

BEM-ESTAR E ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DAS EXIGÊNCIAS EM PROFESSORES PORTUGUESES DOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO

Ivone Patrão, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, ivone_patrao@ispa.pt
Carina Pinto, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, carina.r.pinto@gmail.com
Joana Santos-Rita, Escola Superior de Tecnologia de Lisboa, Portugal, joana.rita@estesl.ipl.pt

RESUMO: O bem-estar dos professores é considerado essencial para o sucesso de todo o projecto educativo. Tendo em conta todas as mudanças sociais e políticas o *burnout* começa a ser um problema social de extrema relevância (Capelo & Pocinho, 2009; Benevides-Pereira & Yaegashi, 2009; Carlotto, 2002; Carlotto & Câmara, 2008; Pinto, Lima & Silva, 2003; Picado, 2010; Rita, Patrão & Sampaio, 2010, Correia, Gomes & Moreira, 2010). A exaustão emocional e a falta de realização profissional são os aspectos mais desmarcados, que implicam o recurso a estratégias inadequadas por parte dos professores na gestão das situações de conflito em todo o contexto escolar.

Este estudo teve como objectivo a avaliação do bem-estar e das estratégias de gestão das exigências em professores de todos os níveis de ensino. A amostra é constituída por 170 professores portugueses que preencheram o CBP-R (questionário *burnout* professores revisto, Patrão, Rita & Maroco, 2012) e a CJS (*Coping Job Scale*, Latack, 1986).

Os resultados indicam que os professores do Ensino Básico apresentam níveis inferiores de bem-estar, uma vez que têm mais preocupações profissionais, maior exaustão emocional, falta de reconhecimento profissional e maiores níveis de *stress* de papel comparativamente com os professores do Ensino Secundário. Relativamente às estratégias os professores no geral recorrem a estratégias menos eficazes para gerir as exigências na gestão da relação com os alunos e pais, contudo não existem diferenças significativas entre os diferentes níveis de ensino.

Palavras-Chave: Bem-estar, Professores, Nível Ensino

Introdução

O bem-estar reflecte o funcionamento adaptativo, a forma como cada sujeito lida com as exigências internas ou externas, ou seja, quais as estratégias que se utilizada em situações percebidas como potenciais ameaças (Pereira, 2004). Ao longo dos anos, o bem-estar docente tem sofrido alterações, podendo estas advir das mudanças sócio-educativas que têm ocorrido nas últimas décadas (Jesus 2006; Nieto, 2009; Picado & Pinto, 2011) e sendo diversos os factores que parecem contribuir para o *stress* e *burnout* sentidos pelos docentes (e.g. aumento das exigências em relação ao professor, deficientes

condições de trabalho, mudança das relações entre professor e alunos) (Esteve 1999; Jesus 2005; Jesus, 2006).

São diversas as investigações que argumentam que a síndrome de *burnout* em professores é considerada um problema social de extrema relevância (Pocinho & Capelo, 2009; Benevides-Pereira & Yaegashi, 2009; Carlotto, 2002; Carlotto & Câmara, 2008; Rita, Patrão & Sampaio, 2010; Correia, Gomes & Moreira, 2010; Pinto, Lima & Silva, 2005). O *burnout* afecta não só o professor, mas também o contexto educacional, uma vez que o mal-estar sentido pode originar problemas de saúde, perda de motivação, aumento dos níveis de absentismo e abandono da profissão irritabilidade e pode interferir na realização de objectivos pedagógicos (Carlotto, 2002; Correia, Gomes & Moreira, 2010; Jesus, 2006; Paula & Naves, 2010).

Para melhor compreender o que poderá contribuir para o bem-estar dos professores, outras variáveis têm sido estudadas. As estratégias de *coping* utilizadas pelo indivíduo, como um factor de protecção do *burnout*, podem de facto reduzir a ameaça sentida em situações de conflito no contexto educativo (Gil-Monte, 2005; Moriana-Elvira & Herruzo-Cabrera, 2004, cit. Zafarri et al, 2009; Serra, 1999; Jesus & Pereira, 1994; Serra, 1999).

