



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Estudo comparativo de professores de ensino regular e educação especial em escolas públicas portuguesas: stresse, bem-estar, suporte social e *burnout*.

Inês de Jesus Pinto Lopes Calisto

Orientação: Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2017

Esta dissertação inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Estudo comparativo de professores de ensino regular e educação especial em escolas públicas portuguesas: stresse, bem-estar, suporte social e *burnout*.

Inês de Jesus Pinto Lopes Calisto

Orientação: Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2017

Esta dissertação inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri

Agradecimentos

A realização deste trabalho só se tornou possível graças ao contributo de várias pessoas a quem agradeço reconhecidamente.

À professora Adelinda Candeias, pela partilha de conhecimentos, sugestões e dedicação, necessários para a realização desta dissertação, um obrigada muito especial.

Aos docentes que participaram neste estudo e que tornaram este trabalho concretizável.

À minha família, amigas e ao Miguel, pelo apoio e por acreditarem sempre em mim em todos os momentos.

A todos, muito obrigada!

Estudo comparativo de professores de ensino regular e educação especial em escolas públicas portuguesas: stresse, bem-estar, suporte social e burnout

Resumo

Sendo a docência umas das profissões onde existem elevados níveis de stresse e *burnout*, este estudo objetivou comparar estes níveis em professores de ensino regular que trabalham com alunos com Necessidades Educativas Especiais e professores de educação especial. Estudou-se também o bem-estar psicológico manifestado por este grupo, bem como a percepção do suporte social, o qual tem um efeito direto positivo sobre o *burnout*. Os resultados revelam que, relativamente ao stresse, no grupo de ensino regular são os homens que manifestam um nível mais elevado, enquanto que no grupo de educação especial, são as mulheres. Foram identificadas também diferenças no bem-estar e percepção do suporte social, tendo estes resultados sido obtidos para os docentes de educação especial, homens e mulheres, respetivamente. No que concerne ao *burnout*, foram observadas diferenças em função do género e habilitações literárias, tendo estas sido verificadas no grupo de professoras de ensino regular que possuem o bacharelato e professores que possuem mestrado e doutoramento. No grupo de educação especial, as diferenças foram obtidas nas professoras com doutoramento e nos homens que possuem a licenciatura.

Palavras-chave: educação especial; professores; escolas públicas; stresse; bem-estar; suporte social; *burnout*.

Comparative study of regular education teachers and special education in Portuguese public schools: stress, welfare, social support and burnout

Abstract

Being a teaching professions where there are high levels of stress and burnout, this study aimed to compare these levels in regular education teachers who work with students with special educational needs and special education teachers. It is also studied the psychological well-being manifested by this group, as well as the perception of social support, which has a positive direct effect on burnout. The results show that for the stress in the regular education group are men who express a higher level, while the special education group, are women. They were also identified differences in well-being and perceived social support, and these results have been obtained for special education teachers, men and women, respectively. Regarding the burnout, differences were observed in gender and qualifications, and these were verified on the regular education teachers group who have a bachelor's degree and teachers who hold master's and doctorate. In the special education group, the differences were obtained in teachers with doctoral and men who have a degree.

Keywords: special education; teachers; public schools; stress; welfare; social support; burnout.

Índice

Introdução.....	7
Capítulo I. Enquadramento teórico.....	9
1. Educação Inclusiva.....	9
2. Necessidades Educativas Especiais.....	11
2.1. Tipologia de NEE.....	12
3. Impacto da Educação Inclusiva na docência.....	14
4. (in)Satisfação na docência: bem-estar e mal-estar.....	18
5. Suporte Social.....	24
6. Stresse e Burnout.....	25
6.1 Stresse e burnout na docência.....	27
6.2. Causas de Stresse e Burnout na docência.....	28
6.3. Stresse e burnout em professores que trabalham com NEE.....	31
Capítulo II – Estudo Empírico.....	34
1. Objetivos.....	34
2. Participantes.....	34
3. Procedimento.....	36
4. Instrumentos.....	37
5. Estudo Psicométrico dos Instrumentos.....	39
5.1. Maslach <i>Burnout</i> Inventory.....	39
5.2. Perceção do Suporte Social.....	42
5.3. Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse.....	45
5.4. Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico.....	48
6. Resultados.....	52
6.1. Impacto dos contextos de ensino, género e habilitações literárias nas variáveis transacionais e <i>burnout</i>	52
6.2. Relação das variáveis transacionais e <i>burnout</i>	55

7. Discussão	59
8. Conclusão	66
9. Referências bibliográficas	69
Anexos.....	76

Índice de Tabelas

Tabela 1 Caracterização dos participantes.....	36
Tabela 2 Sensibilidade dos itens para a escala MBI.....	40
Tabela 3 Análise fatorial exploratória, variância explicada e valores próprios dos fatores da escala MBI.....	41
Tabela 4 Consistência interna do instrumento MBI.....	42
Tabela 5 Senilidade dos itens da escala Percepção do Suporte Social.....	43
Tabela 6 Análise fatorial exploratória, variância explicada e valores próprios dos fatores da escala Percepção do Suporte Social.....	44
Tabela 7 Consistência interna do instrumento Percepção do Suporte Social.....	45
Tabela 8 Sensibilidade dos itens do Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse.....	46
Tabela 9 Análise fatorial exploratória, variância explicada e valores próprios dos fatores da escala QVS.....	47
Tabela 10 Consistência interna do Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse.....	48
Tabela 11 Senilidade dos itens da escala EMMBEP.....	49
Tabela 12 Análise fatorial exploratória, variância explicada e valores próprios dos fatores da escala EMMBEP.....	50
Tabela 13 Consistência interna das dimensões e total da escala EMMBEP.....	51
Tabela 14 Comparação de médias de grupo para as variáveis transacionais e <i>burnout</i> entre os dois grupos (N = 464).....	52
Tabela 15 Efeitos do stresse, bem-estar e suporte social nas três dimensões do <i>burnout</i> , nas professoras de ensino regular (n = 278).....	56
Tabela 16 Efeitos do stresse, bem-estar e suporte social em duas dimensões do <i>burnout</i> em professores de ensino regular (n = 67).....	57
Tabela 17 Efeitos do stresse, bem-estar e suporte social em três dimensões do <i>burnout</i> em professoras de educação especial (n = 106).....	58
Tabela 18 Efeitos do stresse, bem-estar e suporte social em duas dimensões do <i>burnout</i> em professores de educação especial (n = 13).....	59

Introdução

A presente dissertação pretende comparar os níveis de stresse, bem-estar, suporte social e *burnout*, em professores de ensino regular e educação especial, que trabalham com alunos/as com Necessidades Educativas Especiais, em escolas públicas portuguesas.

Numa sociedade constantemente em mudança, são novos e exigentes os desafios colocados aos professores, pelo que, há que repensar a profissão no sentido de transformar tanto os métodos de trabalho, como os modos de relacionamento com os alunos e com a comunidade.

A reforma educativa modificou a mentalidade da comunidade, exigindo às escolas novas competências, capacidades, uma maior flexibilidade e envolvimento de todos os intervenientes. Assim, o docente passou de um simples transmissor de conhecimentos, para ser um orientador, conselheiro, organizador do processo de ensino e espaço, facilitador da aprendizagem e continuamente formando (Baptista, 2013). Face a esta nova realidade, é necessário introduzir nas escolas de ensino regular conhecimentos científicos e pedagógicos que ajudem e preparem o professor para o trabalho a realizar com a diversidade do público escolar (Rebelo, 2011).

De acordo com Santos (2007), os professores são construtores profissionais do currículo, trabalham em colaboração, estabelecem diálogo e negociam as suas propostas com os pares. Para que isto aconteça, o docente deve estar atento às dificuldades apresentadas pelo grupo/turma, para que possa dirigir a sua ação pedagógica de forma a responder à diversidade de alunos e permitindo assim que a mensagem chegue aos discentes, independentemente do seu nível de desenvolvimento (Tilstone, Florian & Rose, 2003).

Estas mudanças fazem surgir novas práticas educacionais, as quais podem ser consideradas como fontes de stresse para os docentes que trabalham com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (Gersten, Keating, Yovanoff & Harness, 2001, como referido por Carlotto & Braun, 2013), numa profissão que já é por si só, alvo de inúmeros stressores psicossociais que fazem parte do seu quotidiano de trabalho (Carlotto, 2011).

A escola tem desde há muito vindo a ser descrita como uma ecologia geradora de stresse para os professores, e a docência como uma profissão de risco para a saúde ocupacional (Organização Internacional do Trabalho, 1981, como referido por Pinto & Alvarez, 2016), dadas as elevadas exigências que lhe são intrínsecas, associadas à

responsabilidade de educar as crianças e jovens, nem sempre fáceis de motivar, ensinar ou avaliar.

O stresse é a resposta automática e global do organismo, em relação às exigências em que está inserido, permitindo assim assegurar a sua adaptação e sobrevivência (Santos, 2011). O contexto laboral pode constituir atividades enriquecedoras e motivadoras para o docente, ou constituir uma fonte de stresse, que gradualmente vai desgastando este grupo de profissionais (Serra, 2007).

O stresse ocupacional, quando prolongado no tempo, dá origem ao *burnout*, resultando de um processo de longa duração, em que o trabalhador sente que os recursos para lidar com as exigências estão esgotados (Maslach & Schaufeli, como referido por Santos, 2011).

Segundo Maslach, Jackson e Leiter (1997, como referido por Santos, 2011), o *burnout* é uma síndrome psicológica de exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização pessoal, que pode ocorrer em indivíduos que trabalham com outras pessoas. De acordo com Carlotto (2002) o *burnout* em professores poderá ser entendido como um fenómeno complexo e multidimensional, resultante da interação entre aspetos individuais e o ambiente de trabalho, referindo-se a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores socio-históricos.

Por outro lado, os docentes não têm necessariamente que revelar sempre níveis acentuados de stresse e *burnout*, podendo apresentar bons níveis de bem-estar (Pinto & Alvarez, 2016) pelo que se considerou pertinente analisar a manifestação de bem-estar psicológico, expressa pelos participantes.

De acordo com o Observatório Europeu das Condições de Trabalho (Chambel, 2016), o bem-estar implica que os trabalhadores considerem que o seu trabalho é um fator de suporte e apoio para a gestão da sua vida. Deste modo, o bem-estar no trabalho não se deve restringir apenas à vida profissional do indivíduo, como também abranger a sua vida para além do trabalho. Neste sentido, considerou-se pertinente também estudar perceção do suporte social que os docentes sentem em relação à sua família, amigos e outros (colegas de trabalho, vizinhos), a qual tem um efeito direto no *burnout* (Martins, 2008).

Capítulo I. Enquadramento teórico

1. Educação Inclusiva

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados do processo ensino-aprendizagem. Porém, existem casos em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a implementação de apoios especializados. Tais apoios podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, procedimentos, instrumentos e utilização de tecnologias de apoio. Ou seja, trata-se de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar (decreto-lei 3/2008).

Segundo Costa (2006, como referido por Baptista, 2013), o conceito de educação inclusiva insere-se na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente. Inicialmente baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a participação na vida social depende do seu esforço de adaptação, passando para um modelo social, no qual se realça como causa decisiva desses problemas, a forma como a sociedade os enfrenta.

A escola inclusiva implica mudanças relativamente à atitude com que é perspectivada, a qual pode determinar o sucesso ou insucesso dos alunos; à prática pedagógica desenvolvida pela escola; à organização e à gestão da escola que, frequentemente, quando as situações são mais complexas, têm de implementar projetos, de modo a garantir uma resposta mais adequada possível (Silva, 2011). No que respeita à atitude para com a inclusão, sobretudo se esta se refere a alunos com deficiência ou com NEE, este é um ponto crítico (Silva, 2011).

A inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, deve proporcionar-lhes também oportunidades para que façam aprendizagens significativas (Silva, 2011).

Como refere Ainscow (2009) o maior desafio do sistema escolar, globalmente, é o da inclusão educacional. Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de ajudar as crianças com deficiência no contexto educativo geral. Internacionalmente, é vista de forma cada vez mais ampla, como um método que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes (UNESCO, 2001). A educação inclusiva supõe o objetivo de eliminar a exclusão social, podendo esta estar relacionada com

diversos aspetos, como as atitudes e respostas à diversidade de alunos, classe social, etnia, religião, género e competências (Vittelo & Mithaug, 1998). Assim, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e fundamental para uma sociedade mais justa (Ainscow, 2009).

Em 1994, surge a Declaração de Salamanca, através da Conferência Mundial de Salamanca sobre Educação para Necessidades Especiais, endossando a ideia da educação inclusiva. O princípio orientador da Declaração de Salamanca consiste na afirmação de que todas as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, entre outras. Tal condição provoca nos sistemas escolares uma série de desafios, uma vez que estes terão de encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças, inclusive as que apresentam incapacidades graves. Após esta declaração, tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de reter e acolher, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos (decreto-lei 3/2008).

As escolas devem assim reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos (Declaração de Salamanca, 1994). Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam, sendo assegurada uma educação eficaz e sendo esta pedagogia a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e seus colegas.

A inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico. No entanto, embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona a interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns alunos têm problemáticas complexas ou quando os recursos são insuficientes (Silva, 2011).

A inclusão de crianças com NEE implica a preparação por parte dos docentes e a necessidade de existência de profissionais especializados, para que possam contribuir para uma diminuição da exclusão escolar, melhoria do rendimento dos alunos e para que possam servir de suporte, tanto para estas crianças e jovens, como também para os professores em geral (Capitão, 2010). Contudo, estas medidas acabam por trazer aos profissionais grandes dificuldades (Capitão, 2010).

De forma a objetivar a inclusão, a instituição escolar deverá criar estratégias, metodologias e medidas que permitam enquadrar o perfil do aluno, permitindo o desenvolvimento de competências específicas em consonância com a aquisição de

conhecimentos. Deverão assim existir mudanças estruturais no sistema de ensino como um todo e não só para alguns alunos (Cunha, 2010).

Segundo Romão (2012), para que as escolas em Portugal sejam verdadeiramente para todas as crianças, é necessário que os professores tenham noção do seu real papel e contributo, recorrendo ao trabalho colaborativo, cooperativo e interajuda, de forma a criar um ambiente educativo benéfico para todos.

O novo papel social dos professores implica uma compreensão das diferenças com reflexos no terreno (Cunha, 2010), havendo a necessidade de uma organização pedagógica que caminhe no sentido de se garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade da progressão dos alunos e a unidade da ação educativa (Rodrigues, 2003). A análise dos horários, constituição das turmas, divisão e classificação dos conhecimentos dos alunos bem com a relação pedagógica, constituem fatores pertinentes para a uma mudança construtiva (Cunha, 2010). Numa perspetiva de escola inclusiva, é fundamental abandonar o processo de ensino baseado no princípio de “ensinar a todos como se fosse a um só” (Rodrigues, 2003).

O desenvolvimento de competências essenciais deve ser uma das preocupações dos professores em relação aos alunos com NEE, procurando envolvê-los em atividades significativas, nas quais a sua motivação para as desempenhar aumente, assim como a sua autoestima e sucesso escolar (Cunha, 2010).

Com a inclusão de alunos com NEE, o apoio do professor de educação especial passa a ser enquadrado no conjunto dos recursos educativos da escola e o papel do professor de ensino regular é valorizado no processo, levando assim a mudanças profundas na estrutura organizativa da escola, na organização curricular, na avaliação e na formação dos professores (Baptista, 2013).

2. Necessidades Educativas Especiais

O conceito de NEE foi introduzido pela primeira vez no Warnock Report (1978; como citado por Cunha, 2010), no Reino Unido. Neste documento, consideram-se com NEE os alunos que requerem: a disponibilização de meios especiais de acesso ao currículo; a elaboração de currículos especiais ou adaptados; e a análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação (Warnock Report, 1978). Integra assim todos os alunos que durante o seu percurso escolar, de forma temporária ou permanente, precisam de atenção e apoio especial, e não apenas aquelas

que apresentam deficiências ou incapacidades (Correia, 1997; Rodrigues, 2001, como citado em Cunha, 2010). Esta definição de NEE altera de forma significativa a forma como até ao momento eram encarados estes alunos, deixando a tónica de ser colocada nas perturbações que apresentadas e passa a ser colocada no tipo de resposta que as escolas têm que criar (Cunha, 2010).

Em Portugal, este conceito foi adotado no final da década de 80, tendo sido aplicado, em 1991, a publicação do decreto-lei 319/91, constituído como um marco decisivo na garantia do direito de frequência das escolas regulares de alunos que até ao momento, eram educados em ambientes segregados. Através deste decreto foi permitido que as escolas passassem a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento relativamente aos alunos com NEE (Cruz, 2012).

Possuir NEE significa que o aluno precisa de complementos educativos diferentes daqueles que são normalmente praticados, mas não significa necessariamente que o aluno possua uma deficiência física ou intelectual (Cruz, 2012).

Na perspetiva de Correia (1997), o conceito de NEE aplica-se a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais. Refere-se assim, aos alunos com NEE como sendo aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante uma parte do seu percurso ou ao longo de todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio-emocional (Correia, 2010). O conceito torna-se assim muito abrangente, uma vez que engloba todas as crianças e adolescentes que manifestam dificuldades significativas em acompanhar o currículo normal, precisando de adequações curriculares de acordo com as suas problemáticas (Correia, 1997).

