prevalece a coletividade, onde a solidariedade desempenha um papel central. Estas diferenças culturais podem explicar os níveis mais elevados de DP entre os americanos. No que concerne aos *scores* da RP, os mesmos tendem a ser praticamente semelhantes nos EUA e na Europa (Pereira, 2010). Um estudo efetuado por Marques-Pinto *et al.* (2003), que aborda a incidência, os preditores e as reações ao *burnout* em Portugal, apresentou médias de resposta para cada uma das dimensões da síndrome em diferentes países, corroborando, assim, a ideologia previamente exposta. Para os EUA, foram utilizados dados normativos, enquanto para o sul da Europa — especificamente em Espanha, Itália, França e Grécia — foram referenciados resultados de estudos análogos ao de Marques-Pinto *et al.* (2003). Relativamente aos dados normativos dos EUA, os docentes portugueses demonstraram resultados inferiores nas dimensões de EE e, em particular, na de DP. Por outro lado, os valores associados à RP foram praticamente iguais nas duas amostras. Além disso, os resultados obtidos pelos professores

portugueses afiguraram-se bastante consistentes com os padrões encontrados noutros estudos realizados no sul da Europa, com especial ênfase em Itália.

Desde o seu surgimento, o MBI conquistou um lugar de destaque como o instrumento mais utilizado globalmente para a medição da síndrome. No entanto, Mariné (2001) destaca que o facto de o seu diagnóstico ser desafiador deve-se, em grande parte, à dependência deste instrumento, que limita a compreensão da sequência evolutiva do *burnout*, incluindo a identificação do fator indutor e a forma como variam as suas dimensões ao longo do tempo.

Segundo Maslach e Goldberg (1998, p. 66), mensurar o *burnout* é “imprescindível para aferir a eficácia das estratégias implementadas na prevenção ou mitigação desta síndrome”.

Quadro 2.2 - Versão portuguesa do questionário MBI-ES

MASLACH BURNOUT INVENTORY - EDUCATORS SURVEY							
1) Sinto-me emocionalmente esgotado(a) por causa do meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
2) No fim do dia de trabalho sinto-me exausto(a).	0	1	2	3	4	5	6
3) Sinto-me cansado(a) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
4) Consigo compreender facilmente as perspetivas e emoções dos meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
5) Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos "impessoais".	0	1	2	3	4	5	6
6) Trabalhar com pessoas o dia todo, é, de facto, um esforço para mim.	0	1	2	3	4	5	6
7) Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
8) Sinto-me esgotado(a) devido ao meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
9) Sinto que estou a influenciar positivamente a vida das outras pessoas através do meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
10) Tornei-me mais insensível em relação às pessoas desde que comecei este trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
11) Preocupo-me que este trabalho me esteja a tornar mais "rígido(a)" do ponto de vista emocional.	0	1	2	3	4	5	6
12) Sinto-me cheio(a) de energia.	0	1	2	3	4	5	6
13) Sinto-me muito frustrado(a) com o meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
14) Sinto que estou a trabalhar em demasia na minha profissão.	0	1	2	3	4	5	6
15) Não me interessa realmente o que acontece a alguns dos meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
16) Trabalhar diretamente com pessoas gera-me demasiado "stress".	0	1	2	3	4	5	6
17) Consigo facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
18) Sinto-me entusiasmado(a) depois de trabalhar perto dos meus alunos.	0	1	2	3	4	5	6
19) Consigo realizar diversas tarefas importantes e significativas nesta profissão.	0	1	2	3	4	5	6
20) Sinto que estou no limite das minhas capacidades.	0	1	2	3	4	5	6
21) No meu trabalho lido calmamente com os meus problemas emocionais.	0	1	2	3	4	5	6
22) Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.	0	1	2	3	4	5	6

Legenda: 0=Nunca; 1= Algumas vezes por ano ou menos; 2= Uma vez por mês; 3= Algumas vezes por mês; 4= Uma vez por semana; 5= Algumas vezes por semana; 6= Todos os dias

Fonte: Adaptado de Schaufeli et al., (2002)

2.6. Sintomatologia associada à síndrome de *burnout*

A tríade patognomónica concebida por Maslach et al. (1993) é amplamente aceite pelos investigadores do *burnout*, no entanto o quadro clínico que lhe está associado engloba uma

ampla gama de sintomas para os quais é desafiador encontrar uma descrição consolidada na literatura. Neste sentido, a descrição dos mesmos mantém-se altamente variável, dado que são classificados de formas distintas por diferentes autores (Heinemann & Heinemann 2017).

Schaufeli e Enzmann (1998c), reuniram uma lista com 132 sintomas habitualmente associados ao *burnout*, categorizando-os em 5 clusters. Segundos estes autores, a sintomatologia manifesta-se a nível individual, interpessoal e organizacional (Quadro 2.3):

Quadro 2.3 - Resumo esquemático dos sintomas de *burnout* a nível individual, interpessoal e organizacional

SINTOMAS ASSOCIADOS À SÍNDROME DE BURNOUT				
Afetivos	Cognitivos	Físicos	Comportamentais	Motivacionais
Nível individual				
Melancolia/mudanças de humor; choro; exaustão emocional e aumento do estado de tensão/ansiedade.	Sentimento de desamparo/perda de propósito e esperança; sensação de culpa, impotência, fracasso e baixa autoestima; pensamentos suicidas; dificuldade de concentração/perda de memória e dificuldade na realização de tarefas complexas.	Dores de cabeça; náuseas; tonturas; dores musculares; distúrbios de sono; úlceras/problemas gastrointestinais e fadiga crónica.	Hiperatividade/impulsividade; aumento do consumo de: cafeína, tabaco, álcool e drogas ilícitas; procrastinação; abandono de atividades recreativas e reclamações constantes.	Perda de zelo/idealismo; resignação; desilusão e tédio.
Nível interpessoal				
Irritabilidade e falta de empatia emocional para com os destinatários do serviço.	Perceções cínicas e atitude marcada pela desumanização; negativismo/pessimismo e estereotipagem em relação aos destinatários do serviço.	Não aplicável.	Maior propensão para comportamentos agressivos direcionados aos destinatários do serviço; isolamento e conflitos interpessoais, conjugais e familiares.	Atitudes de indiferença e perda de interesse relativamente aos destinatários do serviço.
Nível organizacional				
Insatisfação no trabalho.	Cinismo em relação ao papel que desempenha; desconfiança para com a gestão, colegas e supervisores.	Não aplicável.	Redução da eficácia/desempenho insatisfatório no trabalho/baixa produtividade; absentismo; dependência excessiva de supervisores e aumento do número de acidentes.	Relutância em empreender esforços; diminuição da motivação e desânimo.

Fonte: Adaptado de Schaufeli & Enzmann

Em síntese, a sintomatologia associada ao *burnout*, com recurso à enumeração de 132 elementos, demonstra-se excessivamente minuciosa, sendo difícil identificar algum sintoma que não esteja incluído. A par disto, o conceito acaba por englobar uma multiplicidade de aspetos que tende a comprometer a sua essência. Deste modo, Schaufeli e Enzmann (1998c) consideraram pertinente a elaboração de algumas considerações sobre esta abordagem:

- A maioria dos sintomas surge de observações não controladas, que não garantem a validade de todos os sintomas enumerados;
- Alguns sintomas revelam-se vagos e ambíguos. Após eventos de vida desafiantes, como uma situação de desemprego ou o falecimento de um cônjuge, podem surgir manifestações similares às da síndrome de *burnout*.
- A enumeração exhaustiva de sintomas tende a ocultar os padrões de *burnout* subjacentes, pois certos indivíduos manifestam maior excitação, agressividade e hiperatividade, enquanto

outros, comportamentos mais passivos caracterizados pelo isolamento social e pela procrastinação;

- A lista proposta por Schaufeli pode suscitar dúvidas quanto à distinção entre sintomas, antecedentes e consequências do *burnout*. A EE pode ser ocasionalmente interpretada como um preditor da síndrome, o que indica uma sobrecarga emocional inicial, enquanto noutras instâncias como uma consequência desta patologia, após a exposição prolongada ao *stress* crónico. A par disto, verifica-se que a distinção entre a semiologia e etiologia do *burnout* fica comprometida (Varela *et al.*, 2018).

2.7. Preditores da síndrome de *burnout*

Segundo a literatura (Pereira, 2010), há uma variedade de fatores que potencializa o *burnout*: fatores individuais; características do trabalho; fatores organizacionais e fatores sociais (Quadro 2.4):

Quadro 2.4 - Resumo esquemático dos preditores do *burnout*

FACILITADORES DO BURNOUT	
Características pessoais	Características do trabalho
Idade	Tipo de ocupação
Género	Tempo de profissão
Habilitações literárias	Tempo na instituição
Estado civil e número de dependentes	Trabalho por turnos ou noturno
Personalidade	Sobrecarga de trabalho
Sentido de coerência	Relacionamento entre os colegas de trabalho
Motivação	Relação profissional-cliente
Idealismo	Tipo de cliente
Características organizacionais	Conflito de papel
Ambiente físico	Ambiguidade de papel
Mudanças e normas institucionais	Suporte organizacional
Clima e burocracia	Satisfação
Comunicação	Controlo
Autonomia	Responsabilidade
Recompensas e segurança	Pressão
Características sociais	Possibilidade de progresso
Suporte social e familiar	Desigualdade
Cultura	Conflito com os valores pessoais
Prestígio	Falta de feedback

Fonte: Adaptado de Pereira (2010)

2.7.1. Fatores pessoais

As características individuais, por si só, não são causas diretas da síndrome, mas sim elementos que podem facilitar ou inibir o seu desenvolvimento (Pereira, 2010). Englobam variáveis demográficas, traços de personalidade e atitudes relativas ao trabalho.

2.7.1.1. Características sociodemográficas

Relativamente à idade, Maslach *et al.* (2001) evidenciaram que o *burnout* apresenta uma maior prevalência entre jovens com menos de trinta anos, o que está associado à inexperiência, que se traduz em insegurança, à vulnerabilidade e à discrepância entre as expectativas laborais e a realidade de trabalho. Adicionalmente, os indivíduos tendem a enfrentar uma maior incerteza em relação ao seu vínculo laboral (Tytherleigh *et al.*, 2005).

O género assume-se como uma variável que não gera consenso relativamente ao impacto no desenvolvimento da síndrome. Há estudos que indicam disparidades nesta variável, enquanto outros não encontram diferenças (Maslach *et al.*, 2001). No entanto, existem pesquisas que indicam que são as mulheres as mais suscetíveis à EE, atribuível, entre outras razões, à sobreposição das responsabilidades domésticas com as profissionais e ao facto de exteriorizarem de forma mais recorrente o que sentem. Em contrapartida os homens, tendem a manifestar mais traços de DP ao ocultarem as suas emoções e ao não demonstrarem iniciativa na procura por apoio social (Houkes, 2011). Outro fator a considerar reside na interferência entre as características da profissão e o género, uma vez que algumas são predominantemente masculinas (e.g., cargos fisicamente mais exigentes), enquanto outras revelam uma prevalência feminina (e.g., cargos de prestação de cuidados) (Purvanova, 2010). Importa referir que a realidade mencionada foi igualmente identificada em alguns estudos efetuados em Portugal (Pinto *et al.*, 2005; Teles *et al.*, 2020).

Indivíduos com um maior grau de escolaridade tendem a apresentar níveis mais elevados de *burnout*, pois detêm expectativas profissionais elevadas e/ou assumem responsabilidades acrescidas, circunstâncias que justificam o incremento da EE e da DP. A RP, pode, por sua vez, assumir *scores* mais altos ao estar relacionada ao prestígio e reconhecimento conferido a profissões que são mais exigentes em termos de habilitações literárias (Pereira, 2010).

No que concerne ao estado civil, geralmente o matrimónio ou a existência de um relacionamento afetivo estável estão associados a menores níveis de *burnout*. A existência de filhos reflete a mesma realidade, pois os profissionais tendem a adquirir uma maior maturidade psicológica devido ao processo de parentalidade (Maslach *et al.*, (2001); Pereira, (2010)).

2.7.1.2. Características de personalidade

As variáveis associadas à personalidade interagem de forma complexa com os indutores de *stress* ao potenciá-los, inibi-los ou eliminá-los. Indivíduos altamente competitivos, dedicados, impacientes, que demonstram uma necessidade excessiva de controlo e dificuldade na gestão da frustração, estão mais suscetíveis ao *burnout*, ao contrário dos que revelam uma autoestima elevada, autoconfiança e autoeficácia (Pereira, 2010).

À luz das investigações das cinco grandes dimensões da personalidade, que englobam o neuroticismo, a extroversão, a abertura à experiência, a concordância e a consistência, salienta-se o papel da primeira, que é caracterizada pela ansiedade, hostilidade, depressão, autoconsciência e vulnerabilidade. Assim, o neuroticismo apresenta-se como um fator fulcral ao estimular a instabilidade emocional e, conseqüentemente, o *burnout* (Maslach *et al.*, 2001).

Persiste uma outra característica de personalidade que tende a propiciar este fenômeno, nomeadamente, o *locus* de controlo. Segundo Maslach *et al.* (2001), existem indivíduos que atribuem a origem dos acontecimentos a variáveis e intervenientes externos, ao acaso ou ao destino, através da adoção do *locus* de controlo externo, o que os torna mais suscetíveis ao *burnout* em comparação com aqueles que recorrem ao *locus* de controlo interno, ou seja, que imputam os êxitos das suas vidas às suas próprias competências e esforços.

Por último, importa salientar o papel das estratégias de *coping*. Indivíduos que tendem a adotar uma postura mais passiva e defensiva, têm mais probabilidade de desenvolverem *burnout* ao recorrerem a estratégias de fuga, do que indivíduos que assumem uma postura mais ativa e que enfrentam os desafios através da utilização de estratégias centradas na resolução de problemas, que irão ser abordadas posteriormente (Zamora *et al.*, 2004).

2.7.1.3. Atitudes para com o trabalho

Os indivíduos que mantêm expectativas irrealistas face às suas responsabilidades profissionais estão mais propensos a desenvolverem *burnout*, dada a dedicação desmedida que empregam. Quando não são obtidos os resultados esperados, verifica-se um incremento da EE e da DP e uma perda de RP (Maslach *et al.*, 2001).

2.7.2. Fatores situacionais

2.7.2.1. Características do trabalho

Englobam a sobrecarga de trabalho, caracterizada pela atribuição excessiva de responsabilidades que ultrapassa a capacidade de desempenho do indivíduo, seja devido à insuficiência de competências técnicas, à inadequação das infraestruturas organizacionais ou à escassez de tempo. O oposto também tende a desencadear conseqüências, em virtude da monotonia (Peiró, 1997). Segundo Pereira (2010), a componente em análise explica entre 25-50% da variância do *burnout*, especialmente no que diz respeito à dimensão da EE.

O conflito e a ambiguidade de papéis emergem como outras variáveis que apresentam uma correlação moderada a alta com o *burnout*. O primeiro, refere-se às exigências laborais, por vezes antagónicas, que necessitam de ser conciliadas (e.g., docentes que, além do papel

pedagógico, enfrentam o desafio de desempenhar funções administrativas. Já a ambiguidade de papéis ocorre quando a informação disponível não é suficiente para executar as tarefas de forma eficaz (e.g., professor que recebe a responsabilidade de implementar um novo programa educativo sem receber diretrizes específicas de como atuar) (Maslach *et al.*, 2001).

No que diz respeito ao suporte social, constata-se uma associação positiva entre a ausência desta componente e o desenvolvimento de *burnout*. É relevante salientar que a maior parte da variância da síndrome atribuída a esta variável reside na falta de apoio de supervisores, seguida pela carência de suporte dos colegas (Maslach *et al.*, 2001).

Similarmente, culturas que perpetuam a falta de feedback tendem a fomentar o *burnout*, enquanto um maior grau de autonomia e a participação nos processos de tomada de decisão produzem o efeito contrário.

2.7.3. Fatores organizacionais

Dentro desta categoria, Maslach *et al.* (2001) salientam o ambiente físico (e.g., ruído, iluminação insuficiente e a oscilação da temperatura); as mudanças organizacionais, que instalam insegurança; culturas que não valorizam as relações interpessoais; lideranças pouco flexíveis e autoritárias; o excesso de burocracia, que restringe a autonomia e a criatividade; políticas de recompensas e medidas de segurança deficitárias.

2.7.4. Fatores sociais

No panorama social, a existência de relações com alicerces na confiança e na abertura para o diálogo revela-se crucial na construção de uma rede de apoio sólida para enfrentar os desafios laborais. Neste sentido, o suporte social e familiar assume-se fulcral na prevenção do *burnout*. No que diz respeito à cultura, especialmente aos valores, às normas e ao efeito de comunidade, é necessário referir que a mesma possui a capacidade de incrementar ou mitigar as consequências dos fatores que podem desencadear a síndrome. Além disso, é igualmente relevante analisar o impacto do prestígio e do reconhecimento, que exercem uma influência significativa na autoestima e na motivação dos indivíduos (Pereira, 2010).

2.8. Consequências associadas à síndrome de *burnout*

2.8.1. A nível individual

As consequências do *burnout* a este âmbito encontram-se exploradas no segmento da sintomatologia a nível individual (Quadro 2.3). Como referido anteriormente, não só acarretam

prejuízos pessoais, mas também repercussões organizacionais e sociais, que serão detalhadas em seguida (Pereira, 2010).

2.8.2. A nível organizacional

A nível organizacional, o *burnout* manifesta-se pelo aumento do absentismo, caracterizado pelo incremento do número de ausências laborais, que funcionam como um período de refúgio perante situações cada vez mais intoleráveis para o trabalhador. Paralelamente, é notável uma maior rotatividade de profissionais que procuram condições mais favoráveis através da mobilidade entre instituições ou departamentos dentro da mesma organização. Esta escolha não só exige uma reestruturação dos recursos humanos, como provoca perturbações operacionais ao nível dos custos e do tempo despendidos. Além dos aspetos mencionados, há uma clara diminuição na produtividade, refletida na redução da qualidade e quantidade de *outputs* entregues pelos profissionais afetados *que* “...investem menos tempo e energia no trabalho e só fazem o que é absolutamente necessário...” (Trigo *et al.*, 2007, p. 230). Quanto à segurança, o aumento de acidentes laborais torna-se uma preocupação adicional, ao derivar da dificuldade dos indivíduos em manterem a atenção e a concentração necessárias.

2.8.3. A nível social

O *burnout* impacta negativamente as relações sociais a diferentes níveis. No ambiente de trabalho, as interações com colegas tendem a tornar-se menos colaborativas e mais propensas a conflitos. Na esfera familiar, observam-se comportamentos de isolamento e distanciamento emocional, que comprometem a relação com cônjuges e filhos e instigam divórcios e ruturas familiares (Trigo *et al.*, 2007). Os destinatários do serviço também não estão imunes às consequências deste fenómeno psicológico, pois quando atendidos por profissionais exaustos e desmotivados, experienciam um atendimento negligente que não só impacta a sua satisfação, mas também pode causar danos emocionais, físicos e financeiros que se estendem aos seus próprios círculos sociais (Pereira, 2010).

2.9. Representações sociais do *burnout* na docência

O *burnout* desenvolve-se em profissionais de todos os setores. No entanto, é sobretudo vivenciado em profissões assistenciais, como o ensino e os serviços de saúde, pois estas refletem de maneira distinta as mudanças ao nível das conjunturas económica, social e cultural, que influenciam a sociedade como um todo (Chiron *et al.*, 2010).

Atualmente, a profissão docente é das mais afetadas pelo *stress* ocupacional, ansiedade e *burnout*. Neste contexto, conforme destacado pela UNESCO (2024, p. 3), os professores assumem-se como “a força mais influente e preponderante na promoção da equidade, do acesso e da excelência na educação..., desempenhando, assim, um papel essencial em direção ao desenvolvimento global sustentável”.