Na literatura é consensual a importância da avaliação do *burnout* em professores, de forma a discriminar quais os factores associados, para que seja possível elaborar programas de intervenção e promoção do bem-estar dos professores, contribuindo para uma abordagem que faça sobressair os aspectos positivos da profissão. Este estudo surge, também, para contribuir para uma melhor compreensão da relação entre as estratégias utilizadas e os níveis de *burnout* numa amostra de professores portugueses.

Método

Participantes

A amostra de 170 professores foi constituída através de uma amostragem não-probabilística ou não-aleatória, do tipo *bola de neve*.

Tabela 1 – Distribuição das Frequências e % das variáveis sócio-demográficas

Variáveis	Categorias	Frequência	%
Idade	25-30	17	10
	31-35	26	15.3
	36-40	21	12.4
	41-45	25	14.7
	46-50	31	18.2
	51-55	29	17.1
	55-60	20	11.8
	>=61	1	0.6
Género	Feminino	124	72.9
	Masculino	46	27.1
	Solteiro	45	26.5
Estado civil	Casado	100	58.8
	Divorciado	21	12.4
	Viúvo	2	1.2
	União de facto	2	1.2
Nº filhos	0	52	30.6
	1	46	27.1
	2	56	32.9
	3	16	9.4
Nível de ensino	1º Ciclo	36	21.2
	2º Ciclo	29	17.1
	3º Ciclo	26	15.3
	Secundário	50	29.4
	3º Ciclo + Secundário	26	15.3
	2º + 3º Ciclo	2	1.2
	2º + 3º + Secundário	1	0.6

Do total dos professores, 72.9% são do sexo feminino e 27.1% são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 27 e os 61 anos, sendo a média de idades de 44 anos (M=44; DP= 9.379). Em maior número, os participantes são casados (58.8%) e têm 2 filhos (32.9%). Na grande maioria possuem uma licenciatura (73.5%), são funcionários públicos (70% e leccionam em escolas do sector público (88.2%). O tempo médio de docência é de 19 anos, enquanto o tempo médio na actual escola é de 10 anos. Relativamente ao nível de ensino, 21.2% dos professores leccionam no 1º ciclo, 17.1% no

2º ciclo, 15.3% no 3º ciclo, 29.4% no ensino secundário, 15.3% no 3º ciclo e secundário, 1.2% no 2º e 3º ciclo e 0.6% no 2º, 3º e secundário (Tabela 1).

Instrumentos

No presente estudo foram utilizados três instrumentos: Questionário de Dados Sociodemográficos e Profissionais (Pinto & Patrão, 2010), Questionário de *Burnout* para Professores, versão revista CBP-R – (Moreno-Jiménez, Hernández & Gutiérrez, 2000; versão portuguesa de Patrão, Rita & Maroco, 2012), e *Coping Job Scale* (Latack, 1986; versão portuguesa de Jesus & Pereira, 1994).

O CBP-R é constituído por 66 itens, organizados em três factores: Factor I - *Stress* e *Burnout* (avalia os elementos consequentes); Factor II - Desorganização e Factor III - Problemática Administrativa (constituem no bloco dos antecedentes). Trata-se de um instrumento de auto-avaliação, preenchido através de uma escala de *likert* de cinco pontos e considera-se como ponte de corte, as pontuações obtidas com valor superior a 2.5.

A CJS destina-se à avaliação das estratégias de *coping* e compreende 52 itens, sendo 17 de controlo, 11 de escape e os restantes 24 de gestão de sintomas. É um instrumento de auto-avaliação, preenchido através de uma escala de *likert* de cinco pontos.

Procedimento

Foi efectuada pesquisa bibliográfica em diferentes bases de dados, centrada nas seguintes palavras-chave: *burnout*, *emotional adjustment*, *coping strategies*, *professional satisfaction* e *teachers*. A presente investigação foi submetida e aprovada pela Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Os

protocolos foram distribuídos directamente nas escolas e via internet, através do *email* e de um questionário online. Para a análise e o tratamento dos dados recorreu-se ao software IBM-SPSS Statistics (v. 19.0, SPSS Inc, Chicago, IL), tendo-se procedido a uma análise descritiva e inferencial das variáveis em estudo. Uma vez que a amostra não seguia uma distribuição normal, recorreu-se à utilização de testes não paramétricos (Quociente de Correlação de Spearman e o Teste de *Kruskal-Wallis*) (Maroco, 2010). Quanto à consistência interna das escalas apresentadas foi considerada boa, com valores acima de 0.70 (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Resultados