2.1. Tipologia de NEE

Relativamente à tipologia de NEE, estas podem ser de carácter permanente ou temporário. As permanentes implicam uma modificação generalizada do currículo, mantendo-se esta alteração durante todo ou grande parte do percurso escolar. Nesta tipologia inserem-se alterações significativas de desenvolvimento provocadas por problemas orgânicos, intelectual, como deficiência mental ligeira, moderada, severa e profunda, sobredotados, com dificuldades de aprendizagem funcionais e sensoriais, por

défices socioculturais e económicos graves e funcionais (Cruz, 2012). Tais problemas podem fomentar maiores ou menores alterações no desenvolvimento destas crianças (Cruz, 2012).

As NEE de carácter temporário exigem uma modificação parcial do currículo, de acordo com as características do aluno, que se mantém durante uma determinada fase do percurso escolar. Estas podem traduzir-se em problemas de leitura, escrita ou cálculo ou em dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio emocional (Correia, 1997). As crianças portadoras de necessidades educativas temporárias desenvolvem-se apenas num ritmo mais lento no que diz respeito à área de aprendizagem em que se encontram, comparativamente com o expectável para a idade. O seu desenvolvimento depende das interações com o meio em que estão inseridas (Cruz, 2012). Assim, os objetivos educacionais para as crianças com necessidades educativas temporárias são iguais aos de outras crianças, uma vez que visam melhorar a sua cognição e capacidade de resolver problemas.

As NEE dividem-se também por várias categorias específicas: de carácter intelectual, processológico, emocional, motor e sensorial.

As NEE de carácter intelectual englobam crianças com deficiência mental, sendo o seu funcionamento muito abaixo da média. Assim, apresentam problemas cognitivos que se manifestam em problemas de aprendizagem, aptidões sociais e comportamento adaptativo, sendo necessário que os docentes façam alterações corretamente de acordo com as características e particularidades (Cruz, 2012).

As NEE de carácter processológico englobam os alunos que apresentam problemas de aprendizagem relacionados com a receção, organização e expressão de aprendizagem (Cruz, 2012). Caracteriza-se por uma diferença acentuada entre as capacidades potenciais do aluno, demonstrando um desenvolvimento intelectual normal ou acima da média, e o que faz, que será abaixo da média em algumas áreas (Correia, 1997).

Nas NEE de carácter emocional inserem-se os alunos que evidenciam problemas emocionais ou comportamentais, os quais irão influenciar negativamente o seu rendimento e aproveitamento escolar (Cruz, 2012).

As NEE de carácter motor abrangem todos os alunos com disfunção física ou motora, devido a uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas do sistema nervoso. As crianças estão afetadas em termos de mobilidade, de coordenação motora ou fala, decorrentes de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas ou de malformações (Cruz, 2012).

As NEE de caráter sensorial incluem alunos cujas capacidades auditivas e visuais são afetadas. No que concerne à visão, pode-se dividir em duas categorias: os cegos e amblíopes. Os cegos são aqueles cuja incapacidade os impede de ler. Os amblíopes têm um campo de visão reduzido, são capazes de ler desde que sejam efetuadas alterações no tamanho das letras (Cruz, 2012). Relativamente aos problemas de audição, estes dividem-se na categoria de surdos e hipoacústicos. Os surdos utilizam a linguagem gestual para conseguirem comunicar e efetuar as suas aprendizagens. Os hipoacústicos precisam de um aparelho de amplificação para lhes facilitar a audição (Cruz, 2012).

3. Impacto da Educação Inclusiva na Docência

A proposta de inclusão escolar desencadeou e exigiu o desenvolvimento de algumas mudanças na forma de compreender e estruturar alguns contextos sociais. É através desta proposta que surgem alguns desafios no trabalho dos professores (Gomes, 2010). Com o paradigma emergente da Escola Inclusiva, os professores enfrentam situações que implicam mudanças em vários níveis e sobretudo, nas suas práticas educativas. Perante uma heterogeneidade tão grande com que se depara a escola atualmente e tentando-se uma igualdade de oportunidades que permita o sucesso de todos, existem diversas formas de apoio a alunos que se caracterizam por maiores dificuldades escolares (Baptista, 2013).

À luz da educação inclusiva, os professores tentam dar respostas às necessidades educativas de todos os alunos, sendo este um dos maiores desafios da escola nos dias de hoje (Cunha, 2010). Um desses desafios prende-se com as novas perspetivas acerca do currículo, nas quais a flexibilidade curricular e a implementação de novos modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação garantam o direito de acesso e igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos (Niza, 1996).

Também o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória, a diversidade do público que a escola atende, as alterações sofridas na família tradicional, as exigências do progresso da formação e da economia, todos estes aspetos alteram o perfil dos alunos e criam enormes dificuldades aos professores, exigindo deles novos métodos e estratégias (Baptista, 2013).

A educação inclusiva coloca assim alguns desafios, reforçando a ação das escolas regulares e respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema de ensino e não uma dualidade – regular e especial -, acentuando a necessidade de reformulação da formação de todos os professores para que consigam lidar com a diferença na sala de aula

e na escola, visando uma orientação educativa flexível (Costa, 2006, como referido por Baptista, 2013). Assim, o professor tem um papel determinante na construção de uma escola inclusiva, uma vez que a eficácia da política curricular está dependente do professor que leva as decisões da teoria à prática (Baptista, 2013).

De forma global, tanto os professores de ensino regular como os de educação especial apoiam o conceito de inclusão educativa e acreditam que os alunos com dificuldades de aprendizagens e outras incapacidades ligeiras ou moderadas, têm direito a uma educação em sala de aula regular. Contudo, existe alguma discordância relativamente à integração dos alunos em tempo inteiro em contexto sala de aula (Baptista, 2013).

Alguns estudos revelam que os docentes em grande parte têm atitudes positivas perante a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Memisevic & Hodzic, 2011; Sugden & Pearson, 2009, como citado em Pinto & Morgado, 2012), contudo, são também mencionadas algumas condicionantes, as quais podem ser um entrave para as boas práticas inclusivas por parte destes profissionais (Pinto & Morgado, 2012). Neste sentido, a tipologia de NEE evidenciada pode ser limitadora da inclusão para alguns professores (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Čagran & Schmidt, 2011; de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010; Silveira & Neves, 2006, como citado em Pinto & Morgado, 2012).

No que concerne ao trabalho dos professores de educação especial, tratando-se de um docente que tem a seu cargo crianças com dificuldades de aprendizagem, as suas funções são mais abrangentes do que as de um professor de ensino regular. Trabalhando com crianças e adolescentes com NEE, cabe a este profissional realizar adaptações e prever a utilização de outros instrumentos e meios compensatórios, face às dificuldades apresentadas. Neste sentido, terá que incluir uma certa inovação nas estratégias e métodos de ensino e fazer uma adaptação individualizada do ensino e diferenciação pedagógica, procedendo à mudança de conteúdos escolares, com o objetivo de melhorar e enriquecer o currículo escolar e melhorar o nível de realização do aluno (Cruz, 2012).

Relativamente às dificuldades apresentadas por estes profissionais, o estudo realizado por Silva (2011, como citado em Cruz, 2012) demonstra existirem dificuldades de ordem diversa, como a falta de coordenação dos horários entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial, o elevado número de horas de trabalho burocrático e por vezes, o número elevado de alunos com NEE que são acompanhados

no trabalho conjunto, realizado entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial para a inclusão dos alunos com NEE. A falta de coordenação na criação de horários dos diferentes professores, que lhes permitam o envolvimento em sólidas estruturas de colaboração, tem sido um obstáculo apontado em diversos estudos e como uma das maiores limitações, devido às condições de trabalho propostas pelas escolas.

De acordo com Correia (2005), professores de ensino regular, educação especial e pais, deverão trabalhar em articulação, no sentido de projetar estratégias promotoras do sucesso escolar. Contudo, existem alguns constrangimentos por parte dos professores de ensino regular no que respeita à realização de tarefas em articulação. Estes constrangimentos estão relacionados com o processo de mudança, uma vez que estes profissionais sentem não possuir a formação necessária e adequada para trabalhar em sala de aula regular com alunos com NEE, dado que não dominam os problemas específicos (Correia & Martins, 2000; como citado em Cruz, 2012).

A formação de professores torna-se um facilitador da inclusão, uma vez que os pode ajudar a gerir as aprendizagens dos alunos no mesmo espaço, de modo a que exista comunicação e, conseqüentemente, todos sejam beneficiados (Silva, 2011). Assim, uma das dificuldades dos professores reside na operacionalização de conceitos, que lhes são familiares, apenas teoricamente.

A inclusão escolar implica que os professores recebam uma formação apropriada, na sua formação inicial e na sua formação contínua. Contudo, muitos dos professores nunca tiveram qualquer orientação em relação às especificidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com NEE, fazendo com que se sintam impotentes na sua atividade com esta população (Morais, 2011). Esta falta de capacitação profissional repercute tanto no fracasso escolar, como no sentimento de impotência, podendo traduzir-se num stresse ocupacional crónico perante a inclusão (Morais, 2011). Neste sentido, o estudo realizado por McLeskey e Waldron (2000, como citado em Cruz, 2012) indica a existência de dificuldades no trabalho em sala de aula, na medida em que o professor de ensino regular não tem formação para trabalhar com estes alunos, ou tem pouco tempo disponível para trabalhar de forma conjunta, de forma a proceder aos devidos ajustes necessários.

A tarefa de ensinar por si só é complexa, uma vez que para além deste ato, é necessária competência profissional, reflexão sobre as práticas, ser-se tolerante e respeitar a individualidade. Quando o professor se depara com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, o trabalho do professor torna-se mais complexo, podendo fazer com que

este duvide da sua capacidade profissional, despoletando sentimentos de tristeza e impotência para resolver as situações (Barasuol, 2004). Assim, também a experiência que cada professor tem em trabalhar com crianças com NEE, pode influenciar as atitudes relativamente à inclusão (Pinto & Morgado, 2012). De acordo com alguns estudos realizados, os professores que têm mais experiência com estas crianças demonstram atitudes mais positivas perante a inclusão (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Ćagran & Schmidt, 2011; de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Jerlinder, Danermark & Gill, 2010; Rakap & Kaczmarek, 2010, como referido por Pinto & Morgado, 2012). Segundo Pinto e Morgado (2012), no seu estudo realizado com 34 docentes, as dificuldades encontradas estão, como referido anteriormente, relacionadas com a gestão da sala de aula e com formação, sendo estas as mais referidas, seguindo-se a categoria de recursos humanos.

De acordo com Glat (2007) a maior dificuldade dos professores de ensino regular que trabalham com a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, refere-se ao quotidiano da sala de aula. Dada a existência de vários alunos que exigem a sua atenção, torna-se ainda mais desafiador atender aos alunos que apresentam necessidades e características diversificadas e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem.

Segundo Cunha (2010), enquanto docente de educação especial constata-se que, face à inclusão de alunos com NEE de carácter permanente nas escolas regulares, torna-se fundamental a existência de mudanças quer ao nível das atitudes, quer ao nível das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, sendo essencial um trabalho de parceria e cooperação multidisciplinar entre os vários técnicos e professores envolvidos no processo. A inclusão destes alunos implica o desempenho de tarefas e funções específicas por parte dos professores do ensino regular, os quais nem sempre se sentem preparados, sensibilizados e com formação adequada para as NEE dos alunos (Cunha, 2010).

Relativamente às dificuldades sentidas pelos docentes de educação especial, o estudo realizado por Cruz (2012) indica que a multiplicidade e variedade de casos, a necessária adaptação individual e a falta de conhecimento das motivações fisiológicas, psicológicas, sociais e familiares, são uma das maiores dificuldades sentidas por este grupo de professores. Cabendo ao professor a tarefa de conhecer, transformar, dinamizar, estimular e avaliar um aluno que difere dos restantes, não sendo impossível, torna-se difícil ter pleno sucesso nos objetivos propostos, como retirar das dificuldades destes alunos uma motivação muitas vezes marcada por retrocessos, fatores externos aos quais

o professor é alheio. Dos 51 professores, 75% revelou ter dificuldades para todos os tipos e casos existentes, sendo que a maior parte dos professores que não manifestaram dificuldades, são os que possuem mais experiência e um maior nível de qualificação. Constata-se ainda que os professores que apresentam mais dificuldades, são aqueles que para além do menor tempo de experiência, correspondem aqueles que referiram ter problemas quanto ao número de alunos, falta de tempo para cada um e insuficiência de meios. Relativamente ao trabalho em articulação entre o docente de ensino regular e educação especial na inclusão de alunos com NEE em turmas regulares, 63% dos inquiridos considera existir falta de coordenação, o que se pode tornar num fator de instabilidade e representando assim uma dificuldade para o desempenho do docente de educação especial.

Brás (2013) estudou a perceção dos professores de ensino básico, face à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares com uma amostra de 157 professores. De acordo com os resultados obtidos pela autora, os docentes referem existir uma ausência de articulação com os professores de educação especial e inexistência de partilha de estratégias, dificultando assim o trabalho em cooperação. Relativamente inclusão de alunos com NEE em sala de aula, 77,7% dos inquiridos refere que estes alunos em sala de aula dificultam o trabalho do professor, sendo que 66,8% referem que os alunos com NEE desenvolvem mais rapidamente as suas capacidades numa turma especial do que numa turma regular e 59,2% são da opinião de que os alunos com NEE não devem frequentar as turmas regulares, mas sim receberem apoio fora da sala, por professores especializados. No que concerne às funções do professor de ensino regular, 88,1% referem não ser possível dar resposta às necessidades dos alunos com NEE sem o apoio do professor de educação especial. Por fim, os professores (85,4%) consideram a formação como um fator fundamental para a implementação da educação inclusiva

4. (in)Satisfação na docência: bem-estar e mal-estar

A satisfação profissional tem um papel importante na forma como o ser humano desenvolve o seu trabalho, sendo este um conceito complexo e subjetivo, uma vez que uma mesma situação pode ser motivo de satisfação para um individuo, enquanto para outro, pode ser motivo de insatisfação (Lammy, 2015). A satisfação profissional na docência aparece associada a variáveis importantes como a autoestima, o bem-estar físico e mental, motivação, empenho, envolvimento, stresse, absentismo, sucesso e realização profissional (Viveiros, 2011). Quando o docente manifesta sentimentos de insatisfação e

mal-estar, tais sentimentos afetam não apenas os professores, como também os alunos. Tal desinvestimento e falta de motivação contribuem diretamente para o desinteresse dos alunos em sala de aula e conseqüentemente, para a menor qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Resende, 2003).

De acordo com Lipp (2006, como referido por Oliveira, 2014), a profissão e o trabalho são determinantes de prazer, alegria e saúde. Quando o trabalho é desprovido de significado e se torna uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica, acaba por gerar sofrimento ao trabalhador.

Alves (1994), define a satisfação profissional dos docentes como um sentimento e forma de estar positiva perante a profissão, originado por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizado pela dedicação, defesa e felicidade face à mesma.

Holdaway (1978), identificou como fatores que contribuem para a satisfação docente o trabalho com os alunos, as relações com os colegas, sentimento de realização, liberdade no currículo e programa, responsabilidade e reconhecimento no trabalho. O autor concluiu também que os fatores que provocam insatisfação relacionavam-se com a atitude negativa dos professores dos pais e da sociedade, a política e administração do ensino, os espaços físicos no trabalho, as atitudes dos alunos, o salário, excesso de trabalho e o estatuto docente.

De acordo com Silva (2012), a satisfação profissional tem efeitos diretos na motivação dos docentes, o que influencia sempre de alguma forma o sucesso acadêmico dos alunos e compromete a disposição dos docentes para o seu trabalho, tanto em equipa como individualmente. A satisfação profissional contribui para um clima escolar agradável fundamental, facilitando a planificação e as práticas colaborativas entre os docentes com vista ao sucesso educativo.

Quando o sentimento de satisfação não é atingido, surgem algumas manifestações no sentido oposto, ou seja, manifestações de insatisfação docente (Alves, 1994), destacando-se algumas como: fadiga, mal-estar, stresse, absentismo, desejo de abandono e até mesmo abandono. Muitas destas manifestações surgem diretamente ligadas às mudanças do clima de trabalho na escola em que atualmente se vive. Estas manifestações tratam-se assim dos efeitos negativos permanentes, que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência (Alves, 1994). Com frequência, os docentes são confrontados com condições educativas e políticas de difícil execução perante as condições que têm, colocando-os numa posição de pressão, originando stresse e outras manifestações de insatisfação (Lamy, 2015). Não

conseguindo lidar com tais contrariedades da profissão, alguns acabam assim por realizar o seu trabalho sem motivação e muitos acabam por abandonar a profissão (Lamy, 2015).

Segundo Alves (1994), a satisfação/insatisfação encontra-se relacionada com fatores com económicos, institucionais, pedagógicos, relacionais e sociais.

Relativamente aos fatores económicos, os docentes iniciam a sua carreira com vontade de renunciar a salários altos, dadas as recompensas intrínsecas inerentes, contudo, perante a frustração, tais salários tornam-se numa fonte importante de satisfação profissional (Jacobson, 1988, como referido por Lamy, 2015). Existe também uma pressão a nível institucional, relacionada com as políticas educativas, como as condições materiais e institucionais na sua realização profissional (Estela, 1986).

Os fatores pedagógicos podem considerar duas perspetivas. O professor é confrontado com os resultados atingidos pelos alunos, sendo estes êxitos e fracassos, geradores de satisfação e insatisfação profissional. Também é coagido a desenvolver as suas tarefas dentro de condições de trabalho, organizacionais e materiais, que por vezes não são as mais adequadas (Lamy, 2015).