Segundo Kyriacou (1987), o *burnout* ganhou importância a partir da segunda metade dos anos 70 entre os profissionais de saúde, mas somente nas últimas décadas é que começaram a surgir estudos sobre esta problemática na docência, em diversas regiões do globo, incluindo em Portugal (Weissenfels *et al.*, 2022). A preocupação a nível internacional surge, por sua vez, em 1981, aquando da denuncia por parte da OIT, cujo objetivo era retratar a gravidade do *stress* partilhado entre a comunidade docente, identificando-o como uma das principais razões para que muitos abandonassem o ensino (International Labour Organisation, 1981).

O interesse em estudar o *burnout* em docentes terá sido a força motriz para a criação do MBI-ES, por três razões. Em primeiro lugar, porque aquando da sua elaboração, a docência era das profissões com mais representatividade e visibilidade nos EUA (país no qual o modelo foi desenvolvido). Em segundo, porque a crescente pressão social sobre os educadores, impeliu-os a atender não apenas às necessidades dos seus alunos como também a corrigirem questões sociais (e.g., álcool, drogas e abusos sexuais) (Quintiliano *et al.*, 2023). Por último, devido a um conjunto de relatórios ter ilustrado o aumento da tendência de professores que abdicavam da sua profissão, que contrastava com a escassez de novos profissionais. A insuficiência de professores em determinadas disciplinas, bem como as projeções de défice em todas elas, assumem-se com consequências desse cenário (Maslach *et al.*, 1996).

Contudo, é crucial salientar que, apesar de a síndrome ter ganho notoriedade enquanto um campo de estudo internacional nas últimas duas décadas, os estudos direcionados para esta temática em Portugal são escassos, o que constitui uma lacuna quanto às causas, aos efeitos, à prevalência e à incidência deste fenómeno a nível nacional (Mota *et al.*, 2021).

O ensino é uma profissão exigente, dado que um professor de qualidade entrega a sua total dedicação para facilitar a aprendizagem dos seus alunos. A par disto, os docentes devem responder às necessidades diárias dos estudantes, lidando com os seus comportamentos, tanto favoráveis como desfavoráveis. Para criarem um ambiente de sala de aula que seja convidativo, necessitam ainda de controlar emoções negativas. No decorrer deste processo, os docentes desempenham múltiplos papéis, por vezes antagónicos, que tornam a docência uma atividade de grande impacto emocional. Por um lado, é-lhes solicitado que sejam empáticos e promovam o desenvolvimento pessoal dos alunos, por outro, que disponibilizem uma avaliação do seu desempenho académico que seja objetiva (Carlotto, 2002).

O sistema educacional português tem enfrentado transformações nos últimos anos que intensificaram o *stress* profissional. Destacam-se o incremento de alunos por turma e da idade

de aposentação, o congelamento das progressões na carreira, os salários inadequados e a pressão de tempo. A sobrecarga de trabalho soma-se às exigências enfrentadas pelos docentes, que resultam das inúmeras responsabilidades que recaem sobre eles. Segundo Gasparini *et al.* (2005, p. 191), “a missão dos docentes expande-se para além das fronteiras da sala de aula e da complexidade da relação mantida com os alunos (“estudantes com baixa motivação e indisciplinados”), ao envolver também as famílias e a comunidade”.

Nos dias de hoje, ser professor implica enfrentar dilemas diários, tomar decisões urgentes, muitas vezes sem a certeza de que se tratam das melhores escolhas possíveis (Unciti & Palau, 2023). Perante este cenário os docentes exprimem sentimentos como: “...o tempo é escasso para responder ao que nos é pedido... Porque a colaboração e reflexão em conjunto exigem um investimento de tempo..., requer muita reunião, muito trabalho, e nem sempre se alcança o que pretendemos... às vezes o resultado é insuficiente... e o cansaço é muito...” (Leite & Fernandes, 2010, p. 202). Aos fatores mencionados, acrescem a programas de formação e atualização profissional e os avanços tecnológicos, aos quais os docentes se devem adaptar para posteriormente os integrar nas suas atividades letivas, muitas vezes sem uma preparação prévia adequada (Quintiliano *et al.*, 2023). No entanto, na maioria das vezes, são excluídos das decisões institucionais, das reestruturações curriculares e do repensar do estabelecimento de educação, limitando-se a implementar as ideias concebidas por terceiros (Carlotto & Palazzo, 2006). Por conseguinte, atualmente, são inúmeros os docentes que mantêm um vínculo precário com o Ministério da Educação. Entre eles, destacam-se diversos com vários anos de experiência, inclusive alguns, já nos quadros, que são impelidos a deslocarem-se para exercerem as suas funções a longas distâncias das suas residências, o que acarreta efeitos prejudiciais nos seus seios familiares (Mota *et al.*, 2021).

Adicionalmente, a investigação em torno desta temática com base em docentes portugueses permitiu que Varela *et al.* (2018, p. 52) referisse que “não surpreende que haja uma forte ligação entre a inclinação para a reforma antecipada e a dimensão de EE, dado que, caso não fossem impostas penalizações salariais, numa amostra inicial de 18.420 respostas, das quais 15.810 foram consideradas válidas, 84% dos docentes demonstraram vontade em se reformarem antes do prazo legalmente estabelecido”.

No ano de 2023, foram inúmeras as reivindicações durante a maior manifestação de professores em Portugal, que contou com cerca de 154.000 participantes na Avenida da Liberdade, em Lisboa. A recuperação do tempo de serviço perdido, o fim das quotas e das vagas de acesso ao quinto e sétimo escalões, bem como a “decência para com a docência” são alguns exemplos desta conceção (FENPROF, 2023).

Na realidade, as conjunturas económicas e políticas vigentes têm-se revelado insuficientes e colocam os professores numa situação de precariedade laboral. Sob esta ótica, os docentes sentem-se aprisionados a um ciclo vicioso: auferem de uma remuneração

insuficiente, veem o seu desempenho comprometido, enfrentam dificuldades em atualizar-se profissionalmente, experienciam um estado persistente de mal-estar e, consequentemente, adoecem (Salvagioni *et al.*, 2022).

Ao abordar o *burnout* na docência, é essencial lembrar que se verifica, por vezes, uma aceitação social generalizada da exaustão laboral o que, frequentemente, resulta numa perceção positiva dos profissionais que se encontram nessa condição, considerados como exemplos de dedicação e comprometimento. Tal perceção é comumente reforçada pelo corpo diretivo dos estabelecimentos de educação, que os passa a reconhecer como elementos fundamentais na concretização de metas e objetivos institucionais (Carlotto & Palazzo, 2006).

2.10. Estratégias de prevenção do *burnout* na docência

Segundo Maslach e Leiter (2017, 160) o “...*burnout* não é um problema inerente ao indivíduo, mas uma consequência do ambiente social no qual trabalha...”. Várias estratégias de intervenção têm sido propostas para enfrentar o *burnout*: algumas focalizadas no tratamento após o diagnóstico e outras orientadas para uma abordagem preventiva (Lima & Dolabela, 2021).

Maslach *et al.* (2001) argumentam que os modelos de prevenção do *burnout* dão primazia às estratégias individuais em detrimento das organizacionais e das interpessoais, que acompanham as três perspetivas teóricas previamente abordadas. As intervenções ao nível da organização, tendem a privilegiar a produtividade e a redução de custos, o que pode desvirtuar a análise de fatores interpessoais e organizacionais preponderantes. Em vez de uma investigação das condições de trabalho, das políticas organizacionais, do ambiente laboral e de outros fatores exógenos que possam estar a agravar o *burnout*, há a possibilidade de que a imputação da culpa recaia injustamente sobre o docente afetado, negligenciando-se os verdadeiros aspetos que contribuem para o problema (Schaufeli & Buunk, 2003b).

As intervenções a nível individual visam modificar comportamentos e/ou fortalecer os recursos pessoais para enfrentar o *stress* laboral. Englobam programas de desenvolvimento de competências e estratégias de *coping*, como técnicas cognitivo-comportamentais (e.g., terapia racional emotiva, reestruturação cognitiva e práticas de gestão de tempo), que são cruciais dada a associação do *burnout* a cognições distorcidas (e.g., expectativas irrealistas). As técnicas paliativas (e.g., participação em atividades de relaxamento que desviem a mente do problema e aumentem a sensação de controlo) surgem como alternativas às estratégias de ruminação (reflexão repetitiva sobre adversidades) (Rakovec-Felser, 2011). Tendem a incluir iniciativas que promovem um estilo de vida saudável (e.g., prática regular de exercício físico, alimentação equilibrada e respeito pelos ciclos de sono) (Schaufeli & Buunk, 2003b). Importa destacar que um estudo controlado efetuado por Higgins (1986, citado em Schaufeli

& Buunk, 2003b) demonstrou que a aquisição de técnicas paliativas revela-se tão eficaz na redução dos níveis de *EE*, como o desenvolvimento de competências cognitivo-comportamentais. No entanto, alguns autores sugerem o contrário (Corcoran & Bryce, 1983, citado em Schaufeli & Buunk, 2003b). De salientar que a maioria das técnicas individuais mencionadas anteriormente são comumente compiladas em *workshops* de *burnout*. Segundo Schaufeli e Buunk (2003b), observa-se que, os grupos que se envolvem neste tipo de programas apresentam melhorias significativas na dimensão da *EE* e da *DP*, em contraste com os que não participam. Destaca-se ainda o estudo conduzido por Żołnierczyk-Zreda (2005), que consistiu num workshop desta natureza, com uma duração de dois dias e que totalizou seis horas diárias. A investigação demonstrou uma redução substancial na dimensão da *EE*, o que corroborou as descobertas obtidas noutras pesquisas, que indicam que esta é a dimensão mais facilmente atenuada por meio de intervenções. Em contrapartida, a *DP* e a *RP* demonstraram uma maior resistência à mudança, pois a maioria das técnicas aplicadas nos workshops de *burnout* centra-se na diminuição da intensidade das respostas emocionais (e.g., *stress*), negligenciando a alteração de atitudes (*DP*) e o desenvolvimento de competências profissionais específicas (*RP*). Além disso, a brevidade deste tipo de programas contribui para ausência de mudanças significativas nestas duas dimensões (Schaufeli & Buunk, 2003b).

As centradas na organização abrangem a redefinição das características do trabalho, a concessão de licenças sabáticas, a implementação de sistemas de comunicação, a gestão de conflitos, a tomada de decisão participativa, bem como programas de aconselhamento e de desenvolvimento de carreira (Lima & Dolabela, 2021). Segundo Gomes *et al.* (2006), a compreensão do *stress* e do *burnout* só é possível se os mesmos forem devidamente enquadrados no contexto da instituição escolar, da comunidade e do sistema educativo.

As abordagens intrapessoais consideram o *burnout* como um reflexo da interação entre o indivíduo e o ambiente laboral e dão um claro destaque ao apoio social por parte de colegas e superiores e ao trabalho em equipa enquanto prioridades para a prevenção do mal-estar entre docentes (Marques-Pinto, 2000).

Idealmente, as três abordagens devem ser implementadas em conjunto (Lima & Dolabela, 2021). Não bastam modificações a nível individual nem a nível da organização, que são as mais adotadas. É essencial transformar a relação estabelecida entre ambos, já que a cooperação das escolas não pode avançar sem o compromisso dos professores, nem estes podem progredir sem uma reestruturação das instituições de ensino (Varela *et al.*, 2018).

2.11. Mecanismos de *coping* adotados pelos docentes

Vários autores, como Pietrowski *et al.* (2018) e Shin *et al.* (2014), destacam a interligação entre a variável *coping* e o *burnout*. Já Antoniazzi *et al.* (2011), remetem para a diversidade das estratégias existentes, as quais estão associadas a diferentes formas de agrupamento.

Entre as várias categorizações, destaca-se o modelo de Folkman e Lazarus (1980), amplamente citado na literatura (Pietrowski *et al.*, 2018), que subdivide o *coping* em duas categorias funcionais: o *coping* focalizado no problema e o focalizado na emoção. O primeiro, envolve estratégias de adaptação que permitem abordar diretamente a situação, seja pela resolução imediata do problema, seja pela atenuação do impacto provocado pela fonte de *stress* (e.g., solicitar ajuda de terceiros). Relativamente ao segundo, o mesmo consiste na regulação do estado emocional, predominantemente, através de mecanismos defensivos que induzem o indivíduo a evitar o confronto com o agente de *stress* (e.g., recurso ao tabagismo).

Latack (1986), por intermédio de uma abordagem complementar, distingue três modalidades de *coping*, que podem ser adotadas na docência: (1) o *coping* direcionado para a resolução do problema, no qual os indivíduos procuram controlar ou erradicar diretamente os agentes de *stress* com base em esforços cognitivos e comportamentais (e.g., técnicas de gestão de tempo para lidar com a carga de trabalho); (2) o *coping* focado na gestão das emoções, que visa a regulação do estado emocional, desencadeada pelo problema, por meio de esforços concentrados, geralmente, a nível somático (e.g., práticas de *mindfulness*); (3) por fim, o *coping* de fuga, que compreende todas as tentativas de evitar uma situação que gera *stress* (e.g., procrastinação em relação à preparação de aulas e relutância em confrontar problemas administrativos dentro da organização).

Braun e Carlotto (2013) sugerem que o uso recorrente de estratégias de *coping* focalizadas no problema está diretamente associado à satisfação profissional, uma vez que permitem que os docentes reflitam sobre as situações que lhes geram *stress* e, conseqüentemente, adotem medidas adaptativas para colmatar os desafios que experienciam no ambiente laboral. Por sua vez, Bamonti *et al.* (2019) observaram que a reavaliação positiva do problema contribui para a redução da DP e para o incremento da RP, aspetos fulcrais na prevenção da síndrome de *burnout*.

As estratégias de *coping* centradas na emoção podem ter efeitos adaptativos ou negativos (Bamonti *et al.*, 2019). Revelam-se desvantajosas quando o esforço e o tempo necessários para que os docentes as implementem são substanciais, o que resulta num consumo significativo de energia psíquica e, potencialmente, em EE. No entanto, são vantajosas quando envolvem a procura de suporte social por razões emocionais (e.g., apoio moral e empatia de terceiros), pois auxiliam na redução da DP e no aumento da RP.

As estratégias de *coping* de fuga são reconhecidas na literatura por perpetuarem a síndrome de *burnout* entre os docentes. Segundo Braun e Carlotto (2013), os professores que adotam abordagens passivas evidenciam um maior desgaste psicológico, apatia e um menor comprometimento com o trabalho, na medida em que procuram evitar o problema em vez de o solucionar. Embora possam assumir uma estratégia defensiva a curto prazo ao afastarem a situação que provoca *stress*, no longo prazo tendem a diminuir a satisfação laboral e contribuem para o adoecimento psicossomático do trabalhador.

Jesus e Pereira (1994), pioneiros em Portugal nesta temática, constataram que os docentes recorrem, sobretudo, a estratégias focalizadas no problema, seguidas das de fuga e, por último, das de gestão de sintomas. Para além disso, foi possível concluir que os profissionais que privilegiavam as estratégias centradas na resolução de problemas evidenciavam níveis mais baixos de *stress*.

Importa salientar o papel do ambiente escolar e da relação entre professor-aluno na escolha e na eficácia das estratégias de *coping* (Chang, 2012; Boujut *et al.*, 2016). A literatura indica que as focalizadas para a resolução de problemas, que visam reavaliar situações desafiantes e promover a adaptação do indivíduo ao *stress*, são as mais funcionais (Srivastava *et al.*, 2023; Schoenmakers *et al.*, 2015).

Por fim, além das estratégias de *coping* adotadas pelos docentes, revela-se essencial, sobretudo em situações em que o *burnout* já se encontra presente, a adoção de uma abordagem mais estruturada, que permita reverter esta condição patológica. À luz desta perspetiva, Leiter e Maslach (2005) propõem quatro etapas para se proceder à erradicação progressiva da síndrome de *burnout* para que os profissionais consigam recuperar o controlo das suas vidas profissionais: (1) identificação precisa do problema; (2) definição de objetivos claros; (3) elaboração de um plano de ação estruturado; e (4) monitorização contínua dos resultados. Relativamente aos objetivos formulados, é fulcral que sigam a metodologia SMART (Weintraub 2021), ou seja, que sejam específicos, focando-se em áreas concretas que necessitam de intervenção (e.g., carga horária); mensuráveis, de forma a viabilizarem uma avaliação do progresso das intervenções; alcançáveis, garantindo que são exequíveis, para evitar o desânimo dos docentes; relevantes, para assegurarem que as intervenções estão alinhadas com as necessidades dos professores e com o sistema educativo; e, por último, que tenham uma dimensão temporal que crie um estado de urgência e estimule não só a ação, mas que garanta que as intervenções sejam implementadas em tempo útil. No que diz respeito ao plano de ação, (Schaufeli & Buunk, 2003b) sugerem que, numa fase experimental, o mesmo deve incidir sobre os profissionais que englobam os casos mais críticos de *burnout*. Para além disso, é fundamental que todos estes aspetos estejam sempre alinhados com a missão da organização (Żołnierczyk-Zreda, 2005).

Capítulo 3. Metodologia

3.1. Objetivos do estudo

No decurso deste estudo, foi estabelecido como principal objetivo aprofundar a compreensão do fenómeno em análise, nomeadamente, a avaliação do grau de incidência de *burnout* nos docentes a lecionarem no Agrupamento de Escolas de Ansião, tendo em consideração as dimensões da exaustão emocional, da despersonalização e da realização pessoal. Subsequentemente, foram estabelecidos objetivos adicionais com o propósito de verificar a existência de variações significativas entre as componentes da síndrome de *burnout* e as variáveis sociodemográficas (faixa etária, género, estado civil, exercício de funções de parentalidade e habilitações literárias) e socioprofissionais dos docentes deste Agrupamento escolar (ciclo(s) lecionado(s), área de ensino, situação contratual, carga horária, rendimento mensal bruto auferido, tempo de serviço total e na instituição, número aproximado de alunos detido pelos docentes por turma e periodicidade de trabalho após o horário laboral).

3.2. Universo e amostra

A investigação incidiu sobre um universo de 143 docentes pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Ansião, que compreende 7 instituições de educação pré-escolar (Ansião, Alvorge, Avelar, Chão de Couce, Lagarteira, Lagoa Parada e Santiago da Guarda), 6 centros escolares do primeiro ciclo (Ansião, Alvorge, Avelar, Chão de Couce, Lagarteira e Santiago da Guarda), uma escola de ensino básico situada em Avelar e uma escola básica e secundária localizada em Ansião. Dos estabelecimentos mencionados foram recolhidas 102 respostas, as quais constituem a amostra do estudo desenvolvido. No que diz respeito à adesão ao questionário, obteve-se uma taxa de resposta de 71,3%.

3.3. Instrumento de recolha de dados

Utilizou-se um questionário para proceder à recolha de informação, estruturado em duas secções distintas. A primeira parte inclui um conjunto de questões sociodemográficas e socioprofissionais destinadas à caracterização dos respondentes. A segunda parte do questionário pretende medir o *burnout* dos docentes, sendo que, para o efeito, foi utilizado o instrumento mais adotado a nível internacional e já validado, denominado de MBI-ES.

Cada versão do MBI contém itens projetados para medir aspetos hipotéticos da síndrome, identificados à priori por uma pesquisa exploratória. Os itens foram formulados sobre a forma

de declarações de sentimentos e atitudes pessoais relacionadas com contexto laboral, onde as respostas variam de 0 (nunca) a 6 (sempre), o que indica a frequência com que o respondente experiencia esses sentimentos. De acordo com esta abordagem, para cada item, valores inferiores a 2 representam estados de *burnout* reduzidos ou a inexistência da síndrome; valores entre 2 e 3 refletem níveis moderados; enquanto valores superiores ou iguais a 3 são indicativos de níveis elevados (Hussein, 2018).