De um modo geral, a amostra apresenta baixos níveis de *burnout*. Porém, 39.4% da amostra apresenta elevados níveis de *burnout*. Os professores obtêm valores mais altos nas dimensões Supervisão (M = 3.20; DP = 0.86), Falta de Reconhecimento Profissional (M = 2.96; DP = 1.03), Condições Organizacionais (M = 2.78; DP = 0.48) e *Stress* Papel (M = 2.90; DP = 0.59). A Falta de Realização Pessoal no Trabalho foi a dimensão que obteve uma pontuação mais elevada (M = 2.97; DP = 0.5) e, a dimensão de Despersonalização a que obteve pontuação mais baixa (M = 1.65; DP = 0.59).

As estratégias de *coping* mais utilizadas pelos professores são as estratégias de controlo (M = 3.49; DP = 0.55), seguidas das estratégias de escape (M = 2.93; DP = 0.58), sendo as estratégias de gestão de sintomas as menos utilizadas (M = 2.10; DP = 0.41).

Na tabela 2 são visíveis as correlações entre as dimensões do *burnout* e do *coping*.

Tabela 2 - Correlações das sub-escalas da CJS e CBP-R (n=170)

	PP	FRP	CO	S	B	EE	D	FR	SP
E_C	,055	,001	-,027	,290**	-,131	-,198**	-,189*	,250**	-,054
E_E	,075	,046	,133	,021	,125	,072	,050	,116	,133

E_GS	,211**	,335**	,072	,014	,156*	,119	,083	,102	,194*
------	--------	--------	------	------	-------	------	------	------	-------

Nota: PP= Preocupações Profissionais ; FRP= Falta de Reconhecimento Profissional ; CO= Condições

Organizacionais; S=Supervisão; B=Burnout; EE= Exaustão Emocional; D=Despersonalização; FR= Falta de

Realização; SP= Stress de Papel;

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Na tabela 3 é possível observar os resultados obtidos relativamente à exploração das diversas subescalas com a variável nível de ensino leccionado.

Tabela 3 – Exploração das subescalas em relação ao nível de ensino (n=170) (KW)

Sub-Escalas	Stress de Papel	Exaustão Emocional	Preocupações Profissionais	Falta de Reconhecimento Profissional
Nível de ensino	19.717 **	13.181*	14.679*	15.865*
Predominância	1º Ciclo (107.64)	1º Ciclo (104.46)	1º Ciclo(107.97)	1º Ciclo(109.56)

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Discussão

Grande parte dos professores apresenta baixos níveis de *burnout*. Deve-se, contudo, ter em atenção que uma parte da amostra apresenta níveis elevados de *burnout* e como tal uma diminuição no seu bem-estar, o que vai de encontro ao que é descrito na literatura, em que a classe docente é caracterizada como uma profissão de *stress* (Jesus, 2005; Stoeber & Rennert, 2008), normalmente, afectada de forma severa pela síndrome de *burnout* (Carlotto, 2008; Jesus, 2005), provocando uma exaustão física e emocional que acarreta consequências, não só ao nível individual, como ao nível organizacional.

Os professores sentem falta de reconhecimento profissional e de supervisão, dados estes que podem estar relacionados com as mudanças sócio-educativas que têm ocorrido nas últimas décadas (Jesus 2006; Nieto, 2009; Picado & Pinto, 2011), ou mesmo da instabilidade sentida em relação à sua imagem social e estatuto dos professores juntamente com a acumulação das exigências burocráticas (Arthur, Davison & Lewis, 2005; Esteve,

1999; Moreno-Jiménez et al., 2000). Estes dados remetem igualmente para a importância das relações de suporte, por parte das chefias e decisores, sendo que, aparentemente, os professores que sentem mais suporte superior, são menos vulneráveis à síndrome de *burnout* (Burke & Greenglass, 1993; Travers & Cooper, 1993). Outro dado a ter em conta, prende-se com o facto de estes professores demonstrarem ser afectados pela exigência dos papéis multifacetados impostos ao professor, que passam pela gestão de relações com toda a comunidade escolar (i.e. colegas, alunos e pais) e pela percepção da falta de condições da escola e de recursos inadequados (Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler 1988; Moreno-Jiménez et al., 2000).