Quanto aos fatores relacionais, a relação dos docentes com os alunos é um dos aspetos mais influentes na satisfação da profissão docente e que também pode ser uma das maiores fontes de insatisfação profissional. Quando à relação professor-colegas, muitos docentes trabalham de forma individual, não existindo troca de experiências, escasseando a amizade e o espírito de grupo, o que contribui para a insatisfação docente (Lamy, 2015).

Por último, os fatores sociais podem levar à insatisfação profissional devido ao baixo estatuto social da profissão na sociedade e a representação social rebaixante (Lamy, 2015).

No que respeita ao bem-estar, este conceito, segundo Jesus (2007), pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências e estratégias que desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Esteve (1994) assinala dois fatores que provocam mal-estar na docência: os *fatores de primeira ordem* e *fatores de segunda ordem*. Os *fatores de primeira ordem* incidem diretamente sobre a ação docente, gerando tensões de caráter negativo na sua prática quotidiana. Os *fatores de segunda ordem* incidem indiretamente sobre a ação docente, afetando a eficácia do professor ao promover uma diminuição da sua motivação

no trabalho, relacionando-se com as condições ambientais e o contexto em que exerce a docência.

Os fatores de primeira ordem estão relacionados com os recursos materiais e as condições de trabalho; a violência nas instituições escolares; e o esgotamento docente e a acumulação das exigências sobre o professor.

Os recursos materiais e as condições de trabalho, aparecem como um dos fatores referidos, devido à falta de recursos no ambiente escolar, como material didático e pela carência de recursos para o adquirir. Quando tal situação se prolonga no tempo, produz uma reação inibitória no professor, que acaba por aceitar a rotina, além de perder a esperança de uma modificação na sua prática docente, que além de lhe exigir um maior esforço e dedicação implica a utilização de novos recursos, dos quais não dispõe. Noutros casos, também problemas de conservação do edifício e deficiência de espaços adequados limitam e dificultam a prática docente.

A violência nas instituições escolares é generalizada, ocorrendo situações de depredação, roubo e agressão física e verbal, gerando medo, insegurança e intranquilidade, contribuindo para o desenvolvimento de mal-estar. A violência contra os professores nem sempre provém por parte dos alunos, mas também dos seus pais.

O esgotamento docente e a acumulação das exigências sobre o professor deve-se ao facto do docente se encontrar sobrecarregado de trabalho, levando-o a um esgotamento físico e psicológico, denominado como *burnout*.

Os fatores de segunda ordem estão relacionados com a modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; a contestação e as contradições da função docente; a modificação do apoio do contexto social; os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos; e a imagem do professor (Esteve, 1994).

A modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização deve-se a uma rápida transformação do contexto social, devido à transferência das responsabilidades de outras instituições sociais, como a família, à escola. Esta modificação relaciona-se também com a entrada de novas formas de propagação do conhecimento, como as tecnologias de informação e comunicação, que permitiram encarar o professor como não sendo a única fonte de saber, gerando assim uma modificação no seu papel, sem estar preparado para lidar com as novas exigências, acarretando situações de mal-estar.

A contestação e as contradições da função docente decorrem da democratização do conhecimento, que possibilitou a contestação do saber docente, e das diversas funções

contraditórias assumidas pelo professor, como, por exemplo, exigir-lhe que deva ser priorizado o desenvolvimento individual de cada aluno e sua autonomia, mas, ao mesmo tempo, que deva ser produzida uma integração social para que cada aluno se adapte às regras do grupo.

A modificação do apoio do contexto social deve-se às mudanças de expectativas, de apoio e de juízo deste contexto sobre os professores. Hoje em dia, os professores queixam-se de que os pais não se preocupam em transmitir valores aos filhos, como também não apoiam as atitudes dos professores.

Os objetivos do sistema de ensino e o avanço dos conhecimentos decorrem da mudança no sistema educacional, que passou a ser baseado na competitividade, não assegurando êxito profissional e do aumento e avanço rápido do conhecimento, causando assim sentimentos de insegurança.

A imagem do professor relaciona-se com o enfoque dado pelos meios de comunicação. Esta imagem pode ser passada de duas formas diferentes: a conflituosa, na qual prevalecem os conflitos em sala de aula, a violência e falta de infraestruturas na escola; e a fantasiosa, onde prevalece a imagem do professor como amigo e conselheiro. A imagem conflituosa reforça a sensação de mal-estar vivida pelos professores e a imagem fantasiosa encontra-se muito distante da realidade escolar.

Os estudos de Jesus (2004) indicam que, nos anos 1980, houve um aumento de investigações a este nível, devido à frequência e intensidade dos diversos indicadores de mal-estar. O autor refere que o conceito de mal-estar traduz um processo de falta de capacidade por parte do sujeito pra fazer exigências que lhe são colocadas pela sua profissão. Jesus (2004) distingue três etapas no desenvolvimento do processo de mal-estar docente. A primeira etapa refere-se às exigências profissionais que excedem os recursos do professor, provocando stresse. Na segunda etapa, o professor tenta responder a tais exigências, aumentando o seu esforço. Por último, na terceira etapa, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar docente.

De acordo com Esteve (1994), o conceito de mal-estar docente tem sido utilizado para descrever os efeitos permanentes de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. O autor considera ainda que o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade dos professores, tanto nos objetivos de ensino, como também nas retribuições materiais e no reconhecimento que lhes atribui.

Os estudos realizados por Jesus (2001) têm comprovado que os professores que iniciam a carreira manifestam um grau maior de mal-estar, devido ao choque com a realidade da sala de aula e com a distorção de valores por parte dos alunos.

O mal-estar docente é um fenómeno atual que atinge professores de diversos países, em particular os portugueses. Segundo diversas investigações, as situações de mal-estar na docência, comparativamente a outros grupos profissionais, têm vindo a tornar-se mais frequentes e intensas (Jesus, 1998). Este conceito traduz uma realidade atual composta por diversos indicadores, como sejam a insatisfação profissional, o stresse, absentismo, baixo empenho profissional, desejo de abandono da profissão, podendo, em situações de maior gravidade, traduzir-se em estados de exaustão e até mesmo depressão (Esteve, 1992).

Segundo Pithers e Fogarty (1995), o mal-estar docente pode manifestar-se segundo diversos sintomas situados em diversos planos: biofisiológico (hipertensão arterial, dores de cabeça frequentes, úlceras ou desordens intestinais, menor resistência a infeções), comportamental (absentismo, postura conflituosa, abuso de álcool ou drogas, falta de empenho profissional), emocional (distanciamento afetivo, impaciência, irritabilidade, frustração, apatia, perda de envolvimento e entusiasmo profissional), cognitivo (diminuição de autoestima e dificuldade na tomada de decisões). Este conjunto de sintomas pode ocorrer devido à dificuldade do professor em fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão, excedendo a sua capacidade de resposta. São assim o resultado de um processo no qual se podem distinguir três etapas: primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, provocando stresse; segundo, o professor tenta corresponder a tais exigências, aumentando o seu esforço; por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito, sendo esta a última fase de um processo de confronto com exigências profissionais que ultrapassam os recursos adaptativos do sujeito (Dunham, 1992; Stephenson, 1990; Villa, 1988; como referido por Jesus, 1998).

Neste sentido, deve distinguir-se entre *distress*, enquanto má adaptação do professor aos potenciais fatores de mal-estar, e *eustress*, enquanto otimização do seu funcionamento adaptativo face a esses fatores (Martinez, 1989). Ou seja, a existência de potenciais fatores de stresse tanto pode constituir um problema como um desafio para o professor, consoante a forma como ele consiga gerir o seu confronto (Jesus, 1998).

Segundo Jesus (1998), diversos fatores podem contribuir para o mal-estar docente, podendo estes ser de carácter pessoal (personalidade, estabilidade familiar, relações

sociais, ocupação dos tempos livres), relacionados com as relações estabelecidas com os alunos (indisciplina/desinteresse), com os colegas (falta de cooperação), com os encarregados de educação (pouca participação na vida escolar dos seus educandos), com o processo de ensino-aprendizagem (preparação das aulas, avaliação dos alunos), com as condições de trabalho (sobrecarga de tarefas, falta de recursos materiais), ou com o contexto socioeducativo (colocações, falta de reconhecimento social, indefinição do papel profissional).

5. Suporte Social

O termo suporte social é abrangente, referindo-se à quantidade e à coesão das relações sociais que envolvem uma pessoa (e.g. familiares, amigos, vizinhos, colegas de trabalho), à força dos laços estabelecidos, à frequência dos contactos e ao modo como o indivíduo percebe que existe um sistema de apoio e suporte que lhe pode ser útil quando necessário (Antunes & Fontaine, 1995; Vaz Serra, 1999, como referido por Martins, 2008).

Gil-Monte e Peiró (1997) apresentam um modelo adaptado no qual operacionalizam as potenciais relações entre o stress sentido, o apoio social e a síndrome de *burnout* no trabalho. Estes autores consideram que a perceção de apoio social tem um efeito direto no *burnout*, indicando que o apoio social pode melhorar os níveis do *burnout*, independentemente de mudar ou não os níveis de stress. O modelo considera também que o suporte social pode atuar como moderador, ou seja, a perceção de apoio social pode não diminuir diretamente os níveis de *burnout* nem afetar os níveis de stress, mas pode fazer com que o impacto do stress sobre o sujeito seja menor.

Outra perspetiva é de que o suporte social pode atuar como fator moderador da síndrome de *burnout*, promovendo a interação e o apoio mútuo entre os colaboradores, contribuindo para a melhoria do ambiente de trabalho e das relações entre os indivíduos e a organização. Ao ser promovida a melhoria das relações sociais e o fornecimento de informações úteis para orientar os colaboradores nas suas atividades laborais, o suporte social contribui para a redução de incertezas em situações de contingência, amenizando os efeitos do stress e da síndrome de *burnout* e podendo facilitar as situações de crises e adaptação em situações de stress (Andrade, Hoch, Vieira & Rodrigues, 2012).

Como afirma Leite (2007), os efeitos diretos supõem que a falta de suporte social no trabalho é uma fonte de stress, aumentando assim os níveis de *burnout*. Um ambiente de trabalho no qual as relações sociais se caracterizam pela ausência de apoio e

colaboração entre os colegas pode estimular afetos negativos dirigidos ao trabalho, ocasionando uma maior propensão à exaustão emocional.

Halbesleben (2006) analisou a relação entre as três dimensões de burnout e o suporte social oriundo do ambiente de trabalho e ambiente externo. Como principais resultados, o autor identificou que o suporte social relacionado ao ambiente de trabalho apresentou uma grande associação com a exaustão emocional.

6. Stresse e Burnout

A definição de stresse, segundo Cardoso (2000, como citado em Baptista, 2013), é concebida como uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percebem exigências que esgotam ou excedem os recursos que julgam dispor, frente a uma situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio.

Lipp (1996, como citado em Baptista, 2013) define o stresse como uma reação do organismo, causado por alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma situação que a irrite, amedronte ou confunda. O stresse conduz, assim, o indivíduo a um grande desgaste, que cada um exprime de forma diferente (Baptista, 2013).

O stresse, relacionado com a natureza das funções do indivíduo e com o contexto institucional e social em que se encontra, quando se verifica de forma persistente, conduz à síndrome de *burnout* (Baptista, 2013). Há assim que ressaltar as diferenças qualitativas entre o stresse e *burnout*, como o facto de o stresse poder desaparecer, tendo em conta um período de descanso, enquanto o *burnout* é relativamente estável ao longo do tempo (Maslach, 2006, citado em Oliveira, 2014). Maslach e Jackson (1981, como citado em Oliveira, 2014) consideram o *burnout* como uma resposta principalmente emocional, sublinhando os fatores de trabalho e os institucionais como condicionantes e antecedentes da síndrome.

O termo *burnout* surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos, especialmente entre os indivíduos que trabalham em serviços humanos e cuidados de saúde, o qual pode ser descrito como um estado crónico de exaustão, devido à longa duração de stresse interpessoal dentro das profissões (Baptista, 2013).

São as consequências do stresse profissional que definem a síndrome de *burnout* (Baptista, 2013). O *burnout* pode ser definido como uma perturbação psicológica caracterizada por três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e diminuição de realização pessoal e profissional (Shaufeli, Maslach & Mark, 1993). A exaustão

emocional caracteriza-se por uma falta de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento emocional, sendo a sua principal causa, o excesso de trabalho. A despersonalização ocorre quando, neste caso, o professor começa a tratar os alunos e colegas de forma distante e impessoal. Por fim, a diminuição de realização pessoal e profissional caracteriza-se por uma tendência do professor em se autoavaliar de forma negativa, sentindo-se insatisfeito com o seu desenvolvimento profissional e experimentando um declínio no sentimento de competência e na sua capacidade de interação social (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Jbeili (2008) descreve o *burnout* em quatro estágios, sendo que os sinais e sintomas nos estágios iniciais são idênticos aos de stresse e depressão, contudo, esta síndrome só se efetiva num nível avançado, no qual se apresentam particularidades que a diferenciam de stresse e depressão. Durante o primeiro estágio, a vontade de trabalhar fica comprometida, existindo uma ausência crescente e gradual de ânimo ou prazer em relação às atividades laborais, ou seja, o professor não se sente bem mas não sabe dizer exatamente o que possa ser. Num segundo estágio, as relações com os colegas começam a tornar-se tensas, surgindo pensamentos neuróticos e de perseguição, fazendo com que o professor pense em abandonar o seu trabalho. Neste estágio, as faltas começam a ser frequentes, observando-se algum absentismo. No terceiro estágio, as capacidades e habilidades do docente estão comprometidas, sendo frequentes erros, os lapsos de memória tornam-se frequentes e a atenção difusa. Durante este estágio, doenças psicossomáticas começam a surgir e manifesta-se uma despersonalização, tornando-se o docente indiferente nas suas relações. Por fim, no último e quarto estágio, são enfatizados pensamentos de autodestruição e suicídio, ficando a prática laboral comprometida.

O *burnout* desenvolve-se em profissões cuja exigência cresce, na mesma proporção em que as necessidades e exigências impossibilitam a realização de tarefas. A diferença entre o que o professor oferece no trabalho, de empenho, dedicação e aquilo que recebe cria tensão, conflitos de incompatibilidade, que se tornam geradores de *burnout* (Baptista, 2013).

Fancion (2008) indica que, globalmente, os professores inseridos no processo de inclusão sofrem com os efeitos devastadores do *burnout*, o que os impossibilita de exercer as suas funções, ficando a sua saúde comprometida devido ao excessivo trabalho, não conseguindo corresponder às exigências dos alunos de forma satisfatória.

6.1 Stresse e burnout na docência

A docência é uma das ocupações profissionais que mais tem sido associada a altos níveis de stresse e classificada pela Organização Internacional do Trabalho como uma profissão de risco físico e mental, correndo o risco de esgotamento físico e mental face às condições do trabalho (Jesus, 2000; Picado, 2005).

Segundo Carlotto (2002), a síndrome de *burnout* afeta muitos professores hoje em dia, manifestando-se através do cansaço físico e emocional, ansiedade, irritações frequentes, insónias, para além de outros quadros mais graves, como o abuso de álcool e medicamentos. De acordo com a autora (2001, citado em Oliveira, 2014) a docência apresenta stressores psicossociais de ordem diversa, relacionados com as funções exercidas e com os fatores institucionais e sociais em que as atividades estão inseridas. O ambiente ocupacional e as exigências de competências resultantes do trabalho constituem uma ameaça à sua autoestima e bem-estar, provocando respostas de sentimentos negativos (Baptista, 2013). A docência é, então, uma das profissões que apresenta níveis mais elevados de stresse (Iwanicki & Schwab, 1981, como citado em Carlotto, 2002; Kyriacou, 1987, como citado Martins, 2008).

Esteras, Chorot e Sandín (2014), no seu estudo composto por uma amostra de 171 docentes de ensino regular, que exercem em instituições públicas e privadas, sobre o papel dos fatores organizacionais, pessoais e sociodemográficos como preditores de *burnout* na docência, identificaram com diferenças estatisticamente significativas, as diferenças de género na dimensão despersonalização e falta de reconhecimento profissional. Neste caso, os homens revelaram um maior nível, comparativamente às mulheres. Relativamente aos fatores organizacionais, os que parecem exercer uma maior influência, são a carga laboral e a satisfação profissional, estando estes ligados às três dimensões do *burnout*. A carga laboral pode atuar como fator de vulnerabilidade e a satisfação como fator protetor. Nos fatores sociodemográficos, a variável do ciclo de ensino no qual se trabalha, é um fator preditivo ao nível da despersonalização, quanto maior o nível educativo, maior é a taxa de despersonalização. Os autores concluíram também que a exaustão emocional depende do nível de stresse relacionado com a atividade docente (e.g. mudanças nas normas, problemas dos alunos, exigências da docência ou aspetos burocráticos), embora também se relacione com o nível de satisfação (e.g. satisfação com horários de trabalho, os meios didáticos, as expectativas de promoção e o desenvolvimento da profissão). Os resultados sugerem que a carga laboral constitui um fator fundamental de vulnerabilidade de cansaço emocional. A dimensão de

despersonalização associou-se de forma específica com o stresse relacionado com a atividade docente. A falta de realização profissional foi predita de forma negativa e significativa pela satisfação laboral e de forma positiva pela carência de supervisão de apoio. Nesta investigação, variáveis sociodemográficas, como a idade, género, tempo de experiência ou estado civil, não revelaram diferenças significativas.