O MBI-ES, na versão portuguesa, possui vinte e dois itens agrupados em três subescalas: a EE compreende nove (1;2;3;6;8;13;14;16;20); a DP engloba cinco (5;10;11;15;22); e a RP inclui oito (4;7;9;12;17;18;19;21). A soma das questões que integram cada fator resulta nos seguintes valores mínimos e máximos: EE (0-54); DP (0-30) e RP (0-48). Neste sentido, o *burnout* é tratado como uma variável contínua que pode assumir scores baixos, moderados ou altos (McInerney *et al.*, 2012) (Quadro 3.1). Um grau elevado de *burnout* é caracterizado por uma pontuação elevada nas subescalas de EE e DP e uma baixa pontuação na de RP. Embora esta última subescala seja independente, não deve ser encarada como uma oposição (uma pontuação elevada nesta dimensão é considerada como um fator positivo), mas sim como uma componente que complementa o quadro geral (Maslach *et al.*, 1996).

Quadro 3.1 - Classificação dos níveis do burnout segundo as pontuações atribuídas às três dimensões da síndrome

Pontuações da Escala MBI-ES		
Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Elevada: ≥ 27 pontos	Elevada: ≥ 10 pontos	Elevada: ≥ 40 pontos
Moderada: [19;26] pontos	Moderada: [6;9] pontos	Moderada: [34;39] pontos
Baixa: ≤ 18 pontos	Baixa: ≤ 5 pontos	Baixa: ≤ 33 pontos

Fonte: Adaptado de Liebenberg *et al.*, (2018)

O questionário foi pré-testado junto de cinco docentes pertencentes à instituição em estudo, com o propósito de identificar possíveis lacunas na compreensão do questionário e potenciais falhas na codificação dos dados na plataforma eletrónica utilizada. Adicionalmente, procurou-se obter *feedback* relativamente ao tempo de resposta, à clareza dos conteúdos e instigou-se a apresentação de quaisquer observações complementares que julgassem pertinentes. Durante este período, foram recebidas diversas sugestões, com ênfase no possível comprometimento do anonimato devido à especificidade de algumas questões. Em resposta a esse *feedback*, optou-se por eliminar a pergunta “Que cargos exerce dentro da instituição para além da docência?”.

3.4. Recolha e Análise de Dados

O questionário foi desenhado na plataforma digital *Google Forms*, tendo sido enviado pela instituição a todos os seus docentes por via digital. O mesmo esteve disponível para resposta entre o dia 7 de maio e o dia 5 de setembro de 2024.

Concluída a fase de recolha de dados, realizou-se a conversão das informações para um formato compatível com o software IBM® SPSS® - Versão 28.0. De seguida, recorreu-se à utilização de estatística descritiva e aplicaram-se testes de hipóteses, incluindo os testes não paramétricos de *Kruskal-Wallis* e *Mann-Whitney U*, além de coeficientes de correlação, nomeadamente o de *Pearson* e de *Spearman*.

3.5. Considerações éticas

O processo terá sido conduzido em conformidade com todos os princípios éticos aplicáveis, particularmente no que concerne ao anonimato e à integridade da investigação, com o objetivo de assegurar uma maior autenticidade das respostas obtidas. O presente estudo mereceu a concordância da Direção do Agrupamento de Escolas de Ansião.

Capítulo 4. Resultados e Discussão

4.1. Caracterização da amostra

Nesta investigação, participaram de forma voluntária um total de 102 docentes, dos quais 85 (83,3%) pertencem ao sexo feminino, enquanto 17 (16,7%) ao masculino (Figura 4.1). A desproporcionalidade na distribuição de género encontra-se em conformidade com a tendência observada de que a profissão docente é, predominantemente, ocupada por mulheres (Basu & Kundu, 2022). No que concerne à média de idades, esta situa-se nos 51 anos, sendo que a maioria dos inquiridos está inserido na faixa etária dos 46 aos 55 anos, o que corresponde a 41,18% do total dos participantes. A amostra abrange, assim, indivíduos cujas idades variam entre os 26 e os 66 anos (Figura 4.2). Os resultados vão de encontro aos dados fornecidos pela Comissão Europeia (2023), de que em 2021, em Portugal continental, cerca de 50,0% dos professores tinham mais de 50 anos (média da UE: 39,4%), enquanto apenas 2% possuíam menos de 30 anos (média da UE: 7,5%).

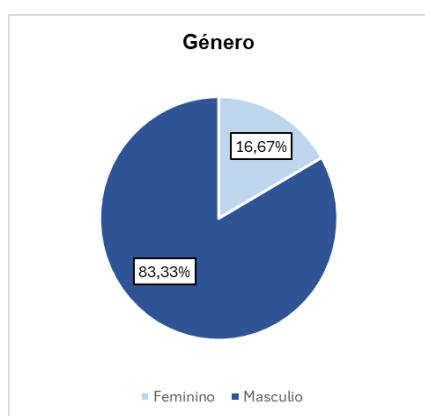


Figura 4.1 - Género dos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

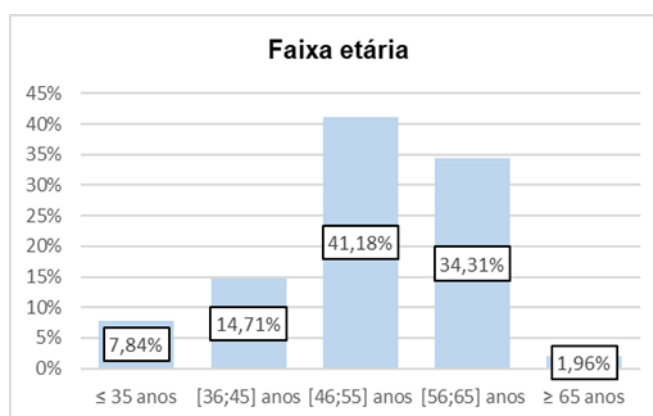


Figura 4.2 - Faixa etária dos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

No domínio do estado civil, 62,75% dos inquiridos são casados, 13,73% solteiros, 12,75% divorciados, 8,82% estão em união de facto e 1,96% são viúvos (Figura 4.3). Quanto às responsabilidades familiares, 78,43% dos docentes assumem posições de parentalidade. Em termos de composição familiar, constata-se que 23,53% possuem 1 único filho, 6,86% têm 3, e uma minoria (0,98%) declara ter 5. Relativamente à moda, esta posiciona-se nos 2 filhos, o que corresponde a 47,06% da amostra (Figura 4.4).

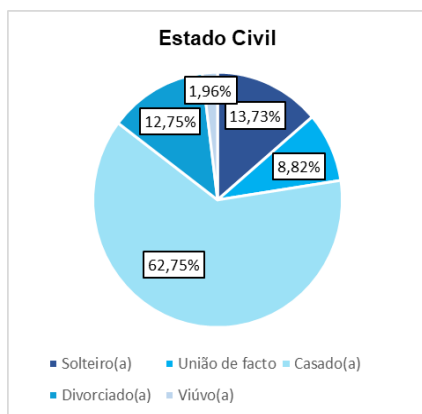


Figura 4.3 - Estado civil dos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

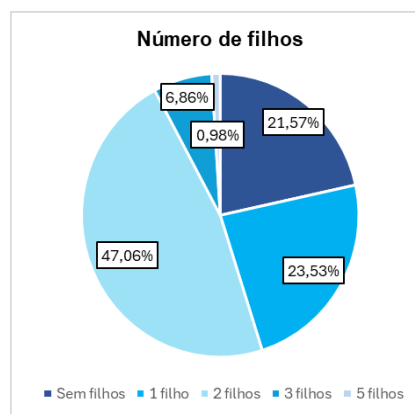


Figura 4.4 - Número de filhos dos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

No parâmetro das habilitações literárias, quanto ao maior grau académico obtido, 57,84% dos inquiridos detêm uma licenciatura, 29,41% um mestrado, 10,78% uma pós-graduação e somente 1,96% um bacharelato (Figura 4.5).

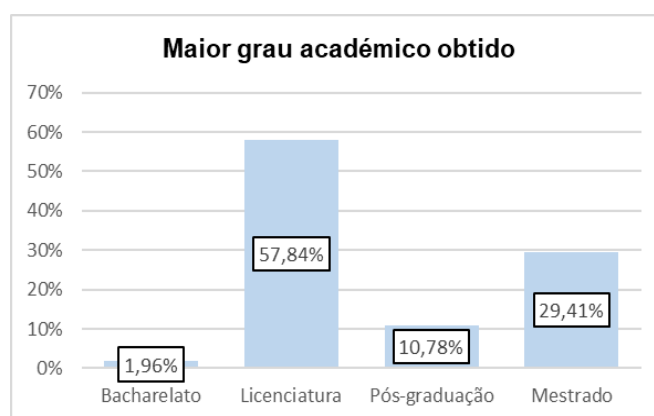


Figura 4.5 - Maior grau académico obtido pelos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

4.2. Caracterização do perfil profissional dos docentes inquiridos

No Agrupamento em questão, os respondentes encontram-se distribuídos da seguinte forma relativamente ao(s) ciclo(s) que lecionam: 15,69% estão direccionados ao pré-escolar, 13,73% ao primeiro ciclo (com igual proporção no segundo ciclo), 14,71% ao terceiro ciclo, 18,63% ao ensino secundário, 3,92% ao segundo e terceiro ciclos, 8,82% ao terceiro ciclo e ensino secundário, 5,88% ao segundo e terceiro ciclos e ensino secundário, e 4,90% encontram-se associados à categoria “outro(s)”, que engloba cargos do corpo diretivo (Figura 4.6).

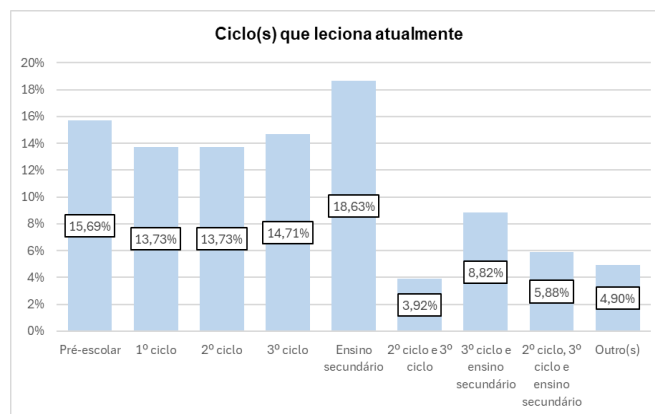


Figura 4.6 - Ciclo(s) lecionado(s) pelos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

No que concerne às áreas de ensino, 13,73% dos inquiridos estão envolvidos no pré-escolar, 26,47% dedicam-se às línguas, 8,82% às ciências sociais e humanas, 10,78% às ciências exatas e naturais, 2,94% à tecnologia, 9,80% ao desporto, 5,88% às artes, 11,76% à educação especial e 9,80% estão classificados na categoria “outros”, que engloba inquiridos do primeiro ciclo que não lecionam exclusivamente uma área e inquiridos aos quais não foi atribuída componente letiva (Figura 4.7).

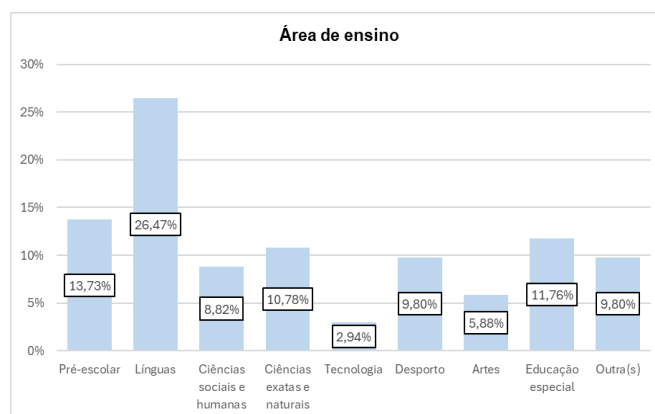


Figura 4.7 - Área de ensino dos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Relativamente ao exercício de atividades profissionais noutras instituições, constata-se que apenas 19 dos inquiridos (18,6%) não estão exclusivamente a exercer funções no Agrupamento de Escolas de Ansião (Figura 4.8).

Da totalidade da amostra, 56,86% dos respondentes apresentam vínculos contratuais com a instituição em análise caracterizados por contratos de trabalho sem termo. Em contrapartida, 35,29% estão associados a contratos de trabalho a termo certo, enquanto 7,84% a termo incerto (Figura 4.9).



Figura 4.8 - Exercício de funções noutra instituição por parte dos
Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

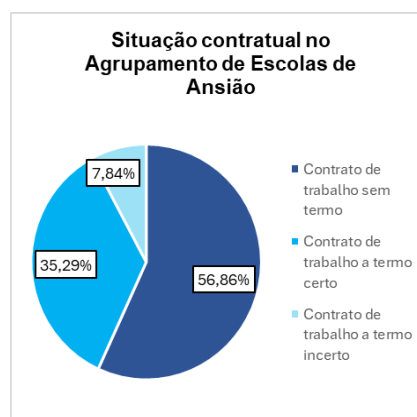


Figura 4.9 - Situação contratual dos inquiridos no Agrupamento de Escolas de Ansião
Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

No que diz respeito à carga horária total por semana, observa-se que 50,98% dos inquiridos exercem entre 31 a 40 horas, 36,27%, entre 20 a 30, e apenas uma minoria, correspondente a 3,92% e 8,82% desempenha menos de 20 horas e mais de 40 horas semanais, respetivamente (Figura 4.10).

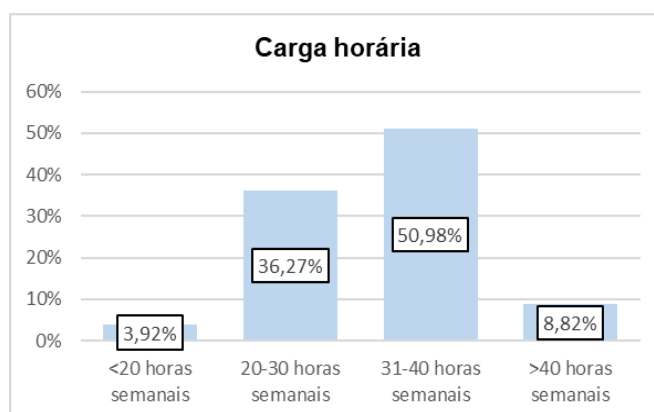


Figura 4.10 - Carga horária semanal desempenhada pelos inquiridos no Agrupamento de Escolas de Ansião
Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

A nível do rendimento mensal bruto auferido nesta instituição, a moda situa-se entre os 1501 e os 2000€, o que corresponde a 34,31% da amostra. Adicionalmente, verifica-se que apenas 0,98% dos respondentes auferem quantias inferiores a 500€, percentual que se mantém para valores que oscilam entre [501;1000]€. Por outro lado, 27,45% recebem montantes situados entre os [1001;1500]€ e os [2001;2500]€, enquanto 8,82% obtêm rendimentos que excedem os 2500€. Neste sentido, o panorama referido indica que a maioria dos inquiridos beneficia de uma situação financeira estável, enquanto uma pequena fração poderá enfrentar desafios económicos (Figura 4.11).

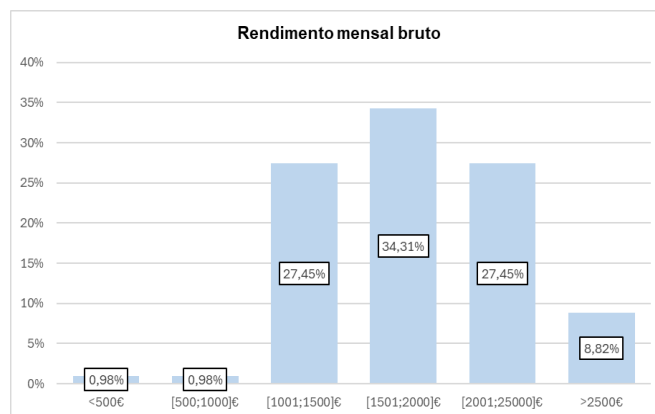


Figura 4.11 - Rendimento mensal bruto auferido pelos inquiridos no Agrupamento de Escolas de Ansião

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Relativamente ao tempo de serviço, observa-se que mais de dois terços (70,59%) dos docentes inquiridos apresentam uma experiência profissional compreendida entre os 21 e os 40 anos. A esta percentagem, seguem-se 12,75% de participantes que acumulam entre 1 e 15 anos de atividade, 11,76% que se encontram na faixa dos 16 aos 20 anos de experiência e 4,90% que ultrapassam os 40 anos de carreira (Figura 4.12).

No que concerne aos anos de serviço no Agrupamento de Escolas de Ansião, 16,67% dos respondentes alegam deter menos de um ano de vínculo, enquanto 21,57% encontram-se integrados na instituição num intervalo que abrange de 1 a 3 anos de atividade. Além disso, 8,82% exercem funções há um período compreendido entre os 4 e os 5 anos, 19,61% entre os 6 e os 10, 7,84% entre os 11 e 15, 12,75% entre os 16 e os 20 e 12,75% há mais de duas décadas (Figura 4.13).

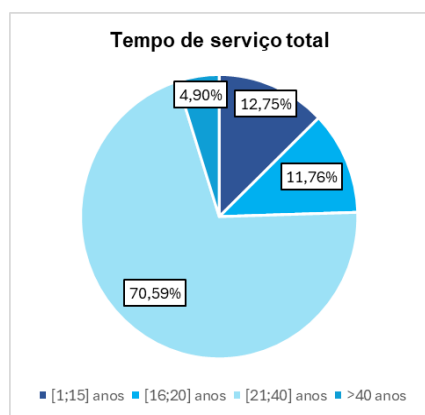


Figura 4.12 - Tempo de serviço total dos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

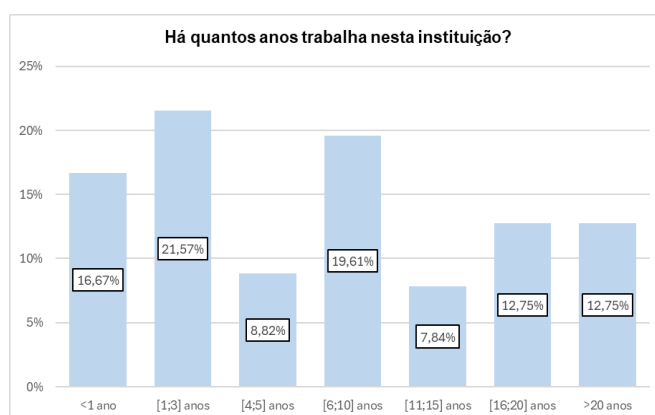


Figura 4.13 - Número de anos exercidos pelos inquiridos no Agrupamento de Escolas de Ansião

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

O número aproximado de alunos por turma constituiu outro dos critérios analisados, sendo que a faixa mais predominante varia entre os 21 e os 24 discentes, o que corresponde a 40,20% da amostra inquirida. Adicionalmente, 39,22% dos inquiridos reportaram um número

inferior a 21 estudantes e 20,59% assinalaram uma composição que oscila entre os 25 e os 30 discentes por turma (Figura 4.14).

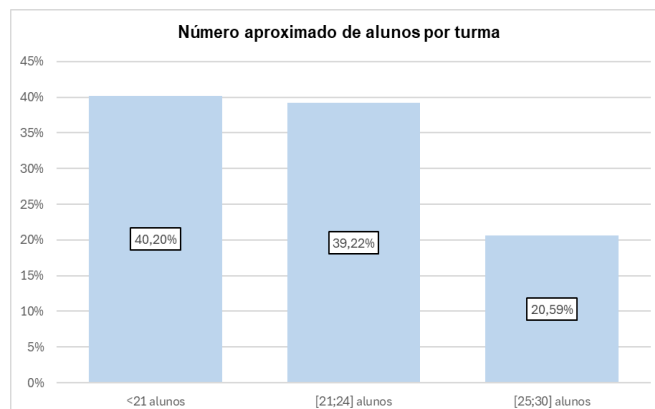


Figura 4.14 - Número aproximado de alunos por turma detido pelos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

À questão “Qual é a periodicidade com que trabalha após o término do seu horário laboral?”, 51,96% dos respondentes indicaram “sempre”, 42,16% “frequentemente” e apenas 5,88% “às vezes”. De salientar que as alternativas de resposta incluíam as opções “nunca” e “raramente”, sendo que nenhuma delas foi assinalada. Os dados obtidos suscitam preocupações quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, o que reforça a relevância da investigação a ser realizada para identificar causas de mal-estar profissional (Figura 4.15).