Torna-se relevante destacar que os mesmos são indicadores do mal-estar sentido pelos docentes, sendo este identificado como mais elevado nesta profissão do que noutras (Alvarez et al., 1993; Jesus, 2000), uma vez que, as condições organizacionais, falta de supervisão, preocupações profissionais e falta de reconhecimento profissional apresentam níveis médios elevados, pode concluir-se então que os professores apresentam um maior risco de alterações no seu bem-estar.

Observa-se igualmente neste estudo que as estratégias mais utilizadas pelos professores são as estratégias de controlo, seguidas das estratégias de escape ou de evitamento e finalmente das estratégias de gestão de sintomas. Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Jesus e Pereira (1994) e Pocinho e Capelo (2009). De forma geral, os professores em situações emocionalmente exigentes utilizam, maioritariamente, estratégias orientadas para a resolução do problema e voltadas para as acções e reavaliações cognitivas proactivas (Jesus & Pereira, 1994), que provavelmente contribuem para melhores resultados (Nieto, 2009).

Contudo, deve-se ter em conta que os resultados obtidos também revelam que os professores para lidarem com as exigências colocadas pelo exercício da sua profissão não recorrem apenas a estratégias tendencialmente adaptativas e funcionais. Segundo Jesus e Pereira (1994), não há estratégias mais ou menos eficazes ou adequadas, é necessário ter em conta os factores da personalidade e as condições da situação em causa, uma vez que, a estratégia adoptada para lidar com as exigências da situação depende de vários factores, como sejam: a avaliação feita, a forma como o sujeito avalia a situação e também das suas capacidades para fazer face à situação no sentido de reduzir o mal-estar causado (Jesus & Pereira, 1994; Lazarus & Folkman, 1984).

Conclui-se que os professores que utilizam mais estratégias de controlo, apresentam maiores níveis de bem-estar, encontrando-se menos exaustos emocionalmente e com menos atitudes de despersonalização. Assim, os indivíduos que utilizam com maior frequência estratégias focadas no problema detêm uma maior capacidade na prevenção do *burnout* (Gil-Monte, 2005).

Quanto às estratégias de gestão de sintomas, estas relacionam-se com as preocupações profissionais, falta de reconhecimento profissional, *burnout* e *stress* papel. Estes professores, ao invés de utilizarem estratégias mais focalizadas, utilizam estratégias de resolução de problemas mais gerais e menos ligadas a problemas concretos. Neste sentido, as situações ficam em gestão, mas não resolvidas (Jesus, 2005).

Verificou-se também que os professores do primeiro ciclo apresentam níveis inferiores de bem-estar, apresentando mais preocupações profissionais, mais exaustão emocional, maior falta de reconhecimentos profissional e maiores níveis de *stress* relacionado com o papel comparativamente com os professores do ensino secundário. Uma hipótese explicativa para este resultado pode relacionar-se com o facto de serem os

professores a fazer a gestão da sala de aula e de assumirem o papel central na aprendizagem dos alunos, e de existir uma interação diária constante com os mesmos alunos, assim como uma forte interação com os pais, o que pode levar a que sintam uma maior dificuldade na gestão dos conflitos com os pais/escola (Patrão, Rita, Lopes, Guimarães & Paulo, 2010). Para além disso, as exigências colocadas pela idade e características dos alunos pode ser outro factor explicativo (Anderson & Iwanicki, 1984; Jesus, 1998).

Conclusão

O bem-estar dos professores deve ser uma temática central na actualidade tendo em conta todas as mudanças no sistema educativo. Não se trata só de avaliar como está o equilíbrio emocional de quem cumpre uma função educativa cada vez com maior exigência, mas trata-se também de perceber quais os factores que podem estar associados, que funcionem como estratégias adequadas e facilitadoras da gestão da relação com o aluno, a turma e os pais.

Este estudo, contribui para essa reflexão, bem como perspectiva a relevância de uma intervenção em gestão emocional com professores, que está para além dos aspectos curriculares gerais. Neste sentido, já alguns autores apelam para o desenvolvimento de uma intervenção que se foque nas necessidades de supervisão contínua dos professores, ao nível das suas competências pessoais e sociais (Jardim & Pereira, 2006; Jardim, 2007; Jesus, 2005; Nieto, 2009; Tavares, 2001).