No estudo realizado por Martins (2008) sobre o *burnout* na profissão docente, foram encontradas diferenças significativas em relação à idade e níveis elevados de realização pessoal, sendo estes valores observados em docentes mais novos, entre os 24 e 25 anos. Apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas nas dimensões exaustão emocional e despersonalização, o grupo etário que revelou valores mais altos nestas dimensões, foi o dos professores com idades compreendidas entre os 36 e 50 anos. Foi encontrada uma correlação negativa significativa entre a idade e a dimensão realização pessoal, indicando assim que quanto maior a idade destes professores, menor é o sentimento de realização pessoal. Nas restantes dimensões, apesar de não existir uma relação significativa, há uma tendência para uma correlação inversa entre a exaustão emocional e idade, ou seja, são quanto menor a idade, maior é o nível de exaustão. Na dimensão despersonalização, a correlação é no sentido positivo, indicando deste modo que quanto mais idade têm os professores, maior é a tendência para a despersonalização.

Em relação às diferenças de género, os valores mais elevados foram apresentados pelos homens na dimensão despersonalização, não existindo diferenças significativas nas restantes, contudo, foram também os homens que apresentaram maiores níveis de exaustão emocional e as mulheres níveis mais elevados de realização pessoal.

No que respeita ao ciclo de ensino lecionado, as diferenças significativas foram encontradas na dimensão despersonalização pelos professores que lecionam em simultâneo o 3º ciclo e ensino secundário, e na dimensão realização pessoal os resultados elevados foram apresentados docentes que lecionam o pré-escolar. Na dimensão exaustão emocional, não existiram diferenças entre os ciclos de estudo, embora sejam também os professores que lecionam o 3º ciclo e ensino secundário que parecem sentir-se mais exaustos.

6.2. Causas de Stresse e Burnout na docência

Investigações realizadas têm permitido verificar que a docência é uma das profissões em que mais ocorrem situações de stresse profissional. Uma vez que no

passado os professores não apresentavam níveis de stresse superiores aos verificados noutros grupos profissionais, convém tentar compreender a justificação desta situação na atualidade. Para além dos fatores relacionados com o estilo de vida atual, há também que distinguir os fatores que se situam num plano mais macro e micro (Jesus, 2001).

Em relação ao plano macro, podem distinguir-se fatores sociopolíticos, como o número excessivo de alunos, originando a desmotivação e indisciplina dos alunos, causadoras de stresse para os professores e à excessiva exigência sobre o trabalho dos professores com o esquecimento das condições de trabalho ou formação que não permitem muitas vezes dar uma resposta adequada às exigências colocadas (Jesus, 2001).

Também o acelerado desenvolvimento tecnológico tem contribuído para o stresse dos professores, pois tem influenciado um maior ritmo de caducidade dos conhecimentos (Jesus, 2001).

Outro fator que também tem estado na base de algum stresse profissional relaciona-se com a imagem social dos professores transmitida através dos meios de comunicação social, na medida em que existe uma tendência para acentuar o que de negativo acontece (Jesus, 2001).

Num plano mais micro, diversas investigações têm permitido verificar que o principal fator de stresse é a indisciplina dos alunos, sendo cada vez mais frequentes e graves estas situações, inviabilizando assim toda a planificação das aulas e a qualidade do processo ensino-aprendizagem pretendidas pelos docentes (Jesus, 2001).

Atualmente, a docência, independentemente do nível de ensino em questão ou do tipo de escola, pública ou privada, está a tornar-se uma profissão alvo de inúmeros stressores psicossociais presentes no seu contexto, destacando-se a sobrecarga mental e emocional (Carlotto, 2011). Esta função caracteriza-se pela exigência de altos níveis de concentração, precisão e atenção diversificada. Emocionalmente, é-lhes exigido o envolvimento com os alunos, encarregados de educação, colegas e equipa técnica, relações estas que, em muitas ocasiões, se podem tornar conflituosas (Salanova, Martínez & Lorente, 2005).

Vários autores apontam uma série de eventos que podem ser causadores de stresse, tais como: a falta de reconhecimento, falta de respeito dos alunos, remuneração inadequada, excesso de trabalho, conflito de papéis, baixa participação direta na gestão e planeamento de trabalho, exigência de envolvimento com o aluno, inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, entre outros (Barasuol, 2005;

Yaegashi, Benevides-Pereira & Alves, 2009; Gomes, Montenegro, Peixoto & Peixoto, 2010; como citado em Oliveira, 2014).

Estudos apontam como potenciais fatores explicativos as diferenças associadas ao género, estado civil e tempo de experiência (Carlotto, 2011). No que respeita as diferenças de género, através de uma análise reflexiva, são as mulheres que apresentam maior exaustão emocional e maior realização no trabalho e os homens um nível mais elevado de despersonalização (Carlotto, 2011). Há assim evidências de que são as mulheres que experienciam maiores níveis de stresse e *burnout*, contudo, não existe ainda um consenso afirmativo (Seibt, Spitzer, Druschke, Sceuch & Hins, 2013, como citado em Carlotto, 2011).

No âmbito das diferenças de género, o estudo realizado por Amorim (2007), sobre a síndrome de *burnout* em professores portugueses não apresentou resultados com diferenças significativas para estas dimensões. Contrariamente, a investigação realizada por Santos (2011), com uma amostra de 120 professores de ensino regular, indica a existência de valores mais elevados no género feminino, com resultados estatisticamente significativos.

O estudo realizado por Carlotto (2011) identificou também outro fator associado ao *burnout*: a idade. Quanto maior a idade dos professores, maior o sentimento de distanciamento e menor o de realização no trabalho. A carga horária foi o fator com maior associação para um maior nível de exaustão emocional e menor sentimento de realização. No que respeita ao número de alunos atendidos diariamente, do mesmo modo que a carga horária, quanto maior o número de alunos, maior será o nível de desgaste emocional, despersonalização e diminuição de realização profissional.

Investigações realizadas nos Estados Unidos indicam que as mudanças curriculares acarretam o surgimento de novas práticas educacionais, as quais podem ser consideradas como fontes de stresse para os professores de educação especial (Gersten, Keating, Yovanoff & Harness, 2001). Do mesmo modo, a carga excessiva de trabalho, procedimentos burocráticos, diversidade de alunos atendidos e com diferentes graus de desempenho, caracterizam as causas deste stresse (Fore, Martin & Bender, 2002). Atendendo à situação específica dos professores de educação especial, estudos indicam que estes são muitas vezes sobrecarregados com múltiplas responsabilidades, situação que os leva a experienciar um menor nível de satisfação no trabalho e maiores níveis de *burnout* (Küçüksüleymanoğlu, 2011).

Numa tentativa de articulação compreensiva dos diversos fatores que contribuem para o stress percebido na docência, Pinto (2000) aponta os fatores organizacionais, que afetam diretamente os professores na sua atividade profissional e os fatores de natureza social, que atuam indiretamente pelos condicionalismos criados no contexto de ensino.

Relativamente aos fatores de natureza organizacional, mais uma vez, evidencia-se a sobrecarga de trabalho a que o docente está sujeito. No que respeita os fatores de natureza social, Pinto (2000) destaca as profundas alterações verificadas: no estatuto e imagem social da classe docente, desvalorizados pela massificação do sistema de ensino; nos papéis atribuídos aos professores; nos objetivos e competências pedagógicas orientadores da sua atividade profissional; e nas atitudes da sociedade, negando-lhes a participação na tomada de decisões que condicional as suas funções e formas de suporte adequadas.

Entre as várias causas do *burnout*, Carlotto (2002) indica a interação entre fatores individuais, organizacionais e sociais. Tal interação pode produzir nos professores uma percepção de baixa valorização profissional, surgindo então o *burnout*.

6.3. Stresse e burnout em professores que trabalham com NEE

Face ao número de alunos com dificuldades de aprendizagem e de conduta, e à medida que os programas de integração crescem, os ambientes educativos exigem uma preparação mais cuidada, atitudes mais positivas por parte dos professores e o uso de materiais e métodos diversificados, de modo a desenvolver atividades de aprendizagem enriquecedoras (Baptista, 2013).

Um estudo realizado por Cecil, Christopher e William (2002) revelou que a maioria dos professores que deixaram a área de educação especial o fizeram por se sentirem desprezados, sobrecarregados pelas necessidades dos estudantes, responsabilidades do trabalho e sensação geral de terem cada vez menos poder. De acordo com estes autores, a taxa de atrito é maior em professores de educação especial do que em professores do ensino regular, tal como a taxa de abandono.

Segundo com Baptista (2013), no seu estudo constituído por uma amostra de 90 professores que trabalha com alunos com NEE, revelou não existirem diferenças significativas em relação às diferenças de género em qualquer dimensão da síndrome de *burnout*.

Relativamente ao estado civil, parecem existir diferenças significativas, surgindo as pessoas divorciadas com maiores níveis de stresse e *burnout*, por comparação aos professores casados e solteiros. No que concerne à importância da especialização dentro do tema das NEE, esta investigação indica que não existem diferenças significativas, embora os valores das médias indiquem que são os professores sem especialização que manifestam maiores níveis de stresse e *burnout*. Por fim, no que respeita o tempo de experiência, os resultados tornaram-se um pouco ambíguos, na medida em que apenas algumas dimensões (*burnout* global e falta de realização profissional) revelaram diferenças significativas, aceitando-se parcialmente a hipótese de que o tempo de serviço determina os níveis de stresse e *burnout*.

O estudo realizado por Amorim (2007), sobre a síndrome de *burnout* em professores portugueses de 3º ciclo, também não apresentou resultados estatisticamente significativos das variáveis anteriormente mencionadas, associadas às diferentes dimensões do *burnout*, o que também se pode dever à dimensão da amostra de 56 professores.

Purvanova e Muros (2010) concluíram que as mulheres apresentavam uma tendência a pontuar com grau elevado itens relacionados com o esgotamento emocional, enquanto os homens o faziam nos itens referentes à despersonalização, o que sugere uma expressão diferenciada consoante o género nas dimensões da síndrome de *burnout*. De forma semelhante, a investigação realizada por González-Morales, Rodríguez e Peiró (2010) também confirma esta tendência no grupo de docentes.

Küçüksüleymanoğlu (2011) analisou se os níveis de *burnout* em professores de educação especial que trabalham com crianças com NEE diferiam de acordo com o género, situação familiar, anos de experiência no ensino, formação e tipo de escola. Os resultados obtidos pelo autor indicam que são os homens que apresentam maiores níveis de exaustão emocional e despersonalização. No entanto, foram as mulheres que demonstraram uma menor realização pessoal com diferenças significativas, não existindo diferenças em relação à situação familiar ao nível da exaustão emocional e realização pessoal. Em relação à dimensão despersonalização, verificou-se que eram os professores casados que apresentavam índices mais elevados. Relativamente ao tempo de experiência, as diferenças analisadas não foram estatisticamente significativas, contudo, na dimensão despersonalização, foram os professores com um tempo de experiência entre 16 a 20 anos que demonstraram menores valores. Na dimensão realização pessoal, tanto os professores

que têm um tempo de experiência entre 1 a 10 anos, como 16 a 20, revelaram valores mais elevados.

Num estudo comparativo realizado por Gomes, Peixoto, Pacheco e Silva (2012), sobre stresse e *burnout*, os resultados revelaram que a experiência de stresse e *burnout* aumentou entre as suas duas avaliações (2004/2005 e 2008/2009). Em 2008/2009, os níveis mais elevados de stresse e *burnout* encontravam-se nas áreas relacionadas com a pressão de tempo, excesso de trabalho e trabalho burocrático e administrativo, mas níveis mais baixos nas áreas relacionadas com as capacidades e motivações dos alunos.

Gil-Monte (2005) delimitou dois perfis de burnout. O primeiro caracteriza-se pela presença de sentimentos e atitudes em relação ao stresse laboral vivenciado e que geram mal-estar de forma moderada. Neste perfil, o profissional está ainda no seu ambiente de trabalho, contudo não desenvolve as suas atividades da melhor forma. No segundo perfil, estão os aspetos referidos no primeiro, acrescidos de culpa, o que pode levar ao afastamento do trabalho e à presença de comorbidades psiquiátricas. É através destes dois perfis que Braun e Carlotto (2012) se baseiam para comparar os níveis de stresse e burnout nos professores de ensino regular e educação especial, com a hipótese de que os professores de educação especial possuem níveis mais elevados de burnout, a qual não foi confirmada. Relativamente aos índices de burnout, verificou-se que os professores de educação especial apresentam níveis elevados da dimensão ilusão pelo trabalho, caracterizada pelo desejo para atingir metas relacionadas com o trabalho, percebidas como atraentes e fonte de satisfação profissional e nos professores de ensino regular existem maiores índices nos perfis 1 e 2.

Capítulo II – Estudo Empírico

1. Objetivos

Inicialmente decidiu-se realizar um estudo comparativo entre professores de ensino regular e educação especial ao nível do stresse, bem-estar, suporte social e *burnout* manifestados por estes dois grupos. Uma vez que existe alguma discussão e inexistência de um consenso afirmativo acerca de variáveis independentes que estejam associadas a maiores níveis de stresse, bem-estar, suporte social e *burnout*, foram posteriormente definidos objetivos operacionais.

Com recurso ao *IMB SPSS Statistics 22*, foram realizados testes qui-quadrado através de tabulações cruzadas, de forma a definir as variáveis independentes a analisar.

Assim, foram encontradas diferenças entre os professores de ensino regular e educação especial em relação ao género [$F(4.476;1) p = .034$] e habilitações literárias [$F(85.477;4) p = .000$].

Perante estas diferenças definiram-se dois objetivos operacionais, nomeadamente:

- Analisar o impacto dos contextos de ensino (ensino regular e educação especial), género e habilitações literárias nas variáveis transacionais (stresse, bem-estar e suporte social e *burnout*).
- Analisar a relação das variáveis transacionais no *burnout*.

2. Participantes

Participaram no estudo docentes de ensino regular que trabalham com crianças e jovens com NEE e docentes de educação especial, dadas as diferenças existentes no seu trabalho com esta população em específico. Os professores de ensino regular trabalham com estes alunos em contexto sala de aula, podendo realizar algum tipo de adaptações curriculares ou flexibilizar os currículos, de forma a promover o progresso dos alunos. Trata-se, portanto, de um trabalho no qual estão inseridos alunos sem qualquer dificuldade e alunos que podem apresentar NEE desde um grau ligeiro a um acentuado. O professor de ensino regular deve assim respeitar os ritmos de aprendizagem dos diferentes alunos e com diferentes características, para que a sua ação pedagógica vá ao encontro de um caminho que responda à diversidade e permitindo assim, que a mensagem

chegue aos discentes, independentemente do seu nível de desenvolvimento (Tilstone, 2003).

Em relação ao trabalho exercido pelos professores de educação especial, estes estão enquadrados dentro das estruturas organizacionais dos agrupamentos das escolas, fazendo parte do departamento de educação especial. Estes profissionais trabalham em parceria com o Serviço de Psicologia e Orientação e, em alguns casos, com os professores de apoio sócio educativo. No âmbito da sua ação dentro da escola, estes docentes podem desenvolver programas de intervenção, que vão de encontro às necessidades do aluno, como do professor de ensino regular; trabalham diretamente com o aluno com NEE, que pode ser na sala de aula ou em sala de apoio e a tempo parcial, nas áreas que o aluno precisa desenvolver, dentro o seu programa específico; prestam serviços indiretos, efetuando trabalho de consultadoria a professores, encarregados de educação/pais ou outros profissionais de educação; intervêm no processo que estimule o envolvimento dos pais e colaboraram com equipas multidisciplinares nas adaptações necessárias (Correia, 1999). Segundo Correia (2008), o professor de educação especial deverá, em articulação com o professor de ensino regular, desenhar um currículo específico que facilite a aprendizagem do aluno com NEE, alterar as avaliações para que o aluno possa mostrar o que aprendeu, individualizar estratégias que possam atender às necessidades do aluno e planificar e ensinar, sempre que possível, em cooperação.

De acordo com os objetivos definidos, a caracterização seguidamente apresentada será realizada consoante os dois contextos de ensino - regular e especial -, com a apresentação de valores para cada um destes dois grupos.

A população alvo deste estudo é composta por docentes a exercer funções em escolas públicas portuguesas, que trabalham com alunos com NEE (tabela 1). A amostra é constituída por 464 docentes, dos quais 345 (74,4%) são professores de ensino regular e 119 (25,6 %) de educação especial (média = 1,26; DP = .437).

Dos docentes de ensino regular, 278 participantes são do género feminino (89,1%) e 67 (10,9%) de género masculino (média = 1,19; DP = .396). Em relação ao grupo de docentes de educação especial, este é composto por 106 (80,6%) participantes de género feminino e 13 (19,4%) de género masculino (média = 1,11; DP = .313).

No grupo de docentes de ensino regular, as mulheres apresentam como média de idades 48 anos (DP = 6.867) e os homens 47 anos (DP = 8.004). Relativamente aos docentes de educação especial, as mulheres apresentam como média de idade 46 anos (DP = 7.381) e os homens 47 anos (DP = 8.438).