Por último, no que respeita à principal fonte de preocupação dos docentes inquiridos, 73,53% reconheceram que as variáveis associadas ao contexto laboral constituem o cerne dos desafios que enfrentam, em oposição aos 26,47% que assinalaram que as suas preocupações não eram atribuíveis a esse ambiente. A constatação de que o ambiente laboral constitui um fator de inquietação entre os inquiridos realça a necessidade de uma análise mais exaustiva da predisposição ao *burnout* no âmbito da docência (Figura 4.16).

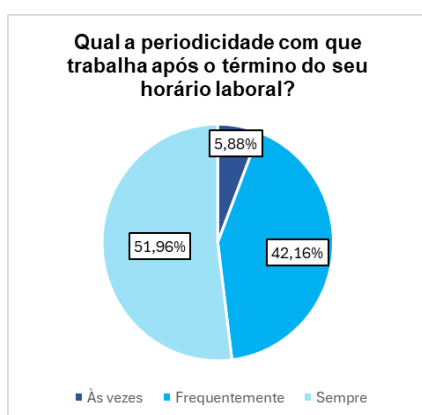


Figura 4.15 - Periodicidade com que os inquiridos trabalham após o término do horário

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

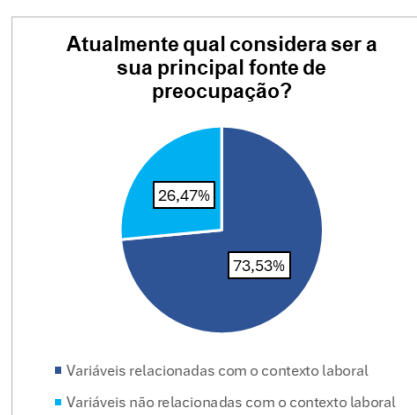


Figura 4.16 - Principal fonte de preocupação dos inquiridos

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

4.3. Análise da predisposição ao *burnout* com recurso ao MBI-ES

Os dados recolhidos a partir do MBI-ES viabilizaram o cálculo da média aritmética de cada questão do questionário, tendo por base as respostas fornecidas pela amostra em estudo.

Na EE, foram identificados itens cujo valor médio ultrapassa o *score* de três, o que denota um desajuste entre os docentes inquiridos e o ambiente laboral. Os itens mais críticos incluem: “Sinto-me emocionalmente esgotado(a) com o meu trabalho (Q1)”; “No fim do dia de trabalho, sinto-me exausto(a) (Q2)”; “Sinto-me cansado(a) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho (Q3)”; “Sinto-me esgotado(a) devido ao meu trabalho (Q8)”; e “Sinto que estou a trabalhar em demasia na minha profissão (Q14)” (Anexo A).

No que se refere à DP, verificou-se que nenhum item apresentou uma média superior a três, o que sugere que, embora estejam presentes atitudes de distanciamento, as mesmas não são expressas de uma forma recorrente pelos participantes da amostra (Anexo A).

Relativamente à dimensão da RP, a análise revelou que nenhum item registou uma média inferior a três (Anexo A).

Conforme previamente exposto, o MBI-ES encontra-se estruturado para avaliar as três dimensões que caracterizam o *burnout* entre profissionais de educação: a EE, a DP e a RP. Para assegurar uma análise pormenorizada, cada uma destas componentes foi analisada com base na média aritmética dos itens correspondentes. A fim de verificar a consistência interna dessas dimensões, foi calculado o coeficiente *Alpha de Cronbach* (Anexo B). O valor mais reduzido terá sido obtido na componente que se refere à despersonalização, no entanto, o facto de o parâmetro ter evidenciado uma correlação alta ($\alpha = 0,765$) justificou a sua inclusão na análise. Posteriormente, obteve-se um $\alpha = 0,863$ (correlação alta) para a dimensão da realização pessoal e, por fim, um $\alpha = 0,937$ (correlação muito alta) para a esfera da exaustão emocional, considerado como o coeficiente mais elevado entre os analisados.

Em função da categorização dos níveis de *burnout* expostos no Quadro 3.1, no Anexo C são apresentadas as frequências e as percentagens correspondentes a cada um dos níveis de *burnout*, com base na soma das pontuações das questões que compõem cada dimensão. Neste contexto, observa-se que a maioria dos respondentes do Agrupamento de Escolas de Ansião demonstra níveis moderados de EE ($M=26,15$, $SD=14,54$) e de RP ($M=33,95$, $SD=9,24$), enquanto o nível de DP permanece num patamar reduzido ($M=4,99$, $SD=5,23$) (Anexo D). As evidências obtidas convergem para a conclusão de que o estado de *burnout* no Agrupamento em análise posiciona-se em níveis moderados.

Os resultados apresentados encontram-se em consonância com diversas investigações realizadas em diferentes países. Um estudo conduzido por Chrysouli e Koutroukis (2023), numa amostra de 250 professores na Grécia, constatou que a maioria dos docentes exibiu níveis moderados de EE ($M=22,41$, $SD=12,22$) (59,6%) e de RP ($M=35,81$, $SD=7,48$) (75,6%)

e baixos de DP ($M=4,62$, $SD=5,04$) (84,8%). Um outro estudo com características semelhantes ao anterior, realizado no mesmo país por Antoniou *et al.* (2006), concluiu que, em média, os professores apresentavam níveis moderados de EE ($M=22,36$, $SD=10,39$) e RP ($M=35,94$, $SD=5,83$) e baixos de DP ($M=5,19$, $SD=4,94$). De forma análoga, a pesquisa efetuada a profissionais de educação, na Eslováquia, por Daniel e Schuller (2000), revelou a presença de níveis moderados de EE ($M=19,6$, $SD=10,5$) e baixos de DP ($M=4,9$, $SD=4,2$), tendo a única diferença surgido ao nível da RP ($M=27,9$, $SD=8,3$), que indicou um nível mais baixo de *burnout* nesta dimensão.

De forma a compreender como as dimensões do *burnout* variam em relação às variáveis sociodemográficas e profissionais da amostra, procedeu-se a uma análise comparativa dos resultados obtidos entre indivíduos com perfis distintos.

Relação entre o MBI-ES e a idade – Coeficiente de correlação de *Pearson*

Constatou-se uma relação estatisticamente significativa nas componentes da EE ($p=-0,279$; sig.<0,05) e da RP ($p=0,235$; sig.<0,05), mas não na de DP ($p=-0,122$; sig.>0,50). Através da análise dos valores de p , verifica-se que com o aumento da idade, os *scores* atribuídos à EE e à RP aumentaram.

Segundo Pereira (2010), o *burnout* tende a manifestar-se especialmente em indivíduos com idades inferiores a 30 anos, os quais, em virtude da sua inexperiência, tendem a demonstrar uma dedicação desmedida relativamente ao alcance de metas iniciais, o que potencia a EE. A pressão a que estão sujeitos pode dificultar a conquista desses objetivos, por vezes irrealistas, o que impacta negativamente a sua satisfação, o envolvimento no trabalho e que, conseqüentemente, justifica uma menor RP (Antoniou *et al.*, 2006). A tendência de os docentes mais jovens possuírem um menor controlo sobre as tarefas apresenta-se como um fator adicional que pode impactar negativamente esta última dimensão associada ao *burnout* (Mendes & Miguel, 2024).

No entanto, as dificuldades enfrentadas no início da carreira estão frequentemente ligadas a um processo de adaptação e podem não ter repercussões duradouras (van Dick & Wagner, 2001). É relevante destacar que, em contrapartida, os resultados obtidos também contradizem as conclusões de outros estudos, os quais demonstram que são os docentes mais velhos os mais exaustos, um fenómeno associado ao declínio progressivo da capacidade física e da vitalidade decorrente do envelhecimento (Chryssouli & Koutroukis, 2023).

Relação entre o MBI-ES e o género - Teste de *Mann-Whitney U*

Mediante a aplicação do teste, foi possível aferir diferenças estatisticamente significativas nas esferas da EE e da DP (sig.<0,05) (Anexo E). A análise dos resultados revelou que as mulheres registam pontuações mais elevadas na dimensão da EE em comparação com os homens. Em contrapartida, ao nível da DP, observa-se uma tendência oposta, com o género masculino a apresentar pontuações superiores. Ambos os resultados encontram-se em

consonância com estudos previamente realizados (Schaufeli & Enzmann, 1998b; Pereira, 2010). Uma interpretação plausível deste fenómeno reside no facto de que, no contexto profissional, apesar dos avanços significativos em termos de *status*, as mulheres continuam a ser incumbidas de uma pluralidade de funções e responsabilidades nas esferas profissional, familiar e social. As exigências acrescidas no contexto doméstico resultam, frequentemente, numa carga de trabalho superior para o género feminino. Esta sobrecarga de tarefas, por sua vez, revela uma correlação positiva com o *burnout*, particularmente, em relação à EE (Cryssouli & Koutroukis, 2023). Para além disso, este cenário pode ser interpretado à luz dos estereótipos de género que vinculam os homens a comportamentos mais pragmáticos, enquanto as mulheres a atitudes caracterizadas por uma responsividade a nível emocional mais acentuada, o que as induz a manifestarem emoções, a exporem problemas de saúde com uma maior facilidade e a evidenciarem, deste modo, uma menor DP (Pereira, 2010).

Relação entre o MBI-ES e o estado civil - Teste de *Kruskal-Wallis*

A aplicação do teste permitiu aferir diferenças estatisticamente significativas nas esferas da EE e da RP (sig.<0,05) (Anexo F). Os resultados obtidos indicam que, em termos de EE e de RP, são os docentes casados que apresentam *scores* substancialmente mais elevados relativamente aos solteiros, aos em união de facto, aos divorciados e aos viúvos. No entanto, quando comparados entre si, não foram identificadas discrepâncias significativas entre os últimos quatro grupos. Por outro lado, são os docentes viúvos que revelam os níveis mais baixos de EE e RP face aos casados. Os resultados coincidem com os de investigações anteriores (Chryssouli & Koutroukis, 2023) e estão associados ao ambiente familiar, que proporciona um suporte vital ao possibilitar a atenuação e a mitigação dos sintomas do *burnout*. No entanto, é fulcral considerar a qualidade do relacionamento e não apenas a presença ou ausência de um(a) parceiro(a) (Schaufeli & Enzmann, 1998b).

Relação entre o MBI-ES e o número de filhos – Coeficiente de correlação de *Pearson*

Constatou-se uma relação estatisticamente significativa na componente da EE ($p=0,280$; sig.<0,05) e da DP ($p=-0,217$; sig.<0,05), mas não na de RP ($p=0,022$; sig.>0,05). Através da análise dos valores de p , verifica-se que, com o aumento número de filhos, os *scores* atribuídos à EE aumentaram, enquanto os da DP seguiram uma tendência contrária. Os resultados podem ser interpretados na medida em que o incremento do número de filhos tende a intensificar as responsabilidades dos docentes e a necessidade de equilíbrio entre as obrigações profissionais e familiares, resultando em níveis mais elevados de EE. Em contrapartida, a diminuição da DP pode ser justificada pelo facto de que, ao se tornarem pais, os docentes podem desenvolver uma maior empatia e conexão emocional com os alunos, influenciados pela sua experiência parental (Pereira, 2010; Maslach *et al.*, 2001).

Relação entre o MBI-ES e as habilitações literárias – Coeficiente de correlação de *Spearman*

Apurou-se uma relação estatisticamente significativa na componente da RP ($p=0,239$; sig.<0,05), mas não na de EE ($p=-0,161$; sig.>0,05) nem na de DP ($p=0,123$; sig.>0,05). Os resultados evidenciaram que quanto maior o grau académico obtido, mais elevados são os *scores* da RP. O fenómeno pode ser explicado pela forma como os docentes avaliam o seu desempenho, dado que habilitações literárias superiores potenciam a autoconfiança. Tal percepção contribui para atenuar o *burnout* e para instigar um maior sentimento de competência. Adicionalmente, tende a proporcionar um reconhecimento profissional mais significativo e a criar mais oportunidades de progressão na carreira, o que potencializa a satisfação dos docentes e, conseqüentemente, a RP (Chryssouli & Koutroukis, 2023).

Relação entre o MBI-ES e a área de ensino - Teste de *Kruskal-Wallis*

A aplicação do teste permitiu aferir diferenças estatisticamente significativas na esfera da DP (sig.<0,05) (Anexo H). Constatou-se que os docentes de línguas apresentam *scores* substancialmente mais elevados nesta componente em relação aos de educação infantil, ciências sociais e humanas, ciências exatas e naturais, tecnologia, desporto, artes, educação especial e de outras áreas. No entanto, quando comparados entre si, não foram identificadas discrepâncias significativas entre os últimos oito grupos. Para além disso, são alvo de destaque os docentes que lecionam a área de tecnologia, dado que são os que reportam níveis mais baixos de EE em comparação com os de línguas. A realidade apresentada pode emergir da natureza mais estruturada associada a estas matérias, que frequentemente priorizam a cobertura extensa de todo o conteúdo programático. Essa ênfase pode conduzir os docentes a dedicarem menos atenção às interações emocionais e interpessoais com os alunos, o que explica os maiores índices de DP. Além disso, a pressão por um desempenho favorável nas diversas modalidades de avaliação, como os exames nacionais, pode intensificar este fenómeno, dado que os educadores podem optar por priorizar a eficiência e a produtividade em detrimento do vínculo emocional com os estudantes. Em contrapartida, os docentes de áreas como por exemplo as artes ou o desporto, tendem a adotar abordagens mais interativas e criativas, que promovem um ambiente mais envolvente ao incentivarem a expressão individual e a colaboração dos alunos (Saloviita & Pakarinen, 2021).

MBI-ES e a influência da carga horária - Coeficiente de correlação de *Spearman*

Constatou-se uma relação estatisticamente significativa na dimensão da EE ($p=0,277$; sig.<0,05), mas não na de DP ($p=0,079$; sig.<0,05) nem da RP ($p=-0,119$; sig.>0,05). Através da análise dos valores de ρ , verifica-se que, com o aumento da carga horária semanal os *scores* atribuídos à EE aumentaram. Segundo Schaufeli e Enzmann (1998b), a carga de trabalho é comumente abordada sob a ótica da tensão sentida, o que sugere que as variações sejam mais evidentes no contexto da EE. De forma mais precisa, quando a carga de trabalho

é mensurada de forma a refletir a quantidade de *stress*, ambos os conceitos acabam por refletir a mesma experiência, o que propicia a sobreposição da EE com a carga laboral.

Relação entre o MBI-ES e o tempo de serviço total – Coeficiente de correlação de *Spearman*

Apurou-se uma relação estatisticamente significativa nas dimensões da EE ($p=-0,286$; sig.<0,05) e da RP ($p=0,284$; sig.<0,05), mas não na de DP ($p=0,063$; sig.>0,05). Verifica-se que com o aumento do tempo de serviço total dos docentes, os *scores* atribuídos à EE diminuíram, enquanto os da RP aumentaram. As evidências obtidas corroboram as constatações anteriores associadas à idade de que o *burnout* tende a manifestar-se predominantemente no início da carreira, devido à inexperiência profissional e à carência de estratégias de *coping* adequadas. Consequentemente, observa-se uma correlação negativa entre o *burnout* e a experiência laboral (Schaufeli & Enzmann, 1998b; Pereira, 2010).

Relação entre o MBI-ES e o do número de alunos por turma - Teste de *Kruskal-Wallis*

A aplicação do teste permitiu aferir diferenças estatisticamente significativas na esfera da EE (sig.<0,05) (Anexo L). Constatou-se que os professores que lecionam turmas de uma maior dimensão, particularmente nas que detém [25;30] alunos, evidenciam níveis mais elevados nesta componente, do que os que possuem <21 e [21;24] alunos. No entanto, quando comparados entre si, não foram identificadas discrepâncias significativas entre os últimos dois grupos. Para além disso, são alvo de destaque os docentes que lidam com <21 discentes, pois são os que reportam níveis mais baixos de EE face aos com [25;30] alunos. O fenómeno pode ser atribuído a diversos fatores. Turmas compostas por mais alunos tendem a requerer um maior esforço para satisfazer as necessidades individuais dos alunos, o que amplifica o *stress* e a carga laboral. Além disso, a sensação de controlo sobre a dinâmica da sala de aula é, em regra, mais significativa em turmas mais reduzidas, o que fomenta uma maior eficácia dos docentes e resulta em níveis inferiores de EE (Saloviita & Pakarinen, 2021).

MBI-ES e o trabalho após o horário laboral - Coeficiente de correlação de *Spearman*

Constatou-se uma relação estatisticamente significativa na dimensão da EE ($p=0,371$; sig.<0,05), mas não na de DP ($p=0,060$; sig.>0,05) nem na de RP ($p=-0,054$; sig.>0,05). Os resultados evidenciaram que quanto mais regular for a prática laboral após o horário estipulado, mais elevados são os *scores* da EE. O fenómeno pode ser atribuído à pressão contínua que assola os docentes a satisfazerem obrigações adicionais relacionadas com o trabalho, o que resulta num estado de esgotamento e na diminuição do tempo disponível para a recuperação dos recursos pessoais e para a vida privada (Maslach, 1982).

Quanto ao(s) ciclo(s) lecionado(s) (Anexo G), à situação contratual (Anexo I), ao rendimento mensal bruto auferido (Anexo J) e ao tempo de exercício profissional no Agrupamento (Anexo K), não foram constatadas variações estatisticamente significativas na distribuição dos *scores* da EE, da DP e da RP entre os docentes inquiridos (sig.>0,05).

Capítulo 5. Intervenção

Os resultados obtidos nesta investigação apontam para a necessidade de serem abordadas estratégias de intervenção direcionadas às duas dimensões que mais contribuíram para aumentar os níveis de *burnout* na amostra: a EE e a RP. Para tal, propõe-se a adoção de uma abordagem baseada nas quatro etapas anteriormente expostas para a erradicação progressiva da síndrome de *burnout*.

Dimensão da exaustão emocional

A. Identificação do problema:

Problema 1 – Sobrecarga laboral na docência: ao proceder-se a uma análise isolada das componentes do *burnout*, verifica-se que a EE é sobretudo analisada em função da carga de trabalho, como previamente mencionado. Além da carga horária destinada às atividades letivas, os professores alocam horas suplementares:

- À elaboração de planos de aula, à correção de avaliações, ao atendimento aos encarregados de educação e a reuniões, circunstâncias que comprometem a sua capacidade para gerirem as novas exigências que lhes são impostas e que fomentam a perceção de que os prazos estipulados para as concretizar são desproporcionais;

- A funções adicionais (e.g., papel de diretores de turma) (Carlotto & Palazzo, 2006);

- Ao domínio da tecnologia e à integração dos alunos com necessidades educativas especiais, que exigem uma reconfiguração contínua das estratégias pedagógicas, de forma a adequá-las às particularidades dos discentes e a fomentar a inovação no ensino (Stathopoulou *et al.*, 2023).

Na maior parte dos casos, a EE torna-se evidente à medida que é verificado um incremento na carga laboral, em que os docentes persistem em continuar a empenhar-se para evidenciar o seu profissionalismo, muitas vezes em detrimento do seu bem-estar, uma ideologia corroborada por Călin *et al.* (2022). Ao considerar os resultados obtidos neste estudo e, simultaneamente, os de outras investigações já enunciadas, pode-se aferir que são os profissionais mais jovens, que evidenciam uma maior vulnerabilidade à EE. Essa predisposição decorre do desejo que evidenciam por reconhecimento e validação, e da preocupação perante a possibilidade de as falhas cometidas serem interpretadas como indícios de incompetência. Ao ultrapassarem o horário contratualizado, com o intuito de lidarem com a sobrecarga de trabalho, e ao negligenciarem os períodos de descanso, as pressões laborais transformam-se em fatores de *stress*, que culminam no agravamento da EE (Mahmoodi-Shahreabaki, 2019).