Referências

- Alvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruíz, A., Cabaço, A., Sánchez, T. & Bernabé, J. (1993). Revisión teórica del *burnout*: O desgaste profesional en trabajadores de la docencia. *Caesura*, 2, 2, 47-65.
- Anderson, M. B. & Iwanicki, E. F. (1984). Teachers motivation and its relationship to *burnout*. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Arthur, J., Davison, J. & Lewis, M. (2005). *Professional values and practice: Achieving the standards for QTS*. London, England: RoutledgeFarmer.
- Benevides-Pereira, A. M. T. & Yaegashi, S. F. R. (2009). O CBP-R em professores do Ensino Fundamental. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V. & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher *burnout*. *Journal of Educational Research*, 82, 2, 106-112.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological *burnout* among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- Capelo, M. Pocinho, M. & Jesus, S. N. (2009). Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7, 1, 21-29
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2008). Síndrome de *Burnout* e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. *Psicologia da Educação*, 26, 29-46.
- Correia, T., Gomes, A. R. & Moreira, S. (2010). Stresse Ocupacional em Professores do Ensino Básico: Um Estudo Sobre as Diferenças Pessoais e Profissionais. In Nogueira, C., Silva, I., Lima, L., Almeida, A. T., Cabecinhas, R., Gomes, C. Machado, A., Maia, A. Sampaio, A., & Taveira, M. C., (Eds). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, Brasil: EDUSC.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout): Una Enfermedad Laboral en la Sociedad del Bien estar*. Madrid: Pirâmide
- Jardim, J. (2007). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In Pinto, A. M., Silva, A. L. (Eds), *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Jesus, S. N. (2006). Avaliação do desempenho e bem-estar docente. *Psicologia, Educação & Cultura*, X, 1, 7-21.
- Jesus, S. N., & Pereira, A. S. (1994). Estudos das estratégias de *Coping* utilizadas pelos professores. In *A Psicologia na formação contínua*. Évora : Apport / U.E., 1994. (pp. 253-265)

- Latack, J.C. (1986). Coping with job stress: measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71,3, 377-385
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex-spss)*. Perô Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fialbilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1):65-90.
- Moreno-Jiménez, B., Hernández, E. G. & Gutiérrez, J. L. G. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 1, 331-349.
- Nieto, J. (2009). Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula. Sintra: Keditora.
- Patrão, I., Rita, J., Lopes, A., Guimarães, M. & Paulo, A. (2010). Avaliação do burnout, ansiedade e depressão em professores: diferenças de género. *Actas do 8º Congresso de Psicologia da Saúde*, 348-355. Lisboa: ISPA.
- Patrão, I., Rita, J.S. & Maroco, J. (2012, in press). Avaliação do *burnout* em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R. *Psychology, Community & Health*.
- Paula, A. C. R. R. & Naves, M. L. P. (2010). O Estresse e o Bem-estar Docente. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, 36, 1, 61-71.
- Pereira, M. P. F. (2004). Recensão crítica do artigo de Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas Para O Bem-Estar Docente- Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Picado, L. & Pinto, A. (2011). Esquemas precoces mal adaptativos e o seu papel no burnout e no engagement de professores do 1º ciclo do ensino básico. In: A. Pinto & L. Picado (coord.), *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: dos alunos aos professores*. (pp-227-248). Coisas de Ler
- 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
- Pocinho, M. & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35 (2) Brasil: Universidade de São Paulo.
- Rita, J. S., Patrão, I. & Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores do Ensino Básico e Secundário. *Actas do VII do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1151-1161. Braga: Universidade do Minho.
- Serra, A. V. (1999). *O Stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Bertrand.
- Tavares, J. (2001). Relações Interpessoais em uma escola reflexiva. In: Alarcão I. (org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 31-64.
- Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7, 3, 203-219.
- Zaffari, N, T, Lúcia Peres, V. P., Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de *Burnout* e Estratégias de *Coping* em Professores: Diferença entre géneros. *Psicologia IESB*, 1, 2, 1-12.