Relativamente aos professores de ensino regular, as habilitações literárias deste grupo encontram-se ao nível da licenciatura (65,5%) (DP = .895). Neste grupo, mulheres (DP = .861) e homens (DP = 1.005) apresentam uma mediana ao nível da pós-graduação. No que concerne às habilitações literárias do grupo de educação especial, a maioria dos professores em geral encontram-se ao nível do mestrado (38,7%), sendo a sua mediana ao nível licenciatura (DP = .798). Dentro deste grupo, o género feminino apresenta uma mediana ao nível da licenciatura (DP = .784) e o género masculino apresenta como mediana a pós-graduação (DP = .751).

Tabela 1 Caracterização dos participantes

	N	Idades (M)	Habilitações Literárias (Md)
Professores de Ensino Regular	67	47	Licenciatura
Professoras de Ensino Regular	278	48	Licenciatura
Professores de Educação Especial	13	47	Licenciatura
Professoras de Educação Especial	106	46	Pós-graduação

3. Procedimento

Primeiramente, foi efetuado o pedido de autorização à Direção Geral da Educação para aplicação de questionários em contexto escolar, no âmbito de um estudo mais abrangente sobre ‘Stresse e mobbing’, a decorrer na Universidade de Évora. Após a aprovação deste pedido, procedeu-se à recolha de dados, que decorreu entre março e maio de 2016. A recolha de dados foi realizada de forma online, com recurso à internet, usando a plataforma *Google Forms*. O questionário foi enviado à direção de vários agrupamentos de escolas nacionais, com o pedido de partilha com os restantes docentes do agrupamento.

A recolha foi voluntária, tendo sido todos os participantes informados sobre a garantia do anonimato e confidencialidade dos dados obtidos, sendo apenas utilizados para a presente investigação.

Antes de analisar os dados de forma a compreender os resultados das hipóteses definidas, foi realizada uma validação dos instrumentos através da realização de análises fatoriais, uma vez que alguns não estavam validados para esta população em concreto.

Após esta validação, procedeu-se à análise estatística de forma a compreender os objetivos propostos.

4. Instrumentos

Para a recolha de dados, recorreu-se a um questionário sociodemográfico, ao *Maslach Burnout Inventory* (Martins, 2008), *Social Support Appraisals* (Martins, 2008), Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Serra, 2000) e à Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (Monteiro, Tavares & Pereira, 2012), aplicados por autopreenchimento.

O questionário sociodemográfico tem como objetivo recolher as variáveis a analisar, sendo composto por 7 questões (género, idade, estado civil, número de anos de serviço, situação profissional, habilitações literárias, nível de ensino em que exerce).

De forma a analisar os níveis de burnout manifestados nos docentes, recorreu-se ao *Maslach Burnout Inventory* (MBI), aferido à população portuguesa por Martins (2008) através de uma amostra constituída por 450 professores de diferentes níveis de ensino. O MBI é um questionário composto por 22 afirmações, cuja forma de resposta é em escala tipo *likert*, variando entre 1 (Nunca) a 7 (Todos os dias). É solicitado aos participantes que assinalem uma resposta, tendo como referência os últimos três meses de atividade profissional. Este instrumento avalia três fatores: exaustão emocional, composta por 9 itens (exemplo de item: “Sinto-me cansado quando me levanto para ir trabalhar); despersonalização, da qual fazem parte 5 itens (exemplo de item: “Sinto-me preocupado porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente”); e realização pessoal, na qual se inserem 8 itens (exemplo de item: “Sinto que consigo fazer coisas úteis no meu trabalho”). Este estudo, na sua caracterização métrica, obteve um alfa de Cronbach de .857 para a dimensão exaustão emocional, .617 na dimensão despersonalização e .774 na dimensão realização pessoal.

Aplicou-se o questionário *Social Support Appraisals* de forma a compreender as perceções do apoio social por parte dos sujeitos. Este instrumento foi adaptado para a população portuguesa por Martins (2008) através de uma amostra constituída por 450 docentes, sendo a forma de resposta em escala tipo *likert*, variando de 1 (Discordo

totalmente) a 4 (Concordo totalmente). Este instrumento avalia três dimensões: percepção de apoio emocional prestado por amigos, composto por 7 itens (exemplo de item: “Os meus amigos preocupam-se comigo”), família, composto por 8 itens (exemplo de item: “A minha família respeita-me” e outras pessoas em geral (outros), composto por 8 itens (exemplo de item: “Sinto-me valorizado pelas outras pessoas”). Este estudo, na caracterização métrica realizada pela autora, obteve um alfa de Cronbach de .878 na dimensão apoio emocional prestado pelos amigos, .902 pela família e .780 por outros.

Com o objetivo de analisar os níveis de stresse apresentados pelos docentes, foi utilizado o Questionário de Vulnerabilidade ao Stress, adaptado à população portuguesa por Vaz-Serra (2000). O questionário foi aferido com uma amostra de 368 elementos da população em geral, sendo que nesta seleção não foram incluídos casos de debilidade mental, transtornos psicóticos ou demenciais. A forma de resposta é apresentada em escala tipo *likert*, variando de 1 (Concordo em absoluto) a 5 (Discordo em absoluto). Este questionário é composto por 23 itens distribuídos por sete fatores, nomeadamente: perfeccionismo e intolerância à frustração (6 itens); inibição e dependência funcional (5 itens); carência de apoio social (2 itens); condições de vida adversas (2 itens); dramatização da existência (3 itens); subjugação (4 itens); deprivação de afeto e rejeição (3 itens). Como exemplo, apresentam-se alguns itens dos vários fatores: perfeccionismo e intolerância à frustração – “Sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço”; inibição e dependência funcional – “Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas”; carência de apoio social – “Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes”; condições de vida adversas – “Costumo dispor de dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais”; dramatização da existência – “É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem”; subjugação – “As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito”; deprivação de afeto e rejeição – “Há em mim aspetos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas”. Relativamente às características métricas obtidas pelo autor, este questionário apresenta para todos os itens um alfa de Cronbach de .824. No que respeita à variância total obtida a partir da análise fatorial de componentes principais efetuada por Vaz-Serra, os 7 fatores obtidos explicam 57,5% da variância total. Em relação a cada um dos fatores em específico, o fator 1 é o que melhor explica a variância, com um valor de 10,7% e o fator 7 explica apenas 6,6%.

A fim de compreender o bem-estar psicológico dos participantes, recorreu-se à escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico (EMMBEP). A EMMBEP está adaptada para a população portuguesa por Monteiro, Tavares & Pereira (2012), cuja validação foi realizada com uma amostra de 487 estudantes universitários. A forma de resposta é em escala tipo *likert*, variando desde 1 (Nunca) a 5 (Quase sempre) e é pedido ao participante que responda de acordo com o último mês. A EMMBEP é composta por 25 itens, distribuídos por seis subescalas: felicidade (8 itens), sociabilidade (4 itens), controlo de si e dos acontecimentos (3 itens), envolvimento social (3 itens), autoestima (4 itens) e equilíbrio (3 itens). A título de exemplo, apresentam-se alguns itens dos diversos fatores: felicidade - “Senti-me bem, em paz comigo próprio”; sociabilidade – “Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta”; controlo de si e dos acontecimentos – “Fui capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva”; envolvimento social – “Tive objetivos e ambições”; autoestima – “Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam”; equilíbrio – “Fui igual a mim próprio, natural em todas as circunstâncias”. Relativamente à caracterização métrica da adaptação efetuada pelos autores, os valores de alpha de Cronbach encontrados para os fatores e nota global (.93) são na sua maioria muito adequados, variando entre .67 (envolvimento social) e .89 (felicidade). Com base nos critérios contemplados na apreciação de soluções fatoriais, a solução selecionada corresponde a uma estrutura de seis fatores distintos, responsáveis por 65,62% da variância total. Em relação aos fatores em si, o mais responsável pela variância total, é a felicidade, com um valor de 17,3%, seguindo-se o da sociabilidade (11,6%), controlo de si e dos acontecimentos (11,28%), envolvimento social (8,83%), autoestima (8,52%) e equilíbrio (8,36%).

5. Estudo Psicométrico dos Instrumentos

Todos os instrumentos foram alvo de estudo psicométrico, nos quais se começou por verificar a sensibilidade dos itens e a existência de necessidade de recodificação. Posteriormente procedeu-se à análise fatorial exploratória e por fim à verificação da consistência interna dos diversos fatores e instrumento total obtidos na análise anterior, de forma a verificar se o instrumento mede o que é pretendido (Marôco, 2014).

5.1. Maslach *Burnout* Inventory

Em primeiro lugar, procedeu-se à sensibilidade dos itens, de acordo com as respostas dos sujeitos, de forma a verificar a média, mediana, moda, desvio-padrão, valores mínimos e máximos para cada um dos itens, bem como a sua correlação com o total da escala. Neste

instrumento, existiu a necessidade de recodificar os itens 7, 9, 12, 17, 18, 19 e 21 que apresentavam um caráter positivo.

Tabela 2 Sensibilidade dos itens para a escala MBI

Itens	M	Md	Mo	DP	Mín.	Máx.	R_{tic}
1	4,49	5	6	1,793	1	7	,661
2	5,53	4	6	1,528	1	7	,601
3	4,27	4	6	1,951	1	7	,612
4	6,14	7	7	1,303	1	7	,165
5	1,29	1	1	,846	1	7	,332
6	2,36	6	6	1,855	1	7	,580
7	2,99	2	2	1,727	1	7	,194
8	4,64	5	6	1,855	1	7	,651
9	2,42	2	2	1,472	1	7	,294
10	2,14	1	1	1,701	1	7	,421
11	1,97	1	1	1,538	1	7	,577
12	4,14	4	2	1,912	1	7	,580
13	3,47	3	2	1,958	1	7	,677
14	4,82	6	6	1,956	1	7	,554
15	1,95	1	1	1,606	1	7	,341
16	2,28	2	1	1,641	1	7	,621
17	2,34	2	2	1,589	1	7	,448
18	2,44	2	1	1,557	1	7	,515
19	2,27	2	2	1,388	1	7	,462
20	4,08	4	2	2,040	1	7	,686
21	3,23	3	2	1,762	1	7	,387
22	2	1	1	1,472	1	7	,371

Após esta análise, procedeu-se ao estudo da validade interna através método da análise fatorial exploratória (método de análise em componentes principais) com rotação

Varimax, na qual o objetivo é obter uma estrutura fatorial na qual apenas uma das variáveis originais esteja fortemente associada com um único fator (Marôco, 2011). Esta análise foi realizada sem especificação de fatores.

Realizou-se o teste de KMO, o qual indica que a análise fatorial é executável devido ao seu valor de .905 (Pestana & Gageiro, 2014).

Com base nos critérios contemplados na apreciação das soluções fatoriais, a solução selecionada corresponde a uma estrutura de três fatores distintos, responsáveis por 54,22% da variância total.

Tabela 3 Análise fatorial exploratória, variância explicada e valores próprios dos fatores da escala MBI

Itens	Fatores		
	I	II	III
1	,812	,131	,154
2	,821	,012	,134
3	,761	,103	,166
4	,501	-,267	-,033
8	,847	,070	,149
13	,623	,252	,335
14	,735	,004	,186
20	,771	,146	,245
7	-,006	,592	-,079
9	-0,96	,703	,088
12	,480	,542	,086
17	,047	,744	,230
18	,118	,745	,265
19	,036	,780	,219
21	,179	,615	,054
5	,009	,085	,633
6	,353	,172	,607

10	,124	,066	,700
11	,232	,190	,717
15	,020	,070	,667
16	,398	,211	,574
22	,215	,026	,498
Variância	32,06%	13,98%	8,18%
Variância Acumulada	36,06 %	46,04 %	54.23 %
Valores próprios	7,05	3,07	1,80

Realizou-se uma análise à consistência interna do instrumento (Tabela 3), para cada um dos fatores e o total da escala, tendo sido obtida uma boa consistência interna, à exceção da dimensão despersonalização, que apresenta uma consistência interna considerada como razoável (Pestana & Gageiro, 2014).

Tabela 4 Consistência interna do instrumento MBI

Alfa de Cronbach	
Exaustão Emocional	,898
Despersonalização	,815
Realização Pessoal	,794
Total	,891

5.2. Social Support Appraisals

Primeiramente, procedeu-se à análise de sensibilidade dos itens de acordo com as respostas dos sujeitos, de forma a verificar a média, mediana, moda, desvio-padrão, valores mínimos e máximos para cada um dos itens e a sua correlação com o total da escala. Neste instrumento, existiu a necessidade de recodificar os itens 3, 10, 13, 21 e 22 para uma conotação positiva.

Tabela 5 Senilidade dos itens da escala Percepção do Suporte Social

Itens	M	Md	Mo	DP	Mín.	Máx.	Rtic
1	3.49	4	4	.534	2	4	.584
2	3.55	4	4	.608	1	4	.619
3	3.15	3	3	.750	1	4	.471
4	3.40	3	4	.646	1	4	.657
5	3.11	3	3	.504	1	4	.603
6	3.31	3	3	.596	1	4	.651
7	3.34	3	3	.625	1	4	.709
8	3.16	3	3	.508	2	4	.570
9	3.61	4	4	.546	1	4	.670
10	3.29	3	3	.711	1	4	.465
11	3.58	4	4	.544	1	4	.646
12	2.88	3	3	.723	1	4	.457
13	3.41	4	4	.753	1	4	.510
14	2.81	3	3	.614	1	4	.540
15	3.20	3	3	.637	1	4	.704
16	3.20	3	3	.571	1	4	.718
17	2.90	3	3	.579	1	4	.662
18	3.50	4	4	.562	1	4	.718
19	3.29	3	3	.589	1	4	.702
20	3.38	3	3	.611	1	4	.691
21	3.28	3	4	.760	1	4	.603
22	3.40	4	4	.818	1	4	.419
23	3.15	3	3	.610	1	4	.572

Para o estudo da validade interna recorreu-se ao método da análise fatorial exploratória através do método de análise em componentes principais, com rotação *Varimax* e especificação de fatores (Tabela 5), uma vez que numa primeira análise foram

obtidas quatro dimensões, pelo que se especificaram três rotações, para que o instrumento ficasse o mais semelhante possível ao original.

Através da análise fatorial, constata-se que esta é executável devido ao valor do KMO = ,945 (Pestana & Gageiro, 2014). Com base nos critérios contemplados na apreciação das soluções fatoriais, a solução selecionada corresponde a uma estrutura de três fatores distintos, responsáveis por 57,36% da variância total da escala.

Tabela 6 Análise fatorial exploratória, variância explicada e valores próprios dos fatores da escala Percepção do Suporte Social

Itens	Fatores		
	I	II	III
2	.740	.231	.127
4	.717	.246	.226
7	.690	.271	.326
9	.832	.238	.090
11	.780	.230	.127
13	.521	.189	.208
18	.789	.331	.125
20	.500	.486	.249
22	.489	.046	.231
1	.289	.547	.241
5	.126	.419	.648
6	.237	.772	.173
10	.275	.407	.137
16	.225	.829	.241
19	.292	.753	.214
23	.182	.700	.171
3	.314	.184	.393
5	.126	.419	.648
8	.149	.430	.561

12	.241	.023	.692
14	.122	.211	.791
17	.239	.354	.693
21	.373	.289	.453
Variância	42,93%	8,42%	6%
Variância Acumulada	42,93%	51,36%	57,36%
Valores Próprios	9,87	1,93	1,38

Por fim, verificou-se a consistência interna de cada uma das três dimensões, bem como o total da escala (Tabela 6), tendo sido obtidos valores considerados como bons nas três dimensões e uma consistência interna muito boa para o total da escala (Pestana & Gageiro, 2014).

Tabela 7 Consistência interna do instrumento Percepção do Suporte Social

Alfa de Cronbach	
Amigos	.889
Família	.899
Outros	.817
Total	.933

5.3. Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse

Numa primeira fase, procedeu-se à sensibilidade dos itens, de acordo com as respostas dos participantes, existindo a necessidade de recodificar os itens 1, 3, 4, 6, 7 e 8 para uma conotação negativa. A tabela 7 apresenta os itens já com esta alteração.

Tabela 8 Sensibilidade dos itens do Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse

Itens	M	Md	Mo	DP	Mín.	Máx.	rtic
1	4,08	4	4	.755	1	5	.438
2	3,71	4	4	.969	1	5	.378
3	4	4	4	.878	1	5	.337
4	3,36	4	4	1,075	1	5	.260
5	2,42	2	2	.998	1	5	.361
6	3,63	4	4	.874	1	5	.298
7	4,08	4	4	.793	1	5	.393
8	2,90	3	2	1,118	1	5	.538
9	3,96	4	4	.937	1	5	.461
10	3,21	3	4	1,126	1	5	.411
11	3,31	3	4	1,020	1	5	.273
12	3,16	3	3	1,106	1	5	.507
13	3,53	4	4	1,084	1	5	.532
14	2,73	3	2	1,051	1	5	.297
15	3,40	4	4	1,101	1	5	.393
16	2,38	2	2	.961	1	5	.460
17	3,79	4	4	.975	1	5	.434
18	3,11	3	2	1,142	1	5	.568
19	3,56	4	4	1,021	1	5	.432
20	3,33	3	4	1,126	1	5	.238
21	3,52	4	4	1,206	1	5	.294
22	4,10	4	5	.984	1	5	.454
23	2,66	2	2	1,094	1	5	.409

Para o estudo da validade interna da escala QVS, recorreu-se ao método da análise fatorial exploratória, através do método de factorização pelo eixo principal, o qual assume que cada variável é constituída por uma parte comum à estrutura fatorial e por uma parte específica da variável (Marôco, 2011), com rotação *Varimax* e sem especificação de

fatores, de forma obter uma estrutura o mais semelhante possível ao modelo original, tendo sido no entanto, eliminados os itens 2, 11 e 14 8 (Tabela 8)

Realizou-se o teste de KMO, o qual indica que a análise fatorial é executável devido ao seu valor (.828). Com base nos critérios contemplados na apreciação das soluções fatoriais, a solução selecionada corresponde a uma estrutura de seis fatores distintos, responsáveis por 59,3% da variância total.