B. Objetivo da intervenção: reduzir a sobrecarga laboral, considerada como o fator que mais está associado à EE, como referido anteriormente.

C. Plano de ação: considerando que, numa fase experimental, deve incidir sobre os docentes que apresentam um nível de exaustão emocional mais pronunciado, os resultados obtidos neste estudo e, simultaneamente, os encontrados noutras investigações já enunciadas, indicam que deve ser direcionado para os docentes mais jovens. Verifica-se que a EE é praticamente inevitável, manifestando intensidades variáveis conforme as circunstâncias envolventes. Contudo, a maioria dos professores, permanecem alheios a este estado, o que os impede de adotarem medidas, em tempo útil, para o enfrentar (Yang, 2023). Assim, de acordo com as estratégias apresentadas na literatura, propõe-se que seja aplicada a seguinte estratégia de prevenção do *burnout* a nível individual:

- Realização de workshops dedicados a mecanismos de *coping* focalizados no problema e nas emoções: em consonância com as observações de Żołnierczyk-Zreda (2005), propõe-se que sejam introduzidos exercícios que visem:

- 1) A aquisição de competências direcionadas à alocação eficiente de tempo em atividades prioritárias (e.g., gestão de distrações, como chamadas telefónicas);

- 2) A ênfase na importância da delegação de tarefas, do trabalho em equipa e da elaboração de um planeamento realista, com objetivos a curto, médio e longo prazo, conforme reiterado por Leiter & Maslach (2005);

- 3) A promoção da minimização do sentido de urgência no local de trabalho, a rotação de funções e o desenvolvimento da capacidade de intercalar pequenas pausas no ritmo da prática docente (*coping* focalizado no problema);

- 4) A integração de reestruturações cognitivas, mediante as quais é possível combater crenças irracionais na docência face à pressão laboral, que originam uma visão absolutista da realidade e que estão associadas a convicções como: “não posso cometer erros” ou “tenho de dominar todas as matérias”. Sob esta perspetiva, propõe-se o recurso a técnicas de *coping* focalizadas nas emoções, que incluem exercícios de relaxamento e descontração (e.g., práticas de *mindfulness* e meditação). Segundo Maslach (1982), a ação mencionada garante que a satisfação dos profissionais não está somente dependente do trabalho, e que existem momentos de descompressão e de recuperação dos recursos emocionais, de modo a diminuir o risco de *burnout*.

D. Monitorização: com o intuito de aferir a eficácia das intervenções, os resultados do plano de ação devem ser monitorizados e avaliados, para identificar melhorias, ainda que subtis, especialmente em contextos onde a expectativa de mudança é baixa. A finalidade é determinar o sucesso ou insucesso da intervenção face aos objetivos estabelecidos e viabilizar o desenvolvimento de programas de intervenção futuros ajustados às necessidades dos docentes. Para tal, pode-se recorrer:

- Taxa de retorno: 1) KPI: percentagem de professores que optaram por se inscrever em workshops adicionais após a conclusão da 1ª sessão. 2) Propósito: Avaliar se a formação teve um impacto positivo na capacidade dos docentes de gerirem a carga laboral. A adesão a novas sessões serve como um indicativo da relevância e aplicabilidade da informação adquirida;

- Taxa de absentismo e taxa de turnover: 1) KPI: percentagem de ausências dos docentes em relação ao total de dias letivos. A monitorização deve ser efetuada em intervalos pré-estabelecidos (por exemplo, semestralmente) para possibilitar ajustes nas intervenções e uma avaliação rigorosa do impacto a longo prazo. Os dados devem ser analisados em comparação com períodos anteriores à intervenção. 2) KPI: percentagem de docentes que abandonaram a instituição antes e após a implementação do plano de ação. 3) Propósito: analisar se as intervenções formativas estão a permitir que os docentes se sintam mais competentes e confiantes na gestão das suas responsabilidades, levando a uma diminuição das ausências e da saída da organização. Uma redução nas taxas de absentismo e turnover pode refletir uma diminuição da sobrecarga laboral;

- Carga horária semanal média: 1) KPI: média de horas semanais trabalhadas pelos docentes antes e após a implementação dos workshops. É necessário promover o registo das horas efetuadas, com recurso a uma plataforma eletrónica, antes da formação e em intervalos regulares após a sua conclusão (durante um período mínimo de seis meses, por exemplo). 2) Propósito: verificar se existiu uma redução significativa da carga horária após a implementação do plano de ação;

- Caso os workshops não produzam os resultados esperados, o redesenho da estrutura de trabalho, que englobe medidas como o aumento da proporção de professores em relação aos alunos, configura-se como uma alternativa estratégica para reduzir a carga laboral e, consequentemente, a EE. No entanto, em contextos onde a contratação de novos profissionais é comprometida por restrições orçamentais e organizacionais, o corpo diretivo poderá aliviar a carga de trabalho através da adoção de horários mais flexíveis que permitam a otimização dos recursos humanos disponíveis (Schaufeli & Buunk, 2003b).

Dimensão da realização pessoal

A. Identificação do problema:

Problema 1 – Preparação inadequada dos docentes para as funções a desempenhar: emerge a partir da celeridade da transformação do contexto social que introduziu mudanças radicais no papel dos professores ao ampliar, de forma exponencial, as suas funções e responsabilidades, muitas vezes sem o suporte adequado de recursos. Funções que, anteriormente, eram atribuídas à comunidade e à família dos discentes, para as quais os

professores carecem de formação específica e que, foram transferidas para o sistema escolar (Bećirović & Akbarov, 2015).

Problema 2 – Indisciplina dos alunos: segundo Kropáč *et al.*, (2023) a disciplina tende a ser vista como um pré-requisito da prática docente, quando, na realidade, deveria ser um dos efeitos do trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula. Sob essa ótica, o desinteresse e a desobediência dos alunos, constituem obstáculos que dificultam a criação de um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem (Silva, 2014). Neste sentido, os docentes são constantemente confrontados com a necessidade de gerir conflitos e garantir a ordem, o que os desvia do seu foco principal: a transmissão de conhecimento e o desenvolvimento das competências dos alunos. A indisciplina, por sua vez pode instaurar um clima de insegurança e insatisfação, o que agrava a sensação de impotência e frustração dos educadores, comprometendo a sua RP. Assim, o docente que vivencia o *burnout* sente-se frustrado ao aperceber-se que não consegue atingir os objetivos laborais a que se tinha comprometido e ao observar a deterioração da relação com os alunos (Amzat *et al.*, 2021).

B. Objetivo da intervenção:

Problema 1: reduzir a falta de informação disponibilizada aos docentes

Problema 2: reduzir a indisciplina por parte dos alunos

C. Plano de ação: ambos os problemas retratam situações particularmente desafiantes para os docentes mais jovens, cujas expectativas são comumente defraudadas, muitas vezes em virtude de uma formação deficitária que não retrata, de forma realista, a complexidade da realidade educacional nem indica as estratégias de *coping* mais eficazes para lidar com os problemas encontrados (Gavish & Friedman, 2010). Tendo em conta que que os resultados obtidos demonstram que são os docentes em fase de iniciação os que expressam uma menor RP, a proposta de intervenção concentrar-se-á neste grupo, adotando uma abordagem de natureza individual:

- Programa de formação de início de carreira: a proposta de atuação mencionada será utilizada para colmatar ambos os problemas identificados:

- Ao nível do Problema 1: devem ser integradas atividades que permitam:

- 1) Fomentar expectativas realistas sobre as condições laborais que os docentes enfrentarão e dar-lhes a conhecer a abrangência das funções educativas;

- 2) Motivar a adoção de mecanismos de *coping* (Finay *et al.*, 2014). Propõe-se que este grupo explore as redes de apoio proporcionadas pelos colegas. Fiorilli *et al.* (2017) defendem o que o auxílio deve ser proveniente de indivíduos que desempenham funções semelhantes e que compartilham as dificuldades que lhes estão associadas. O facto de a condição laboral do professor ser marcada por um isolamento significativo, dado que a maior parte das atividades que realiza ocorre em espaços confinados marcados pela interação com os alunos, impede a troca de experiências com colegas. Muitos docentes tendem a acreditar

que os desafios que enfrentam são exclusivos da sua atuação e decorrem de uma inadequação pessoal. É, contudo, reconfortante reconhecer que outros professores enfrentam desafios similares e que, na maioria das situações, os obstáculos são influenciados por fatores externos e não meramente por aspetos individuais (Wang *et al.*, 2018);

3) Instigar os docentes a acederem a informação referente às condições laborais contratualizadas e aos regulamentos escolares;

4) Promover a realização de visitas prévias à instituição, o agendamento de reuniões estratégicas com supervisores, a observação de aulas conduzidas por outros colegas, assim como encontros com professores em início de carreira e com docentes já pertencentes ao estabelecimento de educação (Jesus, 2002);

5) No caso de o programa de formação de carreira consistir num estágio pedagógico propõe-se que se instigue o reconhecimento do papel desempenhado pelo professor, pois assinala o momento de transição da formação inicial para a prática profissional, no qual os indivíduos estão mais recetivos à aprendizagem (Jesus, 2002). É, portanto, imprescindível fornecer aos estagiários a orientação e o apoio necessários para fomentar a confiança e a dedicação, elementos que serão fulcrais ao longo das suas trajetórias profissionais. O orientador deve focar a sua atenção nos domínios comportamentais (e.g., desenvolvimento de competências profissionais), cognitivos (e.g., expectativas realistas) e emocionais (e.g., suporte social), reconhecendo as qualidades da atuação do estagiário, no sentido de o auxiliar na construção de um estilo pessoal de ensino único (Jesus, 2002).

• Ao nível do Problema 2: propõe-se que sejam implementadas atividades formativas que reforcem o papel dos docentes enquanto líderes pedagógicos que orientam a aprendizagem dos discentes, ou seja, que permitam:

1) Assegurar que os alunos reconheçam o seu estatuto, as suas competências para ensinar, a capacidade que possuem para os recompensar ou sancionar e o esforço que investem na compreensão das qualidades interpessoais que estes mais valorizam;

2) Enfatizar que, na atualidade, o professor transcende o papel de transmissor de conhecimentos, pelo que não pode esperar que os alunos se limitem a serem recetores passivos de conteúdos (Loughran & Russell, 2002);

3) Transmitir que no combate à indisciplina, a conduta que os profissionais exercem sobre os outros impacta diretamente as reações dos indivíduos ao seu redor, uma vez que comportamento gera comportamento. Embora não exista uma fórmula universal capaz de garantir o êxito nas relações interpessoais, propõe-se que o docente adote uma postura de autoconfiança e uma atitude de afetividade, que constituem catalisadores para a promoção de uma aprendizagem mais significativa. De salientar que um estilo comunicativo assertivo tende a produzir melhores resultados comparativamente a um estilo passivo, no qual

o professor procura passar despercebido, ou a um estilo agressivo, que visa o domínio sobre os alunos (Aliakbari *et al.*, 2015).

4) Introduzir nos planos de formação, metodologias formativas que reproduzam cenários de indisciplina por parte dos alunos, através da introdução de simulações (*role playing*), que permitirão que os futuros docentes testem e reflitam sobre a aplicação de estratégias de gestão comportamental, desconstruindo crenças idealizadas sobre a docência e fomentando o respeito mútuo entre docente-discente. Além disso, sugere-se que as abordagens adotadas sejam acompanhadas por instrumentos de reflexão crítica, como a análise de estudos de caso, que capacitem os professores a não reagirem apenas de forma emocional, mas a fundamentarem as suas decisões pedagógicas em princípios de intervenção comportamental mais assertivos, conforme proposto por Mahmoodi (2019). A combinação destas duas vertentes permite potenciar a capacidade dos docentes para instaurar um ambiente de aprendizagem mais produtivo e equilibrado, o que conduz ao aumento da sua RP.

D. Monitorização:

Problema 1:

- Taxa de interações em redes de apoio: 1) KPI: percentagem de docentes que participaram em, pelo menos, uma sessão mensal de aconselhamento/orientação com colegas mais experientes. 2) Propósito: avaliar se a adesão às sessões está a contribuir para combater a falta de informação fornecida. Um aumento na participação pode refletir uma melhoria no suporte dado aos docentes.

Problema 2:

- Taxa de incidentes de indisciplina por parte dos alunos: 1) KPI: percentagem de incidentes de indisciplina reportados ao longo de um período definido (e.g., mensalmente) antes e após a formação. 2) Propósito: avaliar se as intervenções estão a capacitar os docentes para lidar com os comportamentos desfavoráveis dos discentes. A redução na taxa de ocorrências pode indicar uma melhoria na gestão do clima em sala de aula.

Em última instância, em determinadas situações, limitar a intervenção exclusivamente às dimensões mais críticas, como à da RP, poderá revelar-se ineficaz ao não viabilizar mudanças significativas no combate ao *burnout*. Direcionar o foco para a esfera da DP, que é caracterizada por uma postura impessoal e distante por parte dos docentes, poderá ser mais benéfico. Promover um ambiente laboral mais empático, que incentive a comunicação aberta, no qual seja proporcionado um suporte ajustado às necessidades dos discentes, pode fortalecer o vínculo estabelecido entre professor-aluno. Ao serem reduzidos os níveis de DP, os docentes terão a oportunidade de se sentirem mais valorizados e de restabelecerem a perceção de competência e satisfação profissional que possuíam anteriormente, que resultará num aumento significativo da RP (Maslach *et al.*, 2001).

Capítulo 6. Conclusão

O *burnout* docente é uma condição patológica de índole socioprofissional, que deriva de um processo educacional que perpetua relações de domínio-submissão e de manipulação-posse, em detrimento de princípios que deveriam reger o ensino, como a autonomia, a autodeterminação, a expansão e a criatividade. É, portanto, imperativo instaurar um ambiente onde se evite recorrer a abordagens convencionais, na maioria das vezes desatualizadas, que resultam em desempenhos insatisfatórios e desconsideram a individualidade, o pensamento crítico e a inovação. Consequentemente, exemplos de práticas contracorrente (e.g., a colaboração e a frontalidade no diálogo), que são cada vez mais urgentes e necessários, estão-se a tornar cada vez mais raros e escassos. (Varela *et al.*, 2018).

No enquadramento teórico desta investigação, procurou-se analisar a profissão docente na atualidade e compreender a sua relação com o *burnout*, contextualizando-a à luz das teorias mais abordadas na literatura sobre o tema. Assim, constatou-se que, nos dias de hoje, o *stress* e o *burnout* entre professores são realidades inegáveis (Mota *et al.*, 2021).

O objetivo central deste estudo consistiu na avaliação do grau de incidência de *burnout* em docentes portugueses a lecionarem em contexto escolar público, com uma abordagem focada nas três dimensões associadas à síndrome em questão. A análise dos dados obtidos revelou uma menor suscetibilidade ao desenvolvimento desta patologia a partir da vertente da DP. Em contrapartida, observou-se que a EE e a RP assumiram um papel preponderante como fatores catalisadores do *burnout* entre os profissionais analisados.

No domínio da EE, o cerne da problemática recai no excesso de carga laboral que assola os docentes. Metaforicamente, os professores assumem o papel de protagonistas num palco, onde, paradoxalmente, o seu desempenho é ofuscado pelo peso das responsabilidades que lhes estão subjacentes. O volume de trabalho na docência não se traduz meramente numa questão de horas acumuladas, mas num conjunto de responsabilidades que transforma o entusiasmo em cansaço e a paixão em frustração. Cada aula assume um caráter de encenação, mas os bastidores, que incluem a preparação de conteúdos, a avaliação dos alunos e as reuniões frequentes, constituem os ensaios que consomem tempo e energia. À medida que se afastam deste palco, a sombra da sobrecarga laboral estende-se à sua vida pessoal, o que acaba por comprometer os momentos de lazer e os dedicados à família. O custo desta maratona constante é alto: a saúde mental dos docentes deteriora-se, a criatividade diminui e a qualidade do ensino é afetada. O cenário retratado evidencia, portanto, a burocracia excessiva de que é pautado o sistema educativo do século XXI, ao promover uma carga laboral e uma procura incessante por evidências que resulta na desconsideração da verdadeira essência da educação: os alunos. A solução reside na reinvenção do cenário: redistribuir tarefas, adotar tecnologias que simplifiquem o trabalho e instigar horários flexíveis.

A eficiência deve ser avaliada pela capacidade que os professores possuem para promover uma aprendizagem enriquecedora, e não somente pela eficiência com que concluem as suas responsabilidades. Para restaurar o equilíbrio e a paixão, é necessário reimaginar a profissão através da criação de um ambiente onde os educadores possam prosperar tanto no contexto escolar, como na vida que transcende o espaço educativo (Varela *et al.*, 2018).

Quanto à RP, a profissão docente pode ser interpretada como um *software* que requer atualizações contínuas. A celeridade das transformações sociais verificadas impõe novas responsabilidades aos professores, muitas vezes sem que lhes seja dado o devido suporte. Além disso, constatou-se que a formação inicial não tem refletido a complexidade real das salas de aula, e a indisciplina dos alunos tem intensificado o desgaste dos docentes. Para restabelecer a RP, é essencial uma reengenharia do contexto educacional: alinhar as expectativas dos professores, criar um ambiente onde possam prosperar e fornecer-lhes o suporte que necessitam. É, portanto, hora de atualizar o sistema de ensino para que os mesmos possam afirmar o seu mérito e se voltem a sentir empoderados (Varela *et al.*, 2018).

A avaliação do risco de *burnout* entre os docentes do Agrupamento de Escolas de Ansião foi realizada com base em objetivos específicos, com base nas três dimensões da síndrome e nas características sociodemográficas e profissionais da amostra. A análise revelou que não existem diferenças estatisticamente significativas em relação à EE, DP e à RP quanto ao(s) ciclo(s) lecionados, à situação contratual, ao rendimento mensal bruto auferido e à duração do vínculo profissional no Agrupamento. Por outro lado, foram verificadas discrepâncias estatisticamente relevantes quanto à idade, ao género, ao estado civil, ao número de filhos, às habilitações literárias, às áreas de ensino, à carga horária semanal, ao tempo de serviço total, ao número de discentes por turma e à periodicidade de trabalho após o horário laboral.

No decurso desta investigação foram identificadas algumas limitações. A primeira deriva de a população alvo possuir uma dimensão reduzida, que está circunscrita a um único agrupamento escolar, o que compromete a universalidade e a extrapolação dos resultados para uma realidade mais ampla, nomeadamente, para o restante sistema educativo nacional, uma vez que outras regiões ou instituições portuguesas podem apresentar características e contextos de atuação diferentes. Todavia, a amostra abrange uma porção significativa do corpo docente do Agrupamento, o que salienta a relevância dos dados obtidos e o contributo que exercem para a investigação académica sobre esta temática em Portugal, especialmente devido à escassez de estudos similares em contexto nacional, ainda que a pesquisa tenha sido realizada de forma localizada. Outra das limitações surgiu da insuficiência de literatura portuguesa relativamente à síndrome, que impôs a necessidade de recorrer a investigações de outras regiões, com ênfase na Europa e nos EUA, para fundamentar as análises efetuadas.

A terceira limitação decorre da natureza dos instrumentos de recolha de dados adotados. Optou-se pela aplicação de dois questionários orientados para abordar as questões mais

pertinentes associadas ao *burnout* na docência. Esta decisão teve como intuito minimizar o impacto sobre os docentes, que já enfrentam uma elevada carga de trabalho, em detrimento da condução de entrevistas mais extensas e de questionários adicionais. Contudo, a abordagem implementada restringiu o âmbito da investigação, uma vez que a implementação de questionários mais sucintos não possibilitou a inclusão de variáveis complementares que, conforme referido na literatura, poderiam providenciar uma análise mais completa (e.g., cultura de *feedback* vivenciada na instituição escolar e o suporte fornecido por colegas e superiores hierárquicos) (Saloviita & Pakarinen, 2021; Schaufeli & Enzmann, 1998b).