Tabela 9 Análise fatorial exploratória, variância explicada e valores próprios dos fatores da escala Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse

Itens	Fatores					
	I	II	III	IV	V	VI
5	.598	-.010	-.028	.032	-.043	.358
8	.429	.156	.131	.145	.156	.430
10	.513	.118	.317	.025	-.026	-.030
12	.413	.114	.248	.032	.333	.095
16	.604	-.003	.107	.020	.233	.099
19	.416	.086	.354	.062	.090	.003
23	.539	.039	.041	.091	.239	-.021
3	-.011	.694	.036	.030	.083	.134
6	.057	.567	.065	.061	.003	.033
7	-.019	.569	.149	.070	.130	.212
13	.245	.562	.155	.152	.188	.049
17	.117	.336	.314	.105	.291	-.044
9	.229	.095	.675	.026	.062	.135
22	.105	.157	.583	.021	.203	.149
4	.076	.143	.026	.661	-.025	.084
21	.077	.083	.055	.908	.088	-.020
15	.148	.128	.114	.006	.498	.194
18	.321	.185	.180	.028	.582	.175
1	.014	.200	.373	.050	.226	.440

8	.429	.156	.131	.145	.156	.430
20	.071	.115	.065	.005	.098	.377
Variância	24,9 %	9,7 %	7,7 %	6 %	5,7%	5,2 %
Variância Acumulada	24,9 %	34,7 %	42,4 %	48,5%	54,1 %	59,3 %
Valores Próprios	4,986	1,957	1,541	1,206	1,142	1,040

Realizou-se também uma análise à consistência interna dos fatores e para o total da escala (Tabela 9). Apesar do fator VI apresenta um valor considerado como inadmissível e os fatores III e V apresentarem uma fraca consistência interna (Pestana & Gageiro, 2014), optou-se por mantê-los, para que o instrumento ficasse o mais semelhante possível ao do autor e não fossem eliminados mais itens.

Tabela 10 Consistência interna do Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse

Alfa de Cronbach	
Perfeccionismo e intolerância à frustração	.758
Carência de apoio social e privação de afeto e rejeição	.719
Inibição e dependência funcional	.652
Condições de vida adversas	.763
Subjugação	.624
Dramatização da existência	.494
Total	.832

5.4. Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico

Primeiramente, procedeu-se à análise de sensibilidade dos itens (Tabela 10) de acordo com as respostas dos sujeitos, de forma a verificar a média, mediana, moda, desvio-padrão, valores mínimos e máximos para cada um dos itens e a sua correlação com o total da escala. Neste instrumento não existiu a necessidade de recodificar itens.

Tabela 11 Senilidade dos itens da escala EMMBEP

Itens	M	Md	Mo	DP	Mín.	Máx.	<i>rtic</i>
1	3,77	4	4	.843	1	5	.712
2	3,72	4	4	.795	1	5	.647
3	3,74	4	4	.827	1	5	.741
4	3,90	4	4	.803	1	5	.667
5	3,80	4	4	.817	1	5	.761
6	4,09	4	4	.801	1	5	.610
7	3,66	4	4	1,035	1	5	.527
8	3,40	3	3	1,032	1	5	.647
9	3,92	4	4	.850	1	5	.640
10	3,83	4	4	.847	1	5	.619
11	3,60	4	4	.908	2	5	.522
12	3,44	4	4	1,120	1	5	.641
13	3,78	4	4	.991	1	5	.685
14	3,48	3,50	3	.994	1	5	.692
15	3,95	4	4	.822	1	5	.694
16	4,01	4	4	.769	1	5	.695
17	3,73	4	4	.836	1	5	.706
18	3,71	4	4	.799	2	5	.677
19	3,30	3	3	.844	1	5	.675
20	3,31	3	3	.928	1	5	.707
21	3,34	3	4	1,082	1	5	.761
22	3,62	4	4	.992	1	5	.788
23	3,30	3	3	1,041	1	5	.760
24	3,59	4	4	1,004	1	5	.827
25	3,34	3	3	1,061	1	5	.753

Para o estudo da validade interna recorreu-se ao método da análise fatorial exploratória, através do método de análise em componentes principais, com rotação

Varimax e especificação de fatores (Tabela 11), uma vez que numa primeira análise foram obtidos cinco dimensões, pelo que se especificou a rotação, de forma a ir de encontro com o modelo original português.

Realizou-se o teste de KMO, o qual indica que a análise fatorial é executável devido ao seu valor (.956). Com base nos critérios contemplados na apreciação das soluções fatoriais, a solução selecionada corresponde a uma estrutura de seis fatores distintos, responsáveis por 74,65% da variância total.

Tabela 12 Análise fatorial exploratória, variância explicada e valores próprios dos fatores da escala EMMBEP

Itens	Fatores					
	I	II	III	IV	V	VI
5	.462	.545	.262	.127	.168	.254
8	.421	.194	.094	.157	,135	.697
12	.524	.140	-.048	.382	,323	.281
20	.569	.253	.464	.049	,072	.308
21	.768	.260	.153	.250	,213	.094
22	.716	.305	.224	.176	,167	.251
23	.768	.203	.189	.280	,222	.086
24	.654	.335	.261	.234	,216	.257
25	.672	.196	.242	.214	,188	.294
1	.251	.724	.279	.195	,184	.086
2	.203	.774	.192	.172	,115	.099
3	.289	.752	.180	.195	,225	.129
4	.240	.782	.124	.158	,160	.133
5	.462	.545	.262	.127	,168	.254
6	.068	.541	.217	.175	.191	.448
17	.178	.305	.770	.328	.252	.108
18	.178	.270	.722	.206	.258	.118
19	.390	.238	.464	.124	.105	.114

13	.354	.226	.146	.770	.144	.090
14	.317	.234	.268	.765	.135	.041
15	.197	.255	.213	.558	.327	.317
16	.160	.341	.375	.474	.231	.274
9	.205	.267	.122	.212	.718	.204
10	.149	.201	.227	.214	.755	.164
11	.287	.146	.166	.060	.788	-.068
6	0.68	.541	.217	.175	.191	.448
7	.236	.152	.136	.091	.048	.840
8	.421	.194	.094	.157	.135	.697
Variância	51,6 %	5,92 %	5,31 %	4,24 %	3,82%	3,74 %
Variância Acumulada	51,6%	57,5%	62,8%	67%	70,9%	74,65%
Valores Próprios	12,903	1,480	1,329	1,061	,956	,936

Realizou-se também uma análise à consistência interna dos itens e total da escala através do Alfa de Cronbach (Tabela 12), na qual foram obtidos valores considerados como bons e muito bons, à exceção da dimensão equilíbrio, que apresenta uma consistência interna considerada como razoável (Pestana & Gageiro, 2014).

Tabela 13 Consistência interna das dimensões e total da escala EMMBEP

Alfa de Cronbach	
Felicidade	.934
Autoestima	.906
Controlo de si e dos acontecimentos	.871
Sociabilidade	.859
Envolvimento social	.816
Equilíbrio	.758
Total	.959

6. Resultados

Os resultados apresentados dividem-se em três partes. Numa primeira, serão apresentadas as análises fatoriais efetuadas para cada instrumento, para posteriormente se apresentarem os resultados de acordo com os objetivos definidos.

6.1. Impacto dos contextos de ensino, género e habilitações literárias nas variáveis transacionais e *burnout*

Realizou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) para cada uma das variáveis dependentes estudadas (stresse, bem-estar, suporte social e *burnout*), através dos subtotais de cada escala (Tabela 13). Para a análise, foi escolhido o coeficiente da maior raiz de Roy pois é o mais robusto para amostras de diferentes tamanhos (Boujout, Dean, Grouselle & Cappe, 2016). Estas análises revelaram que a maior raiz de Roy não foi significativa para a vulnerabilidade ao stresse (Teste de Roy = .026; $p = .070$), bem-estar (Teste de Roy = .018; $p = .240$) e *burnout* (Teste de Roy = .008; $p = .312$). Apenas no suporte social foi obtido um resultado significativo (Teste de Roy = .027; $p = .006$).

Tabela 14 Comparação de médias de grupo para as variáveis transacionais e *burnout* entre os dois grupos (N = 464)

	Maior raiz de Roy	p
Stresse	.026	.070
Bem-estar	.018	.240
Suporte social	.027	.006
<i>Burnout</i>	.008	.312

Na análise das hipóteses, realizou-se primeiramente uma análise de variância univariada, de forma a compreender quais as dimensões dos instrumentos que apresentam diferenças entre os grupos. Nesta análise, foram encontradas diferenças entre os grupos de professores de ensino regular e especial, mais concretamente, para o stresse e suporte social, nomeadamente, na dimensão *carência de apoio social e privação de afeto e rejeição* e para as dimensões *família e outros*. Em relação às diferenças de género dos professores em geral, o fator que apresentou diferenças estatisticamente significativas foi o *perfeccionismo e intolerância à frustração*, inerente ao stresse. Por último, analisaram-se as diferenças relativamente às habilitações literárias dos docentes, tendo sido

encontradas diferenças significativas para o stresse (carência de apoio social e privação de afeto e rejeição) e *burnout* (despersonalização).

Após estas análises, efetuou-se uma análise de variância multivariada (MANOVA) de forma a verificar se os fatores em estudo tiveram um efeito estatisticamente significativo. Esta análise foi realizada para perceber as diferenças nas variáveis transacionais entre os dois tipos de ensino (ensino regular e educação especial), e em função do género e habilitações literárias.

No âmbito da vulnerabilidade ao stresse manifestada pelos docentes, foi encontrada apenas uma diferença significativa entre os dois grupos de ensino, na dimensão carência de apoio social e privação de afeto e rejeição [$F(6,457) = 8.27; p = .004$]. Esta diferença é significativa para o grupo de professores de educação especial [$F(6,113) = 9.18; p = .003$]. Nas restantes dimensões, esta diferença não foi observada: perfeccionismo e intolerância à frustração [$F(6,457) = 1.12; p = .291$], inibição e dependência funcional [$F(6,457) = .762; p = .383$], condições de vida adversas [$F(6,457) = .028; p = .866$], subjugação [$F(6,457) = .511; p = .475$] e dramatização da existência [$F(6,457) = .029; p = .866$].

Em relação à manifestação de bem-estar psicológico apresentada pelos professores de ensino regular e educação especial, não se verificaram quaisquer diferenças significativas. Assim, na felicidade [$F(6,457) = .927; p = .336$], autoestima [$F(6,457) = 3.31; p = .069$], controlo de si e dos acontecimentos [$F(6,457) = .025; p = .876$], sociabilidade [$F(6,457) = 1.170; p = .280$], envolvimento social [$F(6,457) = 1.940; p = .164$] e equilíbrio [$F(6,457) = .619; p = .432$].

Relativamente às diferenças observadas ao nível do suporte social nestes dois grupos de ensino, as diferenças observaram-se em duas dimensões: suporte social da família [$F(3,460) = 6.47; p = .011$] e suporte social de outros [$F(3,460) = 5.88; p = .016$]. Apenas na dimensão suporte social de amigos, não foram observadas diferenças [$F(3,460) = .002; p = .961$]. As diferenças encontradas foram significativas para os professores de educação especial: suporte social da família [$F(3,342) = 6.60; p = .011$] e suporte social de outros [$F(3,342) = 5.30; p = .023$].

No que concerne às dimensões do *burnout*, não foram encontradas diferenças significativas em nenhuma das três dimensões. Assim, os resultados obtidos foram, na

dimensão exaustão emocional [$F(3,460) = .962; p = .327$], na despersonalização [$F(3,460) = 2.57; p = .109$] e realização pessoal [$F(3,460) = .041; p = .839$].

Quando realizada esta mesma análise, mas em função do tipo de ensino e gênero, foram encontradas diferenças significativas nos professores de ensino regular ao nível do stresse, na dimensão carência de apoio social e privação de afeto e rejeição [$F(6,61) = 5.096; p = .027$] e nas professoras de educação especial, nesta mesma dimensão [$F(6,100) = 12.501; p = .001$]. Em relação ao bem-estar, quando comparados os grupos em função de gênero, foram encontradas diferenças para a sociabilidade [$F(6,455) = 4.94; p = .027$] e equilíbrio [$F(6,455) = 4.09; p = .044$]. Realizou-se uma análise de forma a compreender qual o grupo específico que manifestava valores mais elevados, pelo que após esta análise mais criteriosa, foi obtida apenas uma diferença significativa na sociabilidade [$F(6,7) = 7.753; p = .017$] no grupo de professores de educação especial. No suporte social, as diferenças significativas foram encontradas no grupo de professoras de educação especial, ao nível do suporte social sentido pela família [$F(3,103) = 4.963; p = .028$] e suporte social de outros [$F(6,100) = 6.633; p = .011$]. Em relação às dimensões do *burnout*, não se verificam diferenças significativas.

Após esta análise, foi realizada uma análise de variância multivariada com o objetivo de se averiguarem as diferenças entre os professores de ensino regular e educação especial, fazendo também uma comparação em função do gênero e habilitações literárias.

Assim, nas professoras de ensino regular que possuem licenciatura, no âmbito do stresse, foi encontrada uma diferença no perfeccionismo e intolerância à frustração [$F(6,179) = 5.008; p = .026$], o mesmo se verificou para os professores de ensino regular, nesta mesma dimensão do stresse e com este tipo de habilitações académicas [$F(6,35) = 10.759; p = .002$]. Os professores de ensino regular que possuem uma pós-graduação revelaram também diferenças significativas na carência de apoio social e privação de afeto e rejeição [$F(4,1) = 10.001; p = .034$].

Nas professoras de educação especial que possuem a licenciatura foi encontrada uma diferença significativa na carência de apoio social e privação de afeto e rejeição [$F(6,14) = 15.566; p = .001$], nas que possuem uma pós-graduação, observou-se uma diferença significativa para a dimensão perfeccionismo e intolerância à frustração [$F(6,34) = 4.952; p = .032$] e nas que possuem doutoramento a diferença foi encontrada para a dramatização da existência [$F(1,1) = 188.233; p = .046$]. Nos professores de educação

especial, foi encontrada apenas uma diferença significativa para aqueles que possuem o mestrado, no perfeccionismo e intolerância à frustração [$F(1,1) = 1685.77; p = .016$].

Esta mesma comparação de grupos realizou-se para o bem-estar. Assim, nas professoras de ensino regular que possuem o bacharelato, foi encontrada uma diferença significativa para a sociabilidade [$F(6,2) = 7.014; p = .033$]. Nos professores de ensino regular, a diferença significativa encontrada residiu naqueles que possuem o mestrado, no envolvimento social [$F(6,12) = 8.388; p = .010$]. Nas professoras de educação especial, encontrou-se uma diferença significativa no envolvimento social, para as que possuem a licenciatura [$F(6,14) = 4.459; p = .048$]. Nos professores de educação especial, a diferença significativa encontrada residiu na sociabilidade para os docentes que possuem o mestrado [$F(1,1) = 514.634; p = .028$].

Relativamente ao suporte social, a diferença significativa encontrada foi no grupo de professoras de educação especial que possuem o mestrado, na percepção do suporte social sentido por outros [$F(3,41) = 8.114; p = .007$].

Em relação aos resultados obtidos para o *burnout*, foi encontrada uma diferença significativa para as professoras de ensino regular que possuem o bacharelato, na despersonalização [$F(3,5) = 5.757; p = .048$]. No grupo de professores de ensino regular, encontrou-se uma diferença significativa para a dimensão exaustão emocional, para os que possuem o mestrado [$F(3,15) = 7.358; p = .015$]. Para os professores de ensino regular que possuem o doutoramento, foi obtida uma diferença significativa na realização pessoal [$F(2,1) = 25.275; p = .037$].

No grupo de professoras de educação especial, verificou-se uma diferença significativa para aquelas que possuem o doutoramento na realização pessoal [$F(1,1) = 955.018; p = .021$]. Nos professores de educação especial que possuem a licenciatura, foi encontrada uma diferença significativa também na dimensão realização pessoal [$F(3,3) = 13.411; p = .015$].

6.2. Relação das variáveis transacionais e *burnout*

De forma a compreender a relação entre as variáveis transacionais e o *burnout*, recorreu-se a regressões lineares, através do método *stepwise*, conduzindo assim a um modelo preditivo das três dimensões do *burnout* (exaustão emocional, realização pessoal e despersonalização) nas restantes variáveis, nos dois grupos de professores

No grupo de professoras de ensino regular (Tabela 14), as variáveis retidas para a exaustão emocional, foram: a felicidade ($\beta = -.382; p = .000$), seguindo-se o envolvimento social ($\beta = -.219; p = .000$) e autoestima ($\beta = -.134; p = .012$), pertencentes ao bem-estar, e por último, surge o fator amigos ($\beta = .128; p = .017$), da escala de suporte social. Este modelo é responsável por 22% da variância.

Para a dimensão realização pessoal e profissional do *burnout*, o fator com maior poder preditivo encontrado foi a autoestima ($\beta = -.312; p = .000$), seguindo-se o controlo de si e dos acontecimentos ($\beta = -.293; p = .000$), felicidade ($\beta = -.210; p = .000$), equilíbrio ($\beta = -.118; p = .026$) e envolvimento social ($\beta = -.115; p = .031$), todos pertencentes ao bem-estar. Este modelo é responsável por 23% da variância.

Na dimensão despersonalização, o fator que melhor explica níveis mais elevados, é a inibição e dependência funcional ($\beta = .166; p = .006$) pertencente à vulnerabilidade ao stresse e responsável por 2% da variância.

Tabela 15 Efeitos do stresse, bem-estar e suporte social nas três dimensões do burnout, nas professoras de ensino regular (n = 278)

Variáveis dependentes	Variáveis preditivas	Beta	p	R ² Ajustado	F	p
Exaustão emocional	Felicidade	-.38	.000	.22	21.14	.000
	Equilíbrio	-.21	.000			
	Autoestima	-.13	.012			
	Suporte social de amigos	.12	.017			
Realização pessoal	Autoestima	-.31	.000	.23	17.64	.000
	Controlo de si e dos acontecimentos	-.29	.000			
	Felicidade	-.21	.000			
	Equilíbrio	-.11	.026			
	Envolvimento social	-.11	.031			

Despersonalização	Inibição e dependência funcional	.16	.006	.02	7.81	.006
-------------------	----------------------------------	-----	------	-----	------	------

No grupo de homens, professores de ensino regular (Tabela 15) o fator que mais contribuiu para maiores níveis de exaustão emocional é o equilíbrio ($\beta = -.307$; $p = .008$), seguindo-se a inibição e dependência funcional ($\beta = -.269$; $p = .020$) e por último, as habilitações literárias ($\beta = .260$; $p = .024$). Neste modelo, é possível analisar a influência de várias variáveis para a exaustão emocional, estando presente, em primeiro lugar o bem-estar, seguindo-se do stresse e por último as habilitações literárias, com um menor poder preditivo. Este modelo é responsável por 18% da variância.

Na dimensão realização pessoal e profissional é o bem-estar que exerce maior influência através da autoestima ($\beta = -.365$; $p = .002$), seguindo-se a felicidade ($\beta = -.304$; $p = .008$). Este modelo é responsável por 18% da variância.

Em relação à dimensão despersonalização para este grupo não foram observadas quaisquer relações entre esta e as variáveis transacionais.

Tabela 16 Efeitos do stresse, bem-estar e suporte social em duas dimensões do burnout em professores de ensino regular (n = 67)

Variáveis dependentes	Variáveis preditivas	Beta	<i>p</i>	R ² Ajustado	F	<i>p</i>
Exaustão emocional	Equilíbrio	-.307	.008	.175	5.66	.002
	Inibição e dependência funcional	-.269	.020			
	Habilitações	.260	.024			
Realização pessoal e profissional	Autoestima	-.365	.002	.182	8.35	.001
	Felicidade	-.304	.008			

Relativamente às professoras de educação especial (Tabela 16) os fatores que se constituem como preditivos da exaustão emocional, são a felicidade ($\beta = -.352$; $p = .000$)

e controlo de si e dos acontecimentos ($\beta = -.193$; $p = .034$). Este modelo é responsável por 15% da variância.

Em relação à dimensão realização pessoal, foi encontrado apenas um único fator com poder preditivo, nomeadamente, a autoestima ($\beta = -.294$; $p = .002$), inserida no bem-estar e responsável por 7% da variância.

Por último, os fatores que têm influência na despersonalização são a autoestima ($\beta = -.242$; $p = .011$), pertencente ao bem-estar e o suporte social da família ($\beta = .220$; $p = .020$). Este modelo é responsável por 8% da variância.

Tabela 17 Efeitos do stresse, bem-estar e suporte social em três dimensões do burnout em professoras de educação especial (n = 106)

Variáveis dependentes	Variáveis preditivas	Beta	<i>P</i>	R ² Ajustado	F	<i>p</i>
Exaustão emocional	Felicidade	-.352	.000	.15	10.45	.000
	Inibição e dependência funcional	-.193	.034			
Realização pessoal e profissional	Autoestima	-.294	.002	.07	9.82	.002
Despersonalização	Autoestima	-.242	.011	.08	6.07	.003
	Suporte social da família	.220	.020			

Em relação aos professores de educação especial (Tabela 17), as variáveis que contribuem para valores mais elevados de exaustão emocional são o controlo de si e dos acontecimentos ($\beta = -.743$; $p = .001$) e a felicidade ($\beta = -.368$; $p = .048$). Este modelo é responsável por 68% da variância.

Na dimensão realização pessoal, a variável explicativa são as habilitações literárias ($\beta = -.565$; $p = .044$), responsável por 25% da variância. Por fim, em relação à despersonalização, não foram encontradas quaisquer relações com outro tipo de variável para este grupo em específico. Relativamente à despersonalização, não foi encontrada qualquer relação.

Tabela 18 Efeitos do stresse, bem-estar e suporte social em duas dimensões do burnout em professores de educação especial (n = 13)

Variáveis dependentes	Variáveis preditivas	Beta	<i>p</i>	R ² Ajustado	F	<i>p</i>
Exaustão emocional	Controlo de si e dos acontecimentos	-.368	.048	.68	13.88	.001
	Felicidade	-.743	.001			
Realização pessoal e profissional	Habilitações literárias	.565	.044	.25	5.150	.044

7. Discussão

Nesta investigação foram definidos dois grandes objetivos: analisar o impacto dos dois contextos de ensino, género e habilitações literárias no stresse, bem-estar, suporte social, e *burnout* nos professores de ensino regular e educação especial, que trabalham com alunos com NEE; e analisar a influência das variáveis transacionais (stresse, bem-estar e suporte social e habilitações literárias) nas três dimensões do *burnout*.

Diferenças entre grupos: stresse, bem-estar, suporte social e *burnout*

Impacto dos contextos de ensino, género e habilitações literárias nas variáveis transacionais e burnout

De acordo com os resultados obtidos, foi possível verificar que, quando comparados os professores de ensino regular e educação especial existe uma diferença ao nível da vulnerabilidade ao stresse, sendo o grupo de professores de educação especial, o que revela maiores valores de carência de apoio social e privação de afeto e rejeição. Ao nível do suporte social, foi também possível identificar valores mais elevados para este mesmo grupo, nomeadamente, ao nível da perceção do suporte social sentido pela família e outros. Contudo, não se verificaram diferenças significativas entre estes dois grupos relativamente ao bem-estar e *burnout*, o que vai de encontro aos estudos realizados por Lavian (2012) e Zabel & Zabel (2001), nos quais não foram identificadas diferenças entre estes dois tipos de ensino.

Segundo Baptista (2013), verifica-se a existência de diferenças associadas ao género. Neste sentido, relativamente ao stresse, verificou-se a existência de uma maior vulnerabilidade, nomeadamente ao nível carência de apoio social e privação de afeto e rejeição. Este resultado esteve presente nos dois contextos de ensino, mas com diferenças associadas ao género, sendo que no ensino regular, são os homens que revelam índices mais elevados, enquanto no grupo de educação especial, são as mulheres. Este resultado vai de encontro ao referido por Baptista (2013), sendo as mulheres, professoras de educação especial, as que apresentam níveis mais altos de stresse.

Sendo a docência uma das profissões onde existe um índice elevado de mal-estar considerou-se pertinente analisar os níveis de bem-estar, através da escala de manifestação de bem-estar psicológico. Uma vez que ao longo do tempo têm surgido várias transformações, associadas também a uma falta de formação, estes aspetos contribuem negativamente para a prática educativa. No entanto, apesar das adversidades que possam estar presentes, também é possível que os docentes desenvolvam bem-estar nesta profissão (Zacharias, Mendes, Letthin, Dhoms, Mosquera & Stobaus, 2011). No que concerne ao bem-estar, foram identificadas diferenças significativas nos professores de educação especial, mais precisamente, nos homens, ao nível da sociabilidade. Nas restantes dimensões não foram identificadas diferenças significativas, o que pode induzir a uma presença de mal-estar nas restantes dimensões e para todo o grupo de mulheres, professoras de educação especial, bem como todos os participantes inseridos no grupo de ensino regular. Estes resultados estão de acordo com o que Esteve (1994) refere, sendo a incidência de sintomas de mal-estar mais elevada no grupo das mulheres. Contudo, foram encontradas diferenças significativas relacionadas com o suporte social, apenas no grupo de educação especial, sendo estas diferenças expressas pelas mulheres, ao nível da perceção de suporte social sentido pela família e outros. Este facto pode explicar a ausência de *burnout* neste grupo, uma vez que o suporte social tem um efeito direto e positivo no *burnout*, independentemente de mudar ou não os níveis de stresse sentidos (Martins, 2008).

Em relação ao impacto do género no *burnout*, alguns estudos indicam um perfil caracterizado por homens na dimensão despersonalização (Martins, 2008; Esteras, Charot & Salin, 2014; Kuch, 2011) e outros apontam um perfil de risco caracterizado por mulheres, contudo, não existe ainda um consenso afirmativo (Norlund, 2010), tal como verificado no presente estudo, numa amostra constituída maioritariamente por mulheres,

em ambos os grupos de ensino, no qual não foram encontradas diferenças significativas para nenhum dos géneros.

Relativamente à formação que trabalhar com crianças e jovens com NEE implica, a educação inclusiva criou alguns desafios no trabalho exercido pelos docentes, nomeadamente pela formação nesta área. Face a esta realidade, para a profissão docente é necessário introduzir conhecimentos científicos e pedagógicos que ajudem e preparem o professor no trabalho a realizar com a diversidade do público escolar (Rebelo, 2011). Neste sentido, considerou-se pertinente analisar o impacto das habilitações académicas, em função dos grupos de ensino e género, nos níveis de stresse, bem-estar, suporte social e *burnout* podendo considerar-se esta variável com um maior impacto, uma vez que permitiu observar diferenças entre os grupos que não se haviam observado anteriormente, nomeadamente nas três dimensões do *burnout*.

Assim relativamente ao stresse, no grupo de ensino regular, foram identificadas diferenças significativas na dimensão perfeccionismo e intolerância à frustração, nos homens e mulheres que possuem a licenciatura, tendo sido esta diferença mais acentuada no grupo de docentes de género masculino. Em relação à pós-graduação, foi também identificada uma diferença significativa nos homens, professores de ensino regular, mas numa dimensão diferente, nomeadamente, na carência de apoio social e de privação de afeto e rejeição.

No grupo de professores de educação especial, as diferenças encontradas recaíram mais no grupo de mulheres. Neste grupo, em relação à pós-graduação, foi encontrada uma diferença para o stresse, no perfeccionismo e intolerância à frustração. Nas professoras que possuem a licenciatura, a diferença significativa encontrada foi na dimensão carência de apoio social e de privação de afeto e rejeição, também referente ao stresse. Este resultado vai de encontro ao obtido por Pocinho & Capelo (2009) na sua análise à vulnerabilidade ao stresse em professores, tendo sido as diferenças significativas verificadas no grupo de professoras que têm como grau académico a licenciatura. Por fim, verificou-se também uma diferença associada ao doutoramento na dimensão dramatização da existência, ainda que com uma diferença já não tão acentuada, comparativamente com as referidas anteriormente. Nos homens encontrou-se uma diferença significativa para aqueles que possuem o mestrado na dimensão perfeccionismo e intolerância à frustração.

Em relação a esta análise com a variável bem-estar, no grupo de ensino regular encontrou-se uma diferença associada ao bacharelato, nas mulheres, na dimensão sociabilidade, e nos homens associada ao mestrado, na dimensão envolvimento social. No grupo de educação especial encontrou-se uma diferença significativa para as mulheres que possuem a licenciatura, ao nível do envolvimento social. Nos homens, a diferença significativa voltou a ser encontrada naqueles que possuem o mestrado, na sociabilidade. Estes resultados vão de encontro aos obtidos por Lopes (2007), uma vez que são os sujeitos que têm um menor grau académico, que manifestam maiores níveis de bem-estar. Apesar de também estar presente o grau de mestre, este resultado está em concordância com os analisados anteriormente no stresse, uma vez que esta manifestação de bem-estar é obtida pelos homens, os quais não apresentaram diferenças significativas para a vulnerabilidade ao stresse.

Em relação ao suporte social, as diferenças foram encontradas apenas no grupo de educação especial, nas mulheres que possuem mestrado, ao nível da perceção do suporte social sentida por outros.

A inadequação da formação recebida para lidar com o processo de ensino, escola e cultura institucional, tem sido referida como uma das causas mais importantes do *burnout* (Baptista, 2013). Na análise desta variável foram encontradas algumas diferenças entre os grupos, nomeadamente no grupo de mulheres, professoras de ensino regular, verificou-se a existência de uma diferença significativa entre as que possuem o bacharelato e a dimensão despersonalização. Este resultado revela o contrário do que tem sido encontrado noutras investigações (Baptista, 2013), uma vez que as diferenças significativas encontradas nesta dimensão estão presentes no grupo de homens.

Relação das variáveis transacionais no burnout

Relativamente à relação que as variáveis transacionais exercem no *burnout*, verifica-se que a variável transacional com maior poder preditivo é o bem-estar, uma vez que está sempre presente para todos os grupos, à exceção nos docentes de género masculino, professores de ensino regular e educação especial em que não foi verificada qualquer relação com a dimensão despersonalização. Neste sentido, diversas pesquisas revelam que a satisfação no trabalho tem um peso significativo na permanência dos docentes na profissão (Houtte, 2012, como referido por Rebolo & Bueno, 2014), como também indicam que a insatisfação é um dos fatores que mais interfere no processo de

abandono (Hadi, 2009, como referido por Rebolo & Bueno, 2014), sendo esta umas das consequências do *burnout*.

Na análise efetuada e após a verificação das correlações entre as variáveis de acordo com os diversos grupos, verifica-se a existência de uma correlação negativa forte, como no caso do bem-estar e stresse, sendo estas dimensões com uma conotação negativa. Ou seja, quanto menores os níveis de bem-estar e diferenças relativamente às dimensões do stresse, maiores serão os índices de *burnout*.

Relativamente à relação que as variáveis transacionais exercem nas três dimensões de *burnout*, verificou-se que nas docentes de género feminino de ensino regular é o bem-estar e suporte social que são fatores preditivos da exaustão emocional. No que concerne às dimensões do bem-estar, estas estabelecem uma correlação negativa forte com esta variável, ou seja, baixos índices de felicidade e autoestima contribuem para um nível mais elevado de exaustão emocional. O envolvimento social apresenta uma correlação positiva fraca e a perceção do suporte social sentido pelos amigos, uma correlação positiva forte. Relativamente ao efeito do suporte social, seria de esperar um efeito protetor entre esta dimensão para o *burnout*, pelo que foram analisadas as correlações entre os vários itens desta dimensão com a dimensão exaustão emocional, de forma a compreender este resultado. Aquando a análise, não se verificaram quaisquer correlações significativas, o que pode ser justificado por esta variável ser a última considerada como preditora da exaustão emocional e com um poder inferior às anteriores. No que concerne à realização profissional, as dimensões do bem-estar (autoestima, controlo de si e dos acontecimentos, felicidade, equilíbrio e envolvimento social) estabelecem uma correlação negativa forte com esta dimensão. Por fim, na dimensão despersonalização, a dimensão inibição e dependência emocional, pertencente ao stresse, estabelece uma correlação positiva com esta dimensão.

Nos professores do género masculino de ensino regular, existem três fatores que se relacionam com a dimensão exaustão emocional. A inibição e dependência emocional (stresse) e o equilíbrio (bem-estar) estabelecem uma correlação negativa forte com esta dimensão e as habilitações literárias estabelecem uma correlação positiva forte, o que pode ser justificado pelas outras atividades em que os docentes estão inseridos, para além das aulas em si, e a responsabilidade que estas habilitações de grau mais elevado possam

acarretar (Carlotto, 2002). Por último, dimensão realização profissional do *burnout*, a autoestima e felicidade (bem-estar) são preditores com uma correlação negativa forte.

Nas docentes de género feminino do grupo de educação especial, na dimensão exaustão emocional verifica-se a existência de uma correlação negativa forte entre os fatores do bem-estar (felicidade e controlo de si e dos acontecimentos) com esta dimensão. Na dimensão realização pessoal, a autoestima (bem-estar) apresenta uma correlação negativa forte. Por fim, na dimensão despersonalização do *burnout*, a autoestima (bem-estar) apresenta uma correlação negativa forte com esta dimensão e a perceção do suporte social sentido pela família uma correlação positiva forte, nomeadamente, na questão “Sinto que a minha família me tem em alta consideração”, o que vai de encontro ao resultado obtido por Boujout, Dean, Grouelle & Cappe (2016), no qual a perceção previu maiores níveis de *burnout*, o que pode sugerir que este tipo de suporte não seja o adequado para este tipo de situação. Relativamente a este resultado, diversos estudos verificam que a relação entre síndrome de *burnout* com o conflito trabalho-família/família-trabalho não é unânime, ou seja, se o *burnout* é um antecedente deste conflito ou uma consequência (Pereira, 2009). Por sua vez, esta relação também pode ser interpretada pelo trabalho que o docente de educação especial desempenha, dado que pode exercer a trabalhar tanto em pequenos grupos com alunos com NEE, como também em sala de aula, juntamente com o professor de ensino regular, o que pode originar situações de conflito e assim o suporte social da família ser um refúgio para este grupo de docentes, um vez que são referidos alguns constrangimentos por parte dos professores de ensino regular no que respeita à realização de tarefas em articulação (Cruz, 2012).