Os estudos dedicados ao *burnout* têm enfatizado que as variáveis pessoais e organizacionais são as mais exploradas no contexto da docência e que, por isso, são apresentadas como as principais responsáveis pela existência de diferentes níveis de *burnout* e por impactarem, de forma distinta, cada uma das dimensões que lhe estão associadas (EE, DP e RP) (Mota *et al.*, 2021). No entanto, dada a natureza profundamente relacional da prática pedagógica, seria de extrema importância, em pesquisas futuras, aprofundar a compreensão dos papéis que diversos agentes que atuam no contexto educativo, como colegas, alunos e pais, desempenham no desenvolvimento do *burnout* entre os professores, visto que a sua prevenção e intervenção não devem constituir responsabilidades exclusivas do docente.

Outra recomendação seria desviar o foco das definições de *burnout*, um campo já amplamente abordado, e concentrá-lo na identificação de estratégias preventivas e mecanismos de *coping*. Segundo Dunham (1994), a presença/ausência destes recursos pode explicar a existência de divergências nas respostas ao *stress* entre profissionais semelhantes.

O presente estudo procurou realçar a emergência de intervir perante um fenómeno psicológico cada vez mais recorrente e apresentar um conjunto de evidências que permitissem a deteção precoce dos sintomas associados ao *burnout* na docência. Além disso, destacou a importância de serem implementadas medidas preventivas e da monitorização das intervenções propostas, tendo sempre subjacente a premissa de que a doença não se cura nem se previne sem que sejam abordadas as causas inerentes.

A título de conclusão, Varela *et al.* (2018, p. 94) referem que é fundamental deter em perspectiva os objetivos que a literatura esperou alcançar após quase cinco décadas de investigações a nível global com recurso a instrumentos de medição de *burnout* à escala-*Likert*. Destacam que, “na atualidade, prevalece a concorrência sobre a cooperação, a hierarquia sobre a horizontalidade, a heteronomia/subordinação sobre a autonomia/igualdade, a sujeição sobre a emancipação e a passividade sobre a criatividade”, fatores que, no seu conjunto, assinalam uma tendência geral para o *burnout*. Contudo, a vida, em última instância, persiste, e não há nada mais audacioso, ousado e autotélico do que o ser social, o “humano genérico”. Portanto, como afirmou Raymond Williams, é preferível cultivar a esperança do que tornar convincente o desespero (Varela *et al.*, 2018, p.94).

Referências Bibliográficas

- Aliakbari, M., Bozorgmanesh, B., & Gritter, K. (2015). Assertive classroom management strategies and students' performance: The case of EFL classroom. *Cogent Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1012899>.
- Amzat, I. H., Kaur, A., Al-Ani, W., Mun, S., & Ahmadu, T. S. (2021). Teacher burnout and coping strategies to remain in teaching job in Malaysia: An interpretative phenomenological analysis. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1075-1088. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.3.107>.
- Antoniazzi, A. S., Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2011). Coping em situações específicas, bem-estar subjetivo e autoestima em adolescentes. *Gerais Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2(1), 34-42.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of managerial psychology*, 21(7), 682-690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>.
- Bamonti, P., Conti, E., Cavanagh, C., Gerolimatos, L., Gregg, J., Goulet, C., Pifer, M., & Edelstein, B. (2019). Coping, cognicoping, cognitive emotion regulation, and burnout in long-term care nursing staff: a preliminary study. *Journal of Applied Gerontology*, 38(1), 92-111. <https://doi.org/10.1177/0733464817716970>.
- Barnett, R. C., Brennan, R. T., & Gareis, K. C. (2007). A closer look at the measurement of burnout. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 4(2), 65-78. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.1999.tb00055.x>.
- Basu, A., & Kundu, A. (2022). Feminisation of the Teaching Profession and Patriarchy. *International Journal of Educational Sciences*, 36(1-3), 8-18. <https://doi.org/10.31901/24566322.2022/36.1-3.1205>.
- Bećirović, S., & Akbarov, A. (2015). Impact of social changes on teacher's role and responsibilities in the educational system. *Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 8, 21-34. <https://doi.org/10.29302/jolie.2015.8.2>.
- Bianchi, R., & Schonfeld, I. S. (2023). Examining the evidence base for burnout. *Bulletin of the World Health Organization*, 101(11), 743-748. <https://doi.org/10.2471/BLT.23.289996>.
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized schools in France, working with students with an autism spectrum disorder: Stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2874-2889. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2>.
- Bradley, H. B. (1969). Community based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15(3), 359-370. <https://doi.org/10.1177/001112876901500307>.
- Braun, A. C., & Carlotto, M. S. (2013). Síndrome de burnout em professores de ensino especial. *Barbarói*, (39), 53-69. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i39.2805>.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health: The Journal of Health Promotion & Maintenance*, 6(4), 12-24. <https://doi.org/10.1097/00003727-198402000-00005>.
- Buunk, A. P., Peiró, J. M., Rodríguez, I., & Bravo, M. J. (2007). A loss of status and a sense of defeat: An evolutionary perspective on professional burnout. *European Journal of Personality*, 21(4), 471-485. <https://doi.org/10.1002/per.627>.
- Buunk, B. P. & Schaufeli, W. B. (2011). Reciprocity in interpersonal relationships: an evolutionary perspective on its importance for health and well-being. *European Review of Social Psychology*, 10(1), 260-291. <https://doi.org/10.1080/14792779943000080>.
- Călin, M. F., Tasește, T., & Seucea, A. (2022). The effects of burnout on the professional activity of teachers. *Technium Social Sciences Journal*, 34, 430-440. <https://doi.org/10.47577/tssj.v34i1.7156>.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, 7(1), 21-29. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>.

- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22 (5), 1017-1026. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>.
- Chang, M. L. (2012). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799-817. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0>.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in the human service organizations*. New York: Praeger Publishers.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout – Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York, NY: Routledge.
- Chiron, B., Michinov, E., Olivier-Chiron, E., Laffon, M., & Rusch, E. (2010). Job satisfaction, life satisfaction and burnout in French anaesthetists. *Journal of Health Psychology*, 15(6), 948–958. <https://doi.org/10.1177/1359105309360072>.
- Chrysouli, E., & Koutroukis, T. (2023). A comparative study of burnout among several teachers' specializations in secondary schools of Thessaloniki. *Merits*, 3(3), 478-493. <https://doi.org/10.3390/merits3030028>.
- Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura. (2023). *Monitor da educação e 2023 da formação de 2023 – Portugal*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/114513>.
- Corcoran, K. J., & Bryce, A. K. (1983). Intervention in the experience of burnout: Effects of skill development. *Journal of Social Service Research*, 7(1), 71–79. https://doi.org/10.1300/J079v07n01_05.
- Cui, L. 2022. "The Role of Teacher–Student Relationships in Predicting Teachers' Occupational Wellbeing, Emotional Exhaustion, and Enthusiasm." *Frontiers in Psychology*, 13, 896813. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896813>.
- Daniel, J., & Schuller, I. S. 2000. Burnout in teacher's profession: age, years of practice and some disorders. *Studia Psychologica*, 42(1-2), 33-41.
- Denton, E. G., Chaplin, W. F., & Wall, M. (2013). Teacher burnout: A comparison of two cultures using confirmatory factor and item response models. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 1(2), 147-166. <https://doi.org/10.1504/IJQRE.2013.056463>.
- Diehl, L., & Carlotto, M. S. (2020). Síndrome de Burnout em professores: diferenças entre níveis de ensino. *Research, Society and Development*, 9(5), 1-15. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.2623>.
- Dunham, J. (1994). A Framework of Teachers' Coping Strategies for a Whole School Stress Management Policy. *Educational Management and Administration*, 22(3), 168-174. <https://doi.org/10.1177/0263211X9402200304>.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York, NY: Human Services Press.
- Einav, M., Confino, D., Geva, N., & Margalit, M. (2024). Teachers' burnout – the role of social support, gratitude, hope, entitlement and loneliness. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9, 827-849. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00154-5>.
- Etzion, D. (1987). *Burnout: The hidden agenda of human distress* (IIBR Series in Organizational Behavior and Human Resources, Working paper No. 930/87). The Israel Institute of Business Research, Faculty of Management, Tel Aviv University.
- FENPROF. (2023). *150 mil desfilam em Lisboa na maior manifestação de professores de sempre*. Federação Nacional dos Professores. Disponível em: <https://www.fenprof.pt/150-mil-desfilam-em-lisboa-na-maior-manifestacao-de-professores-de-sempre>. Acesso a: 10 out. 2023.
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Grau-Alberola, E. (2009). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en una muestra de maestros portugueses. *Aletheia*, 29, 6-15.

- Fink, G. (2017). Stress: Concepts, definition and history. *Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21972-X>.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>.
- Fiorilli, C., Buonomo, I., Romano, L., Passiatore, Y., Iezzi, D. F., Santoro, P. E., Benevene, P., & Pepe, A. (2020). Teacher confidence in professional training: The predictive roles of engagement and burnout. *Sustainability*, 12(16), 6345. <https://doi.org/10.3390/su12166345>.
- Folkman, S., Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. <https://doi.org/10.2307/2136617>.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>.
- Friberg, T. (2009). Burnout: from popular culture to psychiatric diagnosis in Sweden. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 33(4), 538-558. <https://doi.org/10.1007/s11013-009-9149-z>.
- Froment, F., & Gutierrez, M. D. (2022). The prediction of teacher credibility on student motivation: Academic engagement and satisfaction as mediating variables. *Revista de Psicodidáctica*, 27(3), 149, 157. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.003>.
- Garden, A. M. (1989). Burnout: The effect of psychological type on research findings. *Journal of Occupational Psychology*, 62(3), 223–234. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1989.tb00494.x>.
- Garden, A-M. (1991). The purpose of burnout: a Jungian interpretation. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 73–93.
- Gasparini, M., Barreto, M., Assunção, A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141–167. <https://10.0.3.239/s11218-009-9108-0>.
- Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. *Pirámide*. <https://doi.org/10.13140/2.1.4614.8806>.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and application*. New York: Praeger.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R. F. & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariates: critical issues in OD research and PRAXIS. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 461–81. <https://doi.org/10.1177/002188638301900408>.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). Stress ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3.º ciclo e ensino Secundário. *Psychology & Society/ Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587–597. <https://doi.org/10.1590/S0102-2071822010000300019>.
- Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67–93.
- Halbesleben, J. R. B., Osburn, H. K., & Mumford, M. D. (2006). Action Research as a Burnout Intervention: Reducing Burnout in the Federal Fire Service. *Journal of Applied Behavioral Science*, 42(2), 244–266. <https://doi.org/10.1177/0021886305285031>.
- Hallsten, L. (1993). *Burning out: a framework*. In W. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, pp. 95–113. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Harrison, W. D. (1983). *A social competence model of burnout*. In B. A. Farber (Eds.), *Stress and burnout in the human services professions*, pp. 29-39. New York: Pergamon Press.

- Heinemann, L. V., & Heinemann, T. (2017). Burnout research: Emergence and scientific investigation of a contested diagnosis. *SAGE Open*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/202158244017697154>.
- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). Overworked and underappreciated: Special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348–365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>.
- Higgins, N. C. (1986). Occupational stress and working women: The effectiveness of two stress reduction programs. *Journal of Vocational Behavior*, 29(1), 66–78. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(86\)90030-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(86)90030-8).
- Hong, K. (2023). Classification of emotional stress and physical stress using a multispectral based deep feature extraction model. *Scientific Reports*, 13(1), 2693. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-29903-3>.
- Houkes, I., Winants, Y., Twellaar, M., & Verdonk, P. (2011). Development of burnout over time and the causal order of the three dimensions of burnout among male and female GPs. A three-wave panel study. *BMC Public Health*, 11(1), 240. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-240>.
- Huberman, A. M., & Vandenberghe, R. (1999). Understanding and preventing teacher burnout. *Cambridge University Press*, pp. 1–12. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784>.
- Hussein S. (2018). Work engagement, burnout and personal accomplishments among social workers: A comparison between those working in children and adults' services in England. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 45(4), 911–923. <https://doi.org/10.1007/s10488-018-0872-z>.
- International Labour Organisation (1981). Report of the Joint Meeting on Conditions of Work of Teachers. *Geneva: International Labour Office*, 22. ISSN: 922102962x.
- Jacobs, C. (2024). Occupational Stress and Burnout. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1003104>.
- Jesus, D. N. (2002). Perspetivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N. & Pereira, A. (1994). Estudo das estratégias de “coping” utilizadas pelos professores. *Actas do 5.º Seminário A Componente da Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*, Universidade de Évora, pp. 253–268.
- Khammissa, R. A., Nemutandani, S., Shangase, S. L., Feller, G., Lemmer, J., & Feller, L. (2022). The burnout construct with reference to healthcare providers: A narrative review. *SAGE Open Medicine*, 10. <https://doi.org/10.1177/20503121221083080>.
- Kitaoka, K., & Masuda, S. (2016). Classification of burnout according to the Maslach Burnout Inventory-General Survey: Five classifications according to the exhaustion+ 1 criterion. *Journal of Society of Nursing Practice*, 28(2), 5–15.
- Kropáč, J., Buchtová, T., & Chudý, Š. (2023). The new teacher and discipline factors. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2170081>.
- Kumari, A., & Jain, J. (2014). Examination stress and anxiety: A study of college students. *Global Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(1), 31–40.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29 (2), 146–167. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188870290207>.
- Latack, J. C. (1986). Coping with job stress: measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 377–385. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.377>.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York, NY: *Springer Publishing Company*.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33(3), pp. 198–204.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, pp. 237–250.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco: John & Wiley Sons.
- Liebenberg, A. R., Coetzee, J. F., Conradie, H. H., & Coetzee, J. F. (2018). Burnout among rural hospital doctors in the Western Cape: Comparison with previous South African studies. *Afr J Prim Health Care Fam Med*, 10(1), a1568. <https://doi.org/10.4102/phcfm.v10i1.1568>.
- Lima, S. S. F., & Dolabela, M. F. (2021). Estratégias utilizadas para prevenção e tratamento da Síndrome de burnout. *Research Society and Development*, 10(5). <https://doi.org/10.33448/rsdv10i5.14500>.
- Loughran, J., & Russell, T. (2002). Improving teacher education practices through self-study. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203018637>.
- Mahmoodi-Shahrehabaki, M. (2019). Teacher burnout. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–8. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0964>.
- Manzano-García, G., & Ayala-Calvo, J. C. (2013). New perspectives: towards an integration of the concept "burnout" and its explanatory models. *Anales de Psicología*, 29(3), 800-809. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.145241>.
- Mariné, A. (2001). És possible prevenir el burnout? *Annals de Medicina*, 84(2), 95-96.
- Marôco, J., Marôco, A. L., Leite, E., Bastos, C., Vazão, M. J., & Campos, J. (2016). Burnout in Portuguese healthcare professionals: An analysis at the national Level. *Acta Med Port*, 29(1), 24–30. <https://doi.org/10.20344/amp.6460>.
- Marques-Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/11328>.
- Marques-Pinto, A., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Portuguese teachers professional stress: Incidence, predictors and burnout reaction. *Psychologica*, 33, 181–194.
- Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behavior*, 9(5), 16-22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Institute for the Study of Human Knowledge, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1998). A multidimensional theory of burnout. In C. L. Cooper (Ed.). *Theories of organizational stress*, pp. 68-85. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198522799.003.0004>.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press, pp. 211–222. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.014>.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *American Psychological Society*, 12 (5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X).
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. *Research in Occupational Stress and Well Being*, 3, 91-134.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. *Medical Teacher*, 39(2), 160-163, <https://doi.org/10.1080/0142159X.2016.1248918>.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993) Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: recent developments in theory and research*, pp. 1-6. Washington, DC: Taylor Francis.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). Maslach Burnout Inventory manual (3rd ed.), pp. 205-208. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

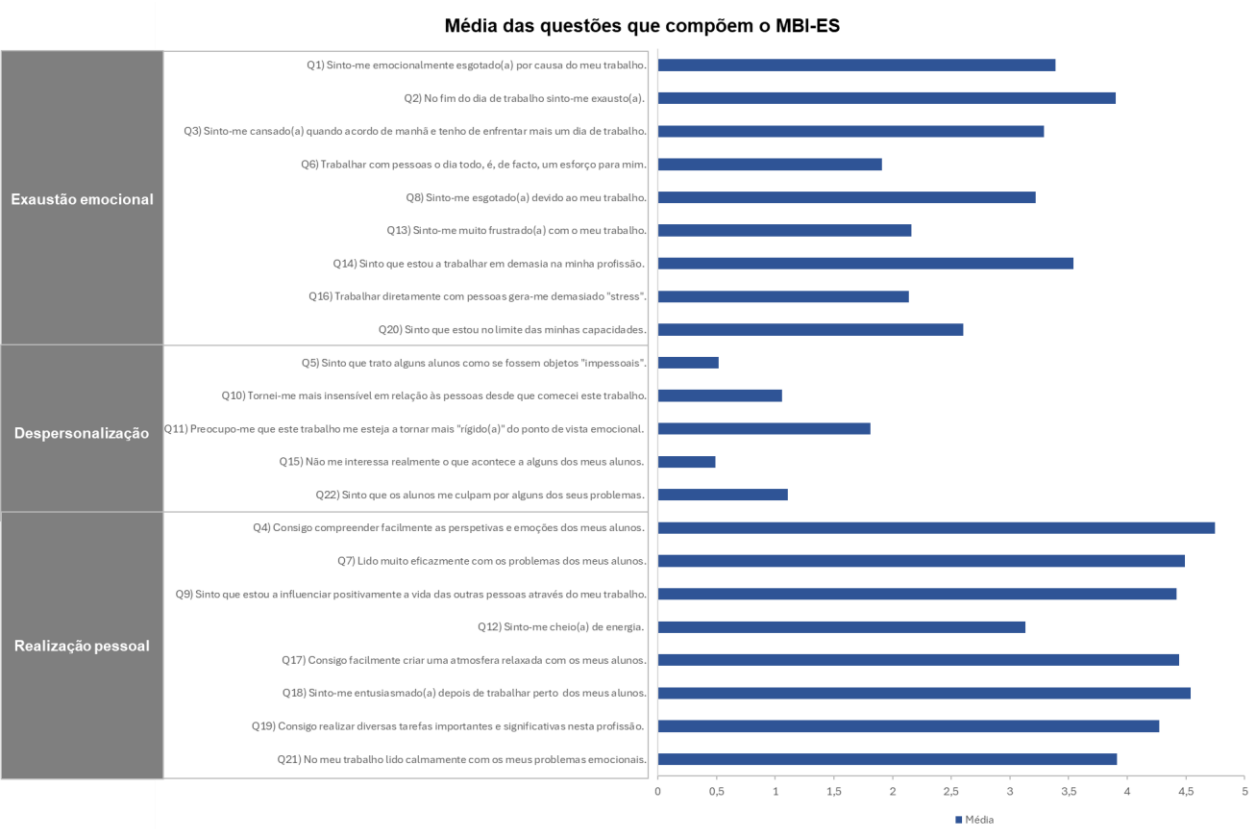
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>.
- McInerney, S., Rowan, M., & Lawlor, B. (2012). Burnout and its effect on neurocognitive performance. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 29(3), 176-179.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910. <https://doi.org/10.1177/001872678303601003>.
- Mendes, B., & Miguel, I. 2024. Age and Burnout: The Mediating Role of Emotion-Regulation Strategies. *Social Sciences*, 13(5), 274. <https://doi.org/10.3390/socsci13050274>.
- Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese Teacher: A Systematic Review. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 693-703. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693>.
- Pereira, A. M. T. B. (2010). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. Casa do Psicólogo*.
- Pietrowski, D. L., Cardoso, N. O., & Bernardi, C. C. N. (2018). Estratégias de coping frente à síndrome de burnout entre os professores: uma revisão integrativa da literatura nacional. *Contextos Clínicos*, 11(3), 397-409. <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.10>.
- Pines, A. & Aronson, E. (1989). *Career burnout, Causes and cures*. London, England: Collier Macmillan Publishers.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: an existential perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, pp. 33-51. Washington, DC: *Taylor & Francis*.
- Pinto, A. M. & Chambel, M. J. (2008). *Burnout e engagement em contexto organizacional - Estudos com amostras portuguesas*. Lisboa, Portugal: *Livros Horizonte*.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 125-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039008>.
- Pohaci, A. R., Mihaela, R., & Rus, C. C. (2021). Burn-out syndrome and teacher job satisfaction. *Technium Social Sciences Journal*, 20, 600-611. <https://doi.org/10.47577/tssj.v20i1.3601>.
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>.
- Queirós, P. (2005). *Burnout: no trabalho e conjugal em enfermeiros portugueses*. Coimbra: Sinais Vitais.
- Quintiliano, J. G., Antoniassi Júnior, G., & Araújo Mendes Silva, L. (2023). Síndrome de burnout em professores: um olhar para literatura com ênfase na necessidade de intervenção. *Psicologia e Saúde em Debate*, 9(1), 66-84. <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V9N1A4>.
- Rakovec-Felser, Z. (2011). Professional Burnout as the State and Process – What to Do? *Collegium Anthropologist*, 35(2), 577-585.
- Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). *Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário*. In *Atas VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, pp. 4-6. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, (5), 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>.
- Salvagioni, D. A., Mesas, A. E., Melanda, F. N., González, A. D., & de Andrade, S. M. (2022). Burnout and long-term sickness absence from the teaching function: A cohort study. *Safety and Health at Work*, 13(2), 201-206. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2022.01.006>.
- Schaufeli, W. B. (1999). Burnout cit in Firth-Cozens, J. Payne, R. (1999). *Stress in health professionals*, pp. 17-32. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1996). *Professional burnout*. In Shabracq, M. J., Winnubst, A. M., & Cooper, C. L. (Eds.). *The Handbook of Work and Health Psychology*, pp. 311-346. New York: John Wiley and Sons Ltd.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003a). *Burnout: An Overview of 25 Years of Research and*

- Theorizing*. In Shabracq, M. J., Winnubst, A. M., & Cooper, C. L. (Eds.). *The Handbook of Work and Health Psychology*, pp. 1147-1166. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003b). *Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing*. In Shabracq, M. J., Winnubst, A. M., & Cooper, C. L. (Eds.). *The Handbook of Work and Health Psychology*, pp. 383-425. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998a). *What is it? Symptoms and definitions. The burnout companion to study and practice: A critical analysis*, pp. 19-41. London, Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998b). *What are the correlates, causes and consequences? The burnout companion to study and practice: A critical analysis*, pp. 69-100. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998c). *How to explain burnout? Theoretical approaches. The burnout companion to study and practice: A critical analysis*, pp. 101-139. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Desart, S., & De Witte, Hans. (2020). Burnout assessment tool (BAT) - Development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH)*, 17(4), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>.
- Schaufeli, W. B., Dierendonck, D. V., & Gorp, K. V. (1996). Burnout and reciprocity: Towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, 10(3), 225-237. <https://doi.org/10.1080/02678379608256802>.
- Schoenmakers, E. C., van Tilburg, T. G., & Fokkema, T. (2015). Problem-focused and emotion-focused coping options and loneliness: How are they related? *Eur. J. Ageing*, 12, 153-161. <https://doi.org/10.1007/s10433-015-0336-1>.
- Schwab, R. L. (1986). Burnout in education. Maslach Burnout Inventory manual (2nd edition), pp.18-22. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schwab, R. L. (1995). *Teacher stress and burnout*. In L. W. Anderson (Eds.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*, pp. 52-57. Oxford: Pergamon.
- Shin, H., Park, Y. M., Ying, J. Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. M. (2014). Relationships Between Coping Strategies and Burnout Symptoms: A meta-analytic approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45(1), 44-56. <https://doi.org/10.1037/a0035220>.
- Silva, R. (2014). O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde do professor. *Revista Psicologia & Saberes*, 3(3). <https://doi.org/10.3333/ps.v3i3.234>.
- Srivastava, C., Upadhaya, P. & Jain, R. (2023) Listen to the heart or mind first? Examining sequential coping mechanisms among Indians during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*. *Psychol*, 14, 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1104973>
- Stathopoulou, A., Spinou, D., & Driga, A. M. 2023. Burnout Prevalence in Special Education Teachers, and the Positive Role of ICTs. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 19 (8), 19-37. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i08.38509>.
- Tamayo, M. R., & Tróccoli, B. T. (2009). Construção e validação fatorial da Escala de Caracterização do Burnout (ECB). *Estudos de Psicologia*, 14(3), 213-211. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000300005>.
- Taris, T. W., Horn, J. E. V., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/1061580031000151620>.
- Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Regueiro, B. (2020). Perceived stress and indicators of burnout in teachers at Portuguese higher education institutions (HEI). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3248. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093248>.
- Trigo, T., Teng, C., & Hallak, J. (2007). Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. *Archives of Clinical Psychiatry*, 34(5), 223-233. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000500004>.
- Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/0729436052000318569>.
- Unciti, O., & Palau, R. (2023). Teacher decision making tool: Development of a prototype to facilitate teacher decision making in the classroom. *Journal of Technology and Science*

- Education*, 13(3), 740-760. <https://doi.org/10.3926/jotse.1801>.
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris: UNESCO.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243–259. <https://doi.org/10.1348/000709901158505>.
- Varela, R., Della Santa, R., Silveira, H., Matos, C., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). *Inquérito nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal (INCVTE)*. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. *Jornal da Fenprof*, pp. 1-93.
- Wang, J., Mann, F., Lloyd-Evans, B., Ma, R., & Johnson, S. (2018). Associations between loneliness and perceived social support and outcomes of mental health problems: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1736-5>.
- Wang, X., Yang, L., Chen, K. & Zheng, Y. (2024). Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher–student relationships. *Frontiers in Psychology*, 14, 1342598. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1342598>.
- Weintraub, J., Cassell, D., and DePatie, T. P. (2021). Nudging flow through ‘SMART’ goal setting to decrease stress, increase engagement, and increase performance at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 94, 230–258. <https://doi.org/10.1111/joop.12347>.
- Weißenfels, M., Klopp, E., & Perels, F. (2022). Changes in teacher burnout and self-efficacy during the covid-19 pandemic: interrelations and e-learning variables related to change. *Frontiers in Education*, 6, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.736992>.
- WHO. (2019). Burnout an “occupational phenomenon”: International classification of diseases. *Who.int*. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>. Acesso a: 12 out 2023.
- WHO. (2020). *Occupational health: Stress at the workplace*. Who.int. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/occupational-health-stress-at-the-workplace>. Acesso a: 4 jan. 2024.
- WHO. (2023). *Stress*. Who.int. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>. Acesso a: 04 jun 2024.
- Williams, E., Tingle, E., Morhun, J., Vos, S., Murray, K., Gereluk, D., & Russell-Mayhew, S. (2022). “Teacher burnout is one of my greatest fears”: Interrupting a narrative on fire. *Canadian Journal of Education*, 45(2), 428–453. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i2.4919>.
- Yang, N. (2023). The causes, effects, and interventions of workplace emotional exhaustion. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 6(1), 516- 520. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/6/20220459>.
- Zamora, G., Castejón, E. & Fernández, I. 2004. Estar quemado (burnout) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(2), 323-336.
- Żołnierczyk-Zreda, D. (2005). An intervention to reduce work-related burnout in teachers. *International journal of occupational safety and ergonomics*, 11(4), 423-430. <https://doi.org/10.1080/10803548.2005.11076661>.

Anexos

Anexo A - Média das questões que compõem o MBI-ES



Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Anexo B - Coeficiente Alpha de Cronbach associado às três dimensões do burnout

Reliability Statistics		
Dimensão	Cronbach's Alpha	N of Items
Exaustão emocional	,937	9

Reliability Statistics		
Dimensão	Cronbach's Alpha	N of Items
Despersonalização	,765	5

Reliability Statistics		
Dimensão	Cronbach's Alpha	N of Items
Realização pessoal	,863	8

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Anexo C - Frequências e percentagens associadas aos três níveis de *burnout* (N=102)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nível de exaustão emocional	Baixo: ≤18 pontos	39	38,2	38,2	38,2
	Moderado: [19;26] pontos	12	11,8	11,8	50,0
	Elevado: ≥ 27 pontos	51	50,0	50,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nível de despersonalização	Baixo: ≤ 5 pontos	70	68,6	68,6	68,6
	Moderado: [6;9] pontos	15	14,7	14,7	83,3
	Elevado: ≥ 10 pontos	17	16,7	16,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Nível de realização pessoal	Baixo: ≥ 40 pontos	27	26,5	26,5	26,5
	Moderado: [34;39] pontos	37	36,3	36,3	62,7
	Elevado: ≤ 33 pontos	38	37,3	37,3	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Anexo D - Média e desvio padrão associadas aos três níveis de *burnout* (N= 102)

Statistics				
		Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
N	Valid	102	102	102
	Missing	0	0	0
Mean		26,15	4,99	33,95
Std. Deviation		14,537	5,225	9,239
Nível		Moderado	Baixo	Moderado

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Anexo E - Relação entre o MBI-ES e o género

Teste de Mann-Whitney U:

Objetivo: Analisar se a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os diferentes grupos de docentes inquiridos do Agrupamento de Escolas de Ansião, categorizados por pertencerem ao género feminino e masculino.

Hipóteses a testar:

H0: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os docentes inquiridos que pertencem ao género feminino e masculino.

H1: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* difere entre os docentes inquiridos que pertencem ao género feminino e masculino.

Ranks				
	Género	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Exaustão emocional	Feminino	85	54,31	4616,50
	Masculino	17	37,44	636,50
	Total	102		
Despersonalização	Feminino	85	48,87	4154,00
	Masculino	17	64,65	1099,00
	Total	102		
Realização pessoal	Feminino	85	50,12	4260,00
	Masculino	17	58,41	993,00
	Total	102		

Test Statistics ^a			
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Mann-Whitney U	483,500	499,000	605,000
Wilcoxon W	636,500	4154,000	4260,000
Z	-2,147	-2,023	-1,057
Asymp. Sig. (2-tailed)	,032	,043	,291

a. Grouping Variable: Género

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Rejeito a hipótese nula (H0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que existem evidências de que os géneros apresentam uma distribuição distinta dos *scores* das três dimensões que caracterizam o *burnout*. De salientar que as discrepâncias observadas são estatisticamente significativas nas dimensões da EE (*sig.*<0,05) e da DP (*sig.*<0,05). No que concerne à EE, constata-se que o género feminino apresenta *scores* superiores ao do masculino. Por sua vez, na componente da DP, os homens tendem a evidenciar pontuações mais elevadas face às mulheres.

Anexo F - Relação entre o MBI-ES e o estado civil dos inquiridos

Teste de Kruskal-Wallis:

Objetivo: Analisar se a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os diferentes grupos de docentes inquiridos do Agrupamento de Escolas de Ansião, categorizados, em termos de estado civil, como solteiros, em união de facto, casados, viúvos e divorciados.

Hipóteses a testar:

H0: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre as cinco categorias de estado civil dos docentes inquiridos.

H1: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* difere em pelo menos uma das cinco categorias de estado civil dos docentes inquiridos.

Ranks			
	Estado civil	N	Mean Rank
Exaustão emocional	Solteiro(a)	14	54,68
	União de facto	9	82,17
	Casado(a)	64	47,72
	Divorciado(a)	13	43,31
	Viúvo(a)	2	65,50
	Total	102	
Despersonalização	Solteiro(a)	14	47,46
	União de facto	9	59,11
	Casado(a)	64	49,77
	Divorciado(a)	13	56,50
	Viúvo(a)	2	68,25
	Total	102	
Realização pessoal	Solteiro(a)	14	37,29
	União de facto	9	34,11
	Casado(a)	64	58,21
	Divorciado(a)	13	44,88
	Viúvo(a)	2	57,50
	Total	102	
Test Statistics ^{a,b}			
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Kruskal-Wallis H	12,332	2,120	10,392
df	4	4	4
Asymp. Sig.	,015	,714	,034

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Estado civil

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Rejeito a hipótese nula (H_0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que existem evidências de que, em comparação com os restantes, pelo menos um dos estados civis apresenta uma distribuição distinta dos *scores* das três dimensões que caracterizam o *burnout*. De salientar que as discrepâncias observadas são estatisticamente significativas nas dimensões da EE ($sig.<0,05$) e da RP ($sig.<0,05$).

Para averiguar em que estado civil se observaram estas diferenças, realizaram-se testes de comparação múltipla.

Testes de comparação múltipla:

Objetivo: Analisar se a média dos *scores* das dimensões da EE e da RP é igual em cada um dos estados civis.

Hipóteses a testar:

H0: A média do score das dimensões da EE e da RP é igual nos grupos populacionais dos docentes inquiridos i e j (i diferente de j)

H1: A média do score das dimensões da EE e da RP não é igual nos grupos populacionais dos docentes inquiridos i e j (i diferente de j)

(i, j = solteiro(a); união de facto; casado(a), divorciado(a), viúvo(a))

Dependent Variable: Exaustão emocional
LSD

(I) Estado civil	(J) Estado civil	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Solteiro(a)	União de facto	2,500000	6,474431	,700	-10,34995	15,34995
	Casado(a)	-25,000000*	4,471120	<,001	-33,87393	-16,12607
	Divorciado(a)	,500000	5,836724	,932	-11,08428	12,08428
	Viúvo(a)	6,000000	11,455234	,602	-16,73547	28,73547
União de facto	Solteiro(a)	-2,500000	6,474431	,700	-15,34995	10,34995
	Casado(a)	-27,500000*	5,394773	<,001	-38,20713	-16,79287
	Divorciado(a)	-2,000000	6,571150	,762	-15,04191	11,04191
	Viúvo(a)	3,500000	11,846310	,768	-20,01165	27,01165
Casado(a)	Solteiro(a)	25,000000*	4,471120	<,001	16,12607	33,87393
	União de facto	27,500000*	5,394773	<,001	16,79287	38,20713
	Divorciado(a)	25,500000*	4,610061	<,001	16,35030	34,64970
	Viúvo(a)	31,000000*	10,881530	,005	9,40317	52,59683
Divorciado(a)	Solteiro(a)	-,500000	5,836724	,932	-12,08428	11,08428
	União de facto	2,000000	6,571150	,762	-11,04191	15,04191
	Casado(a)	-25,500000*	4,610061	<,001	-34,64970	-16,35030
	Viúvo(a)	5,500000	11,510175	,634	-17,34451	28,34451
Viúvo(a)	Solteiro(a)	-6,000000	11,455234	,602	-28,73547	16,73547
	União de facto	-3,500000	11,846310	,768	-27,01165	20,01165
	Casado(a)	-31,000000*	10,881530	,005	-52,59683	-9,40317
	Divorciado(a)	-5,500000	11,510175	,634	-28,34451	17,34451

Dependent Variable: Realização pessoal
LSD

(I) Estado civil	(J) Estado civil	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Solteiro(a)	União de facto	2,500000	6,463523	,700	-10,32830	15,32830
	Casado(a)	-25,000000*	4,463586	<,001	-33,85898	-16,14102
	Divorciado(a)	,500000	5,826890	,932	-11,06476	12,06476
	Viúvo(a)	6,000000	11,435933	,601	-16,69716	28,69716
União de facto	Solteiro(a)	-2,500000	6,463523	,700	-15,32830	10,32830
	Casado(a)	-27,500000*	5,385683	<,001	-38,18909	-16,81091
	Divorciado(a)	-2,000000	6,560078	,761	-15,01994	11,01994
	Viúvo(a)	3,500000	11,826350	,768	-19,97203	26,97203
Casado(a)	Solteiro(a)	25,000000*	4,463586	<,001	16,14102	33,85898
	União de facto	27,500000*	5,385683	<,001	16,81091	38,18909
	Divorciado(a)	25,500000*	4,602294	<,001	16,36572	34,63428
	Viúvo(a)	31,000000*	10,863196	,005	9,43956	52,56044
Divorciado(a)	Solteiro(a)	-,500000	5,826890	,932	-12,06476	11,06476
	União de facto	2,000000	6,560078	,761	-11,01994	15,01994
	Casado(a)	-25,500000*	4,602294	<,001	-34,63428	-16,36572
	Viúvo(a)	5,500000	11,490782	,633	-17,30602	28,30602
Viúvo(a)	Solteiro(a)	-6,000000	11,435933	,601	-28,69716	16,69716
	União de facto	-3,500000	11,826350	,768	-26,97203	19,97203
	Casado(a)	-31,000000*	10,863196	,005	-52,56044	-9,43956
	Divorciado(a)	-5,500000	11,490782	,633	-28,30602	17,30602

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Rejeito a hipótese nula (H0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que existem evidências estatísticas em como a média dos scores das dimensões da EE e da DP é diferente entre estados civis (sig.<0,05). Os resultados obtidos indicam que, em termos de EE e de RP, são os docentes casados que apresentam scores substancialmente mais elevados relativamente aos solteiros, aos em união de facto, aos divorciados e aos viúvos. No entanto, quando comparados entre si, não foram identificadas discrepâncias significativas entre estes últimos quatro grupos. Por outro lado, são os docentes viúvos que revelam os níveis mais baixos de EE e RP face aos casados.

Anexo G - Relação entre o MBI-ES e o(s) ciclo(s) lecionado(s)

Teste de Kruskal-Wallis:

Objetivo: Analisar se a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os diferentes grupos de docentes inquiridos do Agrupamento de Escolas de Ansião, que lecionam o pré-escolar, o 1º ciclo, o 2º ciclo, o 3º ciclo, o ensino secundário, o 2º e o 3º ciclo, o 3º ciclo e o ensino secundário, o 2º e 3º ciclos e o ensino secundário e outro(s) ciclos.

Hipóteses a testar:

H0: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre as nove categorias dos ciclos de ensino lecionados pelos docentes inquiridos.

H1: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* difere em pelo menos uma das nove categorias dos ciclos de ensino lecionados pelos docentes inquiridos.

Ranks			
	Ciclo(s) que leciona atualmente	N	Mean Rank
Exaustão emocional	Pré-escolar	16	40,91
	1º ciclo	14	52,68
	2º ciclo	14	60,54
	3º ciclo	15	58,00
	Ensino secundário	19	61,89
	2º ciclo e 3º ciclo	4	26,38
	3º ciclo e ensino secundário	9	47,06
	2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário	6	48,75
	Outro(s)	5	29,20
	Total	102	
Despersonalização	Pré-escolar	16	38,84
	1º ciclo	14	53,50
	2º ciclo	14	52,82
	3º ciclo	15	61,47
	Ensino secundário	19	63,84
	2º ciclo e 3º ciclo	4	41,50
	3º ciclo e ensino secundário	9	47,89
	2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário	6	29,00
	Outro(s)	5	47,40
	Total	102	
Realização pessoal	Pré-escolar	16	63,44
	1º ciclo	14	40,43
	2º ciclo	14	58,00
	3º ciclo	15	47,30
	Ensino secundário	19	47,97
	2º ciclo e 3º ciclo	4	42,88
	3º ciclo e ensino secundário	9	60,89
	2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário	6	34,67
	Outro(s)	5	62,30
	Total	102	
Test Statistics ^{a,b}			
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Kruskal-Wallis H	12,440	12,382	9,693
df	8	8	8
Asymp. Sig.	,133	,135	,287

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ciclo(s) que leciona atualmente

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Não rejeito a hipótese nula (H_0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que, através de evidências estatísticas, a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os grupos populacionais que lecionam o pré-escolar, o 1º ciclo, o 2º ciclo, o 3º ciclo, o ensino secundário, o 2º e o 3º ciclo, o 3º ciclo e o ensino secundário, o 2º e 3º ciclos e o ensino secundário, e outro(s) ciclos ($sig.>0,05$).

Anexo H - Relação entre o MBI-ES e a área de ensino

Teste de Kruskal-Wallis:

Objetivo: Analisar se a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os diferentes grupos de docentes inquiridos do Agrupamento de Escolas de Ansião, que têm como área de ensino o pré-escolar, as línguas, as ciências sociais e humanas, as ciências exatas e naturais, a tecnologia, o desporto, as artes, a educação especial e outras áreas.

Hipóteses a testar:

H0: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre as nove categorias de áreas de ensino lecionadas pelos docentes inquiridos.

H1: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* difere em pelo menos uma das nove categorias de áreas de ensino lecionadas pelos docentes inquiridos

Ranks			
	Área de ensino	N	Mean Rank
Exaustão emocional	Educação infantil	14	38,36
	Línguas	27	56,19
	Ciências sociais e humanas	9	51,72
	Ciências exatas e naturais	11	51,82
	Tecnologia	3	55,00
	Desporto	10	61,70
	Artes	6	50,67
	Educação especial	12	48,71
	Outra(s)	10	49,30
	Total	102	
Despersonalização	Educação infantil	14	34,18
	Línguas	27	58,46
	Ciências sociais e humanas	9	54,72
	Ciências exatas e naturais	11	71,55
	Tecnologia	3	23,17
	Desporto	10	55,50
	Artes	6	32,08
	Educação especial	12	43,08
	Outra(s)	10	58,25
	Total	102	

Realização pessoal	Educação infantil	14	61,93
	Línguas	27	48,83
	Ciências sociais e humanas	9	54,06
	Ciências exatas e naturais	11	52,82
	Tecnologia	3	43,67
	Desporto	10	59,10
	Artes	6	50,00
	Educação especial	12	46,96
	Outra(s)	10	41,45
Total		102	
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Kruskal-Wallis H	4,843	18,758	4,381
df	8	8	8
Asymp. Sig.	,774	,016	,821

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: Área de ensino

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Rejeito a hipótese nula (H_0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que há evidências de que, em comparação com as restantes, pelo menos uma das áreas de ensino lecionadas pelos docentes inquiridos apresenta uma distribuição distinta dos *scores* das três dimensões que caracterizam o *burnout*. De salientar que as discrepâncias observadas são estatisticamente significativas na dimensão da DP ($sig.<0,05$).

Para averiguar em que área de ensino se observaram estas diferenças, realizaram-se testes de comparação múltipla.

Testes de comparação múltipla:

Objetivo: Verificar se a média de *scores* da dimensão da DP é igual em cada um dos grupos categorizados segundo a área de ensino lecionada pelos docentes em análise.

Hipóteses a testar:

H0: A média do *score* da esfera da DP é igual nos diferentes grupos populacionais de docentes i e j (i diferente de j).

H1: A média do *score* da esfera da DP não é igual nos diferentes grupos populacionais de docentes i e j (i diferente de j).

(i, j = pré-escolar; línguas; ciências sociais e humanas; ciências exatas e naturais; tecnologia; desporto; artes; a educação especial; outra(s)).

Dependent Variable: Despersonalização

LSD

(I) Área de ensino	(J) Área de ensino	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Educação infantil	Línguas	-6,500000 [*]	1,638185	<,001	-9,75311	-3,24689
	Ciências sociais e humanas	2,500000	2,125179	,242	-1,72018	6,72018
	Ciências exatas e naturais	1,500000	2,004133	,456	-2,47981	5,47981
	Tecnologia	5,500000	3,164584	,086	-,78424	11,78424
	Desporto	2,000000	2,059484	,334	-2,08973	6,08973
	Artes	4,000000	2,427125	,103	-,81979	8,81979
	Educação especial	1,000000	1,956811	,611	-2,88584	4,88584
	Outra(s)	2,000000	2,059484	,334	-2,08973	6,08973
Línguas	Educação infantil	6,500000 [*]	1,638185	<,001	3,24689	9,75311
	Ciências sociais e humanas	9,000000 [*]	1,914542	<,001	5,19810	12,80190
	Ciências exatas e naturais	8,000000 [*]	1,779223	<,001	4,46682	11,53318
	Tecnologia	12,000000 [*]	3,027157	<,001	5,98867	18,01133
	Desporto	8,500000 [*]	1,841348	<,001	4,84345	12,15655
	Artes	10,500000 [*]	2,245000	<,001	6,04188	14,95812
	Educação especial	7,500000 [*]	1,725745	<,001	4,07301	10,92699
	Outra(s)	8,500000 [*]	1,841348	<,001	4,84345	12,15655
Ciências sociais e humanas	Educação infantil	-2,500000	2,125179	,242	-6,72018	1,72018
	Línguas	-9,000000 [*]	1,914542	<,001	-12,80190	-5,19810
	Ciências exatas e naturais	-1,000000	2,235704	,656	-5,43966	3,43966
	Tecnologia	3,000000	3,316084	,368	-3,58509	9,58509
	Desporto	-,500000	2,285453	,827	-5,03846	4,03846
	Artes	1,500000	2,621595	,569	-3,70597	6,70597
	Educação especial	-1,500000	2,193384	,496	-5,85563	2,85563
	Outra(s)	-,500000	2,285453	,827	-5,03846	4,03846
Ciências exatas e naturais	Educação infantil	-1,500000	2,004133	,456	-5,47981	2,47981
	Línguas	-8,000000 [*]	1,779223	<,001	-11,53318	-4,46682
	Ciências sociais e humanas	1,000000	2,235704	,656	-3,43966	5,43966
	Tecnologia	4,000000	3,239842	,220	-2,43368	10,43368
	Desporto	-,500000	2,173352	,819	-3,81585	4,81585
	Artes	2,500000	2,524465	,325	-2,51309	7,51309
	Educação especial	-,500000	2,076318	,810	-4,62316	3,62316
	Outra(s)	-,500000	2,173352	,819	-3,81585	4,81585
Tecnologia	Educação infantil	-5,500000	3,164584	,086	-11,78424	-,78424
	Línguas	-12,000000 [*]	3,027157	<,001	-18,01133	-5,98867
	Ciências sociais e humanas	-3,000000	3,316084	,368	-9,58509	3,58509
	Ciências exatas e naturais	-4,000000	3,239842	,220	-10,43368	2,43368
	Desporto	-3,500000	3,274371	,288	-10,00225	3,00225
	Artes	-1,500000	3,517239	,671	-8,48454	5,48454
	Educação especial	-4,500000	3,210785	,164	-10,87598	1,87598
	Outra(s)	-3,500000	3,274371	,288	-10,00225	3,00225
Desporto	Educação infantil	-2,000000	2,059484	,334	-6,08973	2,08973
	Línguas	-8,500000 [*]	1,841348	<,001	-12,15655	-4,84345
	Ciências sociais e humanas	-,500000	2,285453	,827	-4,03846	5,03846
	Ciências exatas e naturais	-,500000	2,173352	,819	-4,81585	3,81585
	Tecnologia	3,500000	3,274371	,288	-3,00225	10,00225
	Artes	2,000000	2,568628	,438	-3,10079	7,10079
	Educação especial	-1,000000	2,129794	,640	-5,22935	3,22935
	Outra(s)	-,000000	2,224497	1,000	-4,41741	4,41741
Artes	Educação infantil	-4,000000	2,427125	,103	-8,81979	,81979
	Línguas	-10,500000 [*]	2,245000	<,001	-14,95812	-6,04188
	Ciências sociais e humanas	-1,500000	2,621595	,569	-6,70597	3,70597
	Ciências exatas e naturais	-2,500000	2,524465	,325	-7,51309	2,51309
	Tecnologia	1,500000	3,517239	,671	-5,48454	8,48454
	Desporto	-2,000000	2,568628	,438	-7,10079	3,10079
	Educação especial	-3,000000	2,487063	,231	-7,93881	1,93881
	Outra(s)	-2,000000	2,568628	,438	-7,10079	3,10079
Educação especial	Educação infantil	-1,000000	1,956811	,611	-4,88584	2,88584
	Línguas	-7,500000 [*]	1,725745	<,001	-10,92699	-4,07301
	Ciências sociais e humanas	1,500000	2,193384	,496	-2,85563	5,85563
	Ciências exatas e naturais	-,500000	2,076318	,810	-3,62316	4,62316
	Tecnologia	4,500000	3,210785	,164	-1,87598	10,87598
	Desporto	1,000000	2,129794	,640	-3,22935	5,22935
	Artes	3,000000	2,487063	,231	-1,93881	7,93881
	Outra(s)	1,000000	2,129794	,640	-3,22935	5,22935
Outra(s)	Educação infantil	-2,000000	2,059484	,334	-6,08973	2,08973
	Línguas	-8,500000 [*]	1,841348	<,001	-12,15655	-4,84345
	Ciências sociais e humanas	-,500000	2,285453	,827	-4,03846	5,03846
	Ciências exatas e naturais	-,500000	2,173352	,819	-4,81585	3,81585
	Tecnologia	3,500000	3,274371	,288	-3,00225	10,00225
	Desporto	-,000000	2,224497	1,000	-4,41741	4,41741
	Artes	2,000000	2,568628	,438	-3,10079	7,10079
	Educação especial	-1,000000	2,129794	,640	-5,22935	3,22935

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Rejeito a hipótese nula (H0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que existem evidências estatísticas em como a média dos scores da dimensão da DP é diferente entre as áreas de ensino lecionadas pelos docentes inquiridos (sig.<0,05). Os resultados obtidos indicam que, em termos de EE, são os docentes

de línguas que apresentam *scores* substancialmente mais elevados em comparação com os de educação infantil, ciências sociais e humanas, ciências exatas e naturais, tecnologia, desporto, artes, educação especial e de outras áreas. No entanto, quando comparados entre si, não foram identificadas discrepâncias significativas entre estes últimos oito grupos. Para além disso, são alvo de destaque os docentes que lecionam a área de tecnologia, dado que são os que reportam níveis mais baixos de EE em comparação com os de línguas.

Anexo I - Relação entre o MBI-ES e a situação contratual

Teste de Kruskal-Wallis:

Objetivo: Analisar se a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os diferentes grupos de docentes inquiridos, categorizados por possuírem, em termos de situação contratual no Agrupamento de Escolas de Ansião, um contrato de trabalho sem termo, a termo certo e termo incerto.

Hipóteses a testar:

H0: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os docentes inquiridos categorizados por possuírem, em termos de situação contratual, um contrato de trabalho sem termo, a termo certo e termo incerto.

H1: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* difere em pelo menos um dos grupos de docentes inquiridos categorizados por possuírem, em termos de situação contratual, um contrato de trabalho sem termo, a termo certo e termo incerto.

Ranks			
	Situação contratual nesta instituição	N	Mean Rank
Exaustão emocional	Contrato de trabalho sem termo	58	55,53
	Contrato de trabalho a termo certo	36	45,11
	Contrato de trabalho termo incerto	8	51,00
	Total	102	
Despersonalização	Contrato de trabalho sem termo	58	55,58
	Contrato de trabalho a termo certo	36	46,97
	Contrato de trabalho termo incerto	8	42,31
	Total	102	
Realização pessoal	Contrato de trabalho sem termo	58	51,75
	Contrato de trabalho a termo certo	36	55,81
	Contrato de trabalho termo incerto	8	30,31
	Total	102	
Test Statistics ^{a,b}			
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Kruskal-Wallis H	2,762	2,760	4,882
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,251	,252	,087

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Situação contratual nesta instituição

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Não rejeito a hipótese nula (H0). A análise estatística da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que, ao considerar a situação contratual dos docentes inquiridos, não existem variações significativas na distribuição dos *scores* das três componentes que caracterizam o *burnout* entre os grupos que possuem um contrato de trabalho sem termo, a termo certo e a termo incerto (*sig.*>0,05).

Anexo J - Relação entre o MBI-ES e o rendimento mensal bruto

Teste de Kruskal-Wallis:

Objetivo: Analisar se a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os diferentes grupos de docentes inquiridos do Agrupamento de Escolas de Ansião, classificados por auferirem como rendimento mensal bruto <500€, [500;1000]€, [1001;1500]€, [1501;2000]€, [2001;2500]€ e >2500€.

Hipóteses a testar:

H0: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre as seis categorias de rendimento mensal bruto auferido pelos docentes inquiridos.

H1: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* difere em pelo menos uma das seis categorias de rendimento mensal bruto auferido pelos docentes inquiridos.

Ranks			
	Rendimento mensal bruto	N	Mean Rank
Exaustão emocional	<500€	1	21,00
	[500;1000]€	1	4,50
	[1001;1500]€	28	59,63
	[1501;2000]€	35	48,86
	[2001;2500]€	28	48,75
	>2500€	9	53,67
	Total	102	
Despersonalização	<500€	1	38,00
	[500;1000]€	1	11,50
	[1001;1500]€	28	54,09
	[1501;2000]€	35	51,01
	[2001;2500]€	28	49,48
	>2500€	9	57,56
	Total	102	
Realização pessoal	<500€	1	36,00
	[500;1000]€	1	43,00
	[1001;1500]€	28	46,73
	[1501;2000]€	35	50,21
	[2001;2500]€	28	57,91
	>2500€	9	54,06
	Total	102	
Test Statistics ^{a,b}			
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Kruskal-Wallis H	6,273	2,812	2,539
df	5	5	5
Asymp. Sig.	,281	,729	,771

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Rendimento mensal bruto

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Não rejeito a hipótese nula (H_0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que, através de evidências estatísticas, a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os docentes inquiridos que auferem rendimentos mensais brutos de <500€, [500;1000]€, [1001;1500]€, [1501;2000]€, [2001;2500]€ e >2500€ (*sig.*>0,05).

Anexo K - Relação entre o MBI-ES e o tempo de exercício profissional no Agrupamento

Teste de Kruskal-Wallis:

Objetivo: Analisar se a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os diferentes grupos de docentes inquiridos com um tempo de exercício profissional no Agrupamento de Escolas de Ansião de <1, [1;3], [4;5], [6;10], [11;15], [16;20] e >20 anos.

Hipóteses a testar:

H0: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre as sete categorias de tempo de exercício profissional exercidas no Agrupamento pelos docentes inquiridos.

H1: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* difere em pelo menos uma das sete categorias de tempo de exercício profissional exercidas no Agrupamento pelos docentes inquiridos.

Ranks			
	Há quantos anos trabalha nesta instituição?	N	Mean Rank
Exaustão emocional	<1 ano	17	41,44
	[1;3] anos	22	52,09
	[4;5] anos	9	44,61
	[6;10] anos	20	54,85
	[11;15] anos	8	55,81
	[16;20] anos	13	57,12
	>20 anos	13	55,00
	Total	102	
Despersonalização	<1 ano	17	39,35
	[1;3] anos	22	51,68
	[4;5] anos	9	48,67
	[6;10] anos	20	55,28
	[11;15] anos	8	64,56
	[16;20] anos	13	56,08
	>20 anos	13	50,62
	Total	102	
Realização pessoal	<1 ano	17	42,97
	[1;3] anos	22	46,48
	[4;5] anos	9	68,50
	[6;10] anos	20	58,70
	[11;15] anos	8	57,81
	[16;20] anos	13	53,58
	>20 anos	13	42,35
	Total	102	
Test Statistics ^{a,b}			
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Kruskal-Wallis H	3,541	5,240	7,896
df	6	6	6
Asymp. Sig.	,738	,513	,246

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Há quantos anos trabalha nesta instituição?

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Não rejeito a hipótese nula (H0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que, através de evidências estatísticas, a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os docentes inquiridos que possuem um tempo de exercício profissional no Agrupamento de Escolas de Ansião de <1, [1;3], [4;5], [6;10], [11;15], [16;20] e >20 anos (*sig.*>0,05).

Anexo L - Relação entre o MBI-ES e o número aproximado de alunos por turma

Teste de Kruskal-Wallis:

Objetivo: Analisar se a distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre os diferentes grupos de docentes inquiridos do Agrupamento de Escolas de Ansião que possuem um número aproximado de alunos por turma de <21, [21;24] e [25;30].

Hipóteses a testar:

H0: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* é igual entre as três categorias associadas ao número aproximado de alunos por turma detido pelos docentes inquiridos.

H1: A distribuição dos *scores* das três dimensões associadas ao *burnout* difere em pelo menos uma das três categorias associadas ao número aproximado de alunos por turma detido pelos docentes inquiridos.

Ranks			
	Número aproximado de alunos por turma	N	Mean Rank
Exaustão emocional	<21 alunos	41	43,73
	[21-24] alunos	40	49,06
	[25-30] alunos	21	71,31
	Total	102	
Despersonalização	<21 alunos	41	49,99
	[21-24] alunos	40	46,79
	[25-30] alunos	21	63,43
	Total	102	
Realização pessoal	<21 alunos	41	56,95
	[21-24] alunos	40	51,95
	[25-30] alunos	21	40,00
	Total	102	
Test Statistics ^{a,b}			
	Exaustão emocional	Despersonalização	Realização pessoal
Kruskal-Wallis H	12,523	4,609	4,586
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,002	,100	,101

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Número aproximado de alunos por turma

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Rejeito a hipótese nula (H0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que, através de evidências estatísticas, ao considerar o número aproximado de alunos por turma, existem variações significativas na distribuição dos *scores*

das três componentes que caracterizam o *burnout* em pelo menos um dos grupos. De realçar, que as discrepâncias observadas manifestam-se na dimensão da EE (*sig.* = <0,05).

A identificação dos grupos aos quais está associado um número aproximado de alunos por turma que contribuíram para as discrepâncias observadas realizou-se através de testes de comparação múltipla.

Testes de comparação múltipla:

Objetivo: Verificar se a média de *scores* da dimensão da EE é igual em cada um dos grupos categorizados segundo o número aproximado de alunos por turma detido pelos docentes inquiridos.

Hipóteses a testar:

H0: A média do *score* da esfera da EE é igual nos diferentes grupos populacionais de docentes inquiridos i e j (i diferente de j).

H1: A média do *score* da esfera da EE não é igual nos diferentes grupos populacionais de docentes inquiridos i e j (i diferente de j).

(i, j = <20 alunos por turma (número aproximado); [21;24] alunos por turma (número aproximado); [25;30] alunos por turma (número aproximado))

Dependent Variable: Número aproximado de alunos por turma

(I) Número aproximado de alunos por turma	(J) Número aproximado de alunos por turma	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
<21 alunos	[21-24] alunos	-,500000	2,427685	,837	-4,31705	5,31705
	[25-30] alunos	-10,000000*	2,931338	<,001	-15,81641	4,18359
[21-24] alunos	<21 alunos	,500000	2,427685	,837	-5,31705	4,31705
	[25-30] alunos	-9,500000*	2,943723	,002	-15,34099	3,65901
[25-30] alunos	<21 alunos	10,000000*	2,931338	<,001	-4,18359	15,81641
	[21-24] alunos	9,500000*	2,943723	,002	-3,65901	15,34099

Fonte: Microsoft Access (elaboração própria), 2024

Conclusão: Rejeito a hipótese nula (H0). A análise da amostra, conduzida num nível de significância de 5,00%, revela que existem evidências estatísticas em como a média dos *scores* da dimensão da EE é diferente entre os grupos do número aproximado de alunos por turma (*sig.* <0,05). Os resultados obtidos indicam que são os professores que lecionam turmas de uma maior dimensão, particularmente nas que detêm entre [25;30] alunos, os que evidenciam níveis mais elevados nesta componente, o que contrasta com aqueles que possuem <21 e [21;24] alunos. No entanto, quando comparados entre si, não foram identificadas discrepâncias significativas entre estes últimos dois grupos. Para além disso, são alvo de destaque os docentes que lidam com <21 discentes, dado que são os que reportam níveis mais baixos de EE face aos que detêm [25;30] alunos.