Em relação ao facto do bem-estar apresentar uma correlação negativa forte e o suporte social uma correlação positiva, investigações têm sugerido que as dimensões do *burnout* e envolvimento se situam em contínuos distintos e se associam a determinantes também distintos (Schaufeli & Salanova, 2007, como referido por Pinto & Alvarez, 2016). Assim, os sintomas de *burnout* parecem decorrer das exigências profissionais que caracterizam as profissões de elevado stresse profissional, ao passo que o envolvimento está mais dependente dos recursos de que o trabalhador dispõe, designadamente dos recursos do trabalho (e.g., autonomia, feedback, apoio social), organizacionais (e.g., relações de trocas) e pessoais (e.g., otimismo, competência emocional (Pinto & Alvarez, 2016).

No grupo de professores de género masculino do grupo de educação especial, na dimensão exaustão emocional, verifica-se uma relação entre duas variáveis pertencentes ao bem-estar: controlo de si e dos acontecimentos e felicidade, os dois com uma correlação negativa forte. Na dimensão realização pessoal foi encontrada apenas relação com as habilitações literárias, na qual se verifica uma correlação positiva forte com esta dimensão.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo comparar os níveis de stresse, bem-estar, suporte social e *burnout* em professores de ensino regular e educação especial que trabalham com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente ao impacto dos dois grupos nas variáveis transacionais, verificou-se que o grupo de docentes de educação especial revela diferenças ao nível do stresse e suporte social, não tendo, contudo, sido verificadas diferenças ao nível do *burnout*, nem qualquer outro resultado significativo em nenhuma das variáveis nos docentes de ensino regular.

Em função do género, os resultados indicam a existência de uma vulnerabilidade ao stresse presente nos dois tipos de ensino, sendo que no grupo de ensino regular são encontradas diferenças para os homens, e no grupo de educação especial para as mulheres. Para o bem-estar e suporte social, as diferenças encontradas referem-se ao grupo de professores de educação especial, no género masculino e feminino, respetivamente. No que concerne ao *burnout*, não foi possível verificar um perfil caracterizado por mulheres ou por homens na dimensão despersonalização, como indicam vários estudos para a prevalência de fatores associados a esta síndrome (Carlotto, 2011; Baptista, 2013; Esteras, Chorot, & Sandín, 2014).

Apesar da docência ser constituída maioritariamente por mulheres, de forma a compreender melhor os resultados obtidos pelos docentes de género masculino de educação especial, seria pertinente em futuras investigações ter um maior número de professores deste tipo de ensino em particular, dado o número reduzido de participantes, o qual se pode considerar como uma limitação ao estudo.

Através das análises efetuadas, é possível identificar o impacto que as habilitações literárias exercem nas variáveis transacionais estudadas, sendo que é através da introdução desta variável que são verificadas um maior número de diferenças significativas. Contudo, de acordo com a revisão bibliográfica, seria de esperar que os docentes com habilitações académicas de menor grau demonstrassem maiores níveis de stresse e *burnout*, pelos desafios que a educação inclusiva proporciona, o que nem sempre se verifica, estando presentes nos dois grupos e géneros diferenças significativas ao nível do mestrado e doutoramento associadas a uma diminuição da realização pessoal e profissional. Este facto poderá sugerir que deva ser realizado um trabalho com os docentes que pretendem o prosseguimento de estudos ao nível das suas expectativas, as quais podem ser demasiado altas face à realidade com que se deparam no seu dia-a-dia.

No *burnout*, são as professoras de ensino regular que possuem o bacharelato, que revelam diferenças significativas para a despersonalização, ao contrário dos resultados obtidos noutros estudos (Baptista, 2013). De modo a compreender melhor esta relação e sabendo-se de que o trabalho exercido pelos docentes não se restringe apenas ao que é realizado em sala de aula, seria importante futuramente recolher informação sobre quais as outras atividades desenvolvidas, de forma a tentar compreender esta relação positiva.

Relativamente à relação que as variáveis transacionais exercem sobre o *burnout*, verificou-se que o stresse e bem-estar são preditores com uma correlação negativa, enquanto o suporte social sentido pela família e as habilitações são preditores com uma correlação positiva. Em relação a esta última variável, esta correlação vai de encontro aos resultados obtidos no impacto desta variável nos dois grupos e géneros, uma vez que não são apenas aqueles que têm um menor grau académico que expressam maiores níveis de stresse.

No que concerne ao suporte social, estudos indicam que este tem um efeito moderador e protetor do *burnout*. Contudo, os resultados obtidos pelas professoras de educação especial indicam que quanto maior a perceção do suporte social sentido pela família, maiores serão os níveis de despersonalização, o que vai de encontro com o estudo realizado por Bataineh & Alsagheer (2012). Apesar do suporte social ser considerado uma variável moderadora, também existem estudos que revelam o contrário, não exercendo qualquer efeito significativo em algumas variáveis, como o apoio social por parte de outros na exaustão emocional (Richardson, Burke, & Leiter, 1992, como referido por Bataineh & Alsagheer, 2012). Em relação à correlação positiva obtida entre a perceção do suporte social sentida pela família e a dimensão despersonalização, esta causa alguma ambiguidade, uma vez que, analisando especificamente a questão, esta correlação é obtida através de uma afirmação de carácter positivo, relacionada com a perceção que as professoras sentem sobre a consideração dos seus familiares sobre si, o que deverá ser alvo de atenção em futuras investigações e analisado de modo qualitativo, para que se consiga compreender melhor de que modo a alta perceção possa aumentar os níveis de despersonalização.

Os resultados obtidos sugerem para futuras intervenções e nomeadamente com este grupo especificamente, a implementação de programas de bem-estar, uma vez que esta foi a variável encontrada maioritariamente como preditora das várias dimensões de *burnout*. Assim, ao serem implementados programas para a promoção de bem-estar,

efetua-se simultaneamente uma prevenção ao nível do stresse e *burnout*. Relativamente à aplicação de programas de gestão de stresse, este deveria incidir no grupo de educação especial e especificamente nas mulheres, nas quais se observaram um maior número de diferenças significativas desde o início das análises. No que respeita à intervenção no *burnout*, de acordo com os resultados obtidos esta deveria incidir nas professoras de ensino regular que possuem o bacharelato e nos professores com mestrado e doutoramento deste mesmo grupo, bem como para os professores e professoras de educação especial que possuem o doutoramento.

Referências bibliográficas

- Alves, F. (1994). *A Satisfação / insatisfação docente – Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Bragança: Instituto Superior Politécnico.
- Amorim, I. (2007). Nuevos Contextos de Intervención Psicológica en Educación, Salud y Calidad de Vida. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1).
- Baptista, A. (2013). *Stress e Burnout em Professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Barasuol, E. (2004). *Burnout Docente no Trabalho com a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais*. Dissertação de mestrado. Rio grande do sul.
- Bataineh, O. & Alsagheer, A. (2012). Na investigation of social support and burnout among special education in the united arab emirates. *International Journal of Special Education*, 27 (2), 5 – 13.
- Brás, S. (2013). *A percepção dos professores do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, nas classes regulares*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Braun, A. & Carlotto, M. (2012). Síndrome de burnout: um estudo comparativo entre professores de ensino especial e regular. Síndrome de burnout em professores de ensino especial. Dissertação de Pós-Graduação. Porto Alegre: Faculdade de Psicologia.
- 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 Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Springer*
- Capitão, P. (2010). *Concepções dos Professores face à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Regular*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Carlotto, M. (2002). A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 21-29.

- Carlotto, M. (2011). Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (4), 403-410.
- Cecil, F., Christopher, B. & William, N. (2002). Teacher Burnout In Special Education: The Causes and The Recommended Solutions. *High School Journal*, 86 (1).
- Chambel, M. (2016). Psicologia da Saúde Ocupacional: Desenvolvimento e Desafios. In: M. Chambel, ed., *Psicologia da Saúde Ocupacional*. Lisboa: Pactor.
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29 - 60.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais Nas Escolas Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. *Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2005). “A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Actas do Encontro Internacional Educação*”.
- Correia, L (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE - Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2010). Educação Especial e Inclusão. *Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, S. (2012). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades sentidas pelos professores de educação especial*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Cunha, (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais – práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Esteras, J., Chorot, P. & Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 10 (2), 79-92.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente* (3. Ed). Barcelona: Paidós.

- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Facion, J. (2008). *Inclusão escolar e suas implicações* (2ed.) Curitiba: IBPEX
- Fore, C., Martin, C., & Bender, N. (2002). Teacher burnout in special education: the causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86 (1), 36-44.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. (2001). Working in special education: factor that enhances special educators intent to stay. *Exceptional Children Publisher*, 67 (4), 549-567.
- Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras
- Gomes, C. (2010). *O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP.
- Gomes, A., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do estatuto da carreira docente português. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 357-371.
- Halbeslen, J. (2006). Sources of social and burnout: a meta-analytic teste of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychologist*, 91 (5), 1134-1145.
- Holdaway, E. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14 (1), 30-47.
- Jbeili, C. (2008). Síndrome de Burnout: Identificação, tratamento e prevenção. *Cartilha informativa de prevenção à Síndrome de burnout em professores*
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2001). Como prevenir e resolver o stress dos professores e indisciplina dos alunos? *Cadernos do CRIAP*. Porto: ASA.
- Jesus, S. (2007). *Professor sem stress: realização profissional e bem-estar docente*. Porto Alegre: Mediação.
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2011). Burnout Syndrome Levels of Teachers in Special Education in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26 (1), 53-63.

- Lamy, P. (2015). *Colaboração e Satisfação: Percepção dos professores de educação especial e titulares de turma*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Lavian, R. (2012). The impact of organizational climate on *Burnout* among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 18 (2), 233-244.
- Leite, N. (2007). *Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho: um estudo com professores*. Dissertação de mestrado. Brasília: Instituto de Psicologia.
- Lopes, C. (2007). *Stresse, burnout e bem-estar subjetivo entre professores universitários*. Uberlândia: Centro Universitário do Triângulo
- Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 97-422.
- Martins, J. (2008). *Burnout na profissão docente*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Educação.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Martínez, J. (1989). Cooling off before burning out. *Academic Therapy*, 24, 271-284.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1996). *Maslach Burnout inventory manual* (3ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist's Press.
- Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13 (1), 66-77.
- Morais, M. (2011). *Burnout em docentes envolvidos na inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede pública*. Brasília: Instituto de Psicologia.
- Niza, S. (1996). *Necessidades Especiais da Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum*. *Inovação* (9). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Norlund, S., Reuterwall, C., Hoog, J., Lindah, B., Janler, U. & Birgander, L. (2010). Burnout, working conditions and gender- results from the northern Sweden Monica STUDY. *BMC Public Health*.
- Oliveira, L. (2014). *El bornout en los profesores que trabajan com multideficientes*. Tese de Doutoramento. Badajoz: Universidade de Extremadura.
- Pereira, A. (2009). *Burnout e o Conflito Trabalho-Família/Família Trabalho em Profissionais de Enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para as ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde: Pedagogo.
- Pinto, A. & Alvarez, M. (2016). Promoção da Saúde Ocupacional em Contexto Escolar: da Saúde Física ao Bem-Estar Profissional em Professores. In: M. Chambel, ed., *Psicologia da Saúde Ocupacional*. Lisboa: Pactor.
- Pocinho, M. & Capelo, M. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35 (2), 351-367.
- Purvanova, R. & Muros, J. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168-185.
- Rebelo, M. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Rebolo, F. & Bueno, B. (2014). O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum. Education*, 36 (2), 323-331.
- Resende, J. (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: FCG e FCT do MCTES
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Educação Especial. Porto Editora

- Romão, C. (2012). *A cooperação entre educadores de infância e docentes de educação especial na inclusão de crianças com NEE e as crianças índigo? Qual o seu lugar?*, Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Salanova, M., Martínez, M., & Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 37-54.
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, S. (2011). *Burnout e diferenças de género em professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134
- Silva, J. (2012), *Clima escolar, satisfação, stresse profissional e colaboração entre docentes: Que relações?* Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- Stephenson, D. (1990). Affective Consequences of Teachers. Psychological Investment. *Journal of Educational Research*, 84 (1), 53-57.
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. (Colecção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO
- Vaz-Serra, A. (2000). Construção de uma escala de medida para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clinica*, 21 (4), 279-308.
- Vaz-Serra, A. (2007). *O stress na vida de todos os dias*. 3ª Edição. Coimbra: Minerva.
- Villa, J. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vitello, S. & Mithaug, D. (1998). *Inclusive Schooling: National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Viveiros, M. (2011). *A Satisfação na docência com a inclusão de alunos autistas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Zabel, R. & Zabel, M. (2001) Revisiting *Burnout* among special education teachers: do age, experience, and preparation still matter? *The Journal of the Teacher Education*, 24 (2), 128-139.
- Zacharias, J., Mendes, A., Lettnin, C., Dohms, K., Mosquera, J. & Stobaus, C. (2011). Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Educação por Escrito*, 2 (1), 16 – 30.

Anexos

Questionário Sociodemográfico

Idade: _____

Género:

Masculino Feminino

Professor de ensino:

Regular Especial

Habilitações literárias:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-Graduação

Mestrado

Doutoramento

Estado Civil:

Solteiro/a

Casado/a ou a viver em união de facto

Divorciado/a, separado/a ou viúvo/a

Nível de ensino que lecionada este ano letivo:

Pré-Escolar

1º Ciclo

2º Ciclo

3º Ciclo

Ensino Secundário

Situação profissional em que se encontra colocado/a:

Docente com lugar em quadro da escola

Docente do quadro de zona pedagógica

Docente contratado:

Outro: _____

Anos de serviço: _____

Maslachah Burnout Inventory

Assinale para cada questão a frequência com que vive ou sente cada uma das situações descritas. Assinale apenas uma resposta, tendo como referência os últimos 3 meses da sua atividade profissional.

	Nunca	Algumas vezes por ano	Uma vez por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias
1. Sinto-me emocionalmente exausto com o meu trabalho.							
2. Sinto-me cansado no final de um dia de trabalho.							
3. Sinto-me cansado quando me levanto para ir trabalhar.							
4. Compreendo facilmente como se sentem as outras pessoas.							
5. Trato as outras pessoas como se fossem objetos impessoais.							
6. Custa-me trabalhar todo o dia com as outras pessoas.							

7. Lido eficazmente com os problemas das outras pessoas.							
8. Sinto-me fisicamente exausto com o meu trabalho.							
9. Sinto que consigo ajudar as outras pessoas com o meu trabalho.							
10. Tornei-me mais insensível com os outros desde que faço este trabalho.							
11. Sinto-me preocupado porque este trabalho me deixa mais frio emocionalmente.							
12. Sinto-me cheio de energia.							
13. Sinto-me frustrado no meu trabalho.							
14. Sinto que estou a trabalhar demais.							

15. Sinto que não me preocupo com o que acontece às pessoas com quem trabalho.							
16. Causa-me stresse trabalhar diretamente com as pessoas.							
17. Consigo criar um ambiente descontraído com as pessoas com quem trabalho.							
18. Sinto-me bem depois de contactar com as outras pessoas.							
19. Sinto que consigo fazer coisas úteis no meu trabalho.							
20. Sinto que estou a atingir os meus limites.							
21. Lido calmamente com os problemas emocionais.							

22. Sinto que as outras pessoas me culpam pelos seus problemas.							
--	--	--	--	--	--	--	--

Social Support Appraisals

Assinale para cada situação descrita, o seu grau de concordância

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Os meus amigos respeitam-me.				
2. A minha família preocupa-se muito comigo.				
3. Sinto que não sou importante para os outros.				
4. A minha família tem-me em alta consideração.				
5. Sou apreciado pelos outros.				
6. Posso contar com os meus amigos.				
7. Sou admirado pela minha família.				
8. Sou respeitado pelas outras pessoas.				
9. Sou amado pela minha família.				
10. Os meus amigos não se preocupam com o meu bem-estar.				
11. A minha família confia em mim.				
12. Tenho-me em elevada estima.				
13. Sinto que não confio no apoio da minha família.				
14. As pessoas admiram-me.				
15. Eu sinto um laço forte com os meus amigos.				
16. Os meus amigos preocupam-se comigo.				
17. Sinto-me valorizado pelas outras pessoas.				
18. A minha família respeita-me.				
19. Os meus amigos e eu somos importantes uns para os outros.				
20. Sinto que pertenço a algo (amigos, família...).				

21. Se eu morresse amanhã, poucas pessoas sentiriam a minha falta.				
22. Sinto que não sou próximo da minha família.				
23. Os meus amigos e eu já fizemos muito uns pelos outros.				

Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse

Cada uma das frases apresentadas avaliam a sua maneira de ser habitual. Assinale de acordo com o seu grau de concordância, aquela que se aproxima mais do modo como se comporta ou daquilo que realmente lhe acontece.

	Discordo em absoluto	Discordo bastante	Nem concordo nem discordo	Concordo bastante	Concordo em absoluto
1. Sou uma pessoa determinada na resolução dos meus problemas.					
2. Tenho dificuldade em me relacionar com pessoas desconhecidas.					
3. Quando tenho problemas que me incomodam posso contar com um ou mais amigos que me servem de confidentes.					
4. Costumo dispor de dinheiro suficiente para satisfazer as minhas necessidades pessoais.					
5. Preocupo-me facilmente com os contratemplos do dia-a-dia.					

6. Quando tenho um problema para resolver usualmente consigo alguém que me possa ajudar.					
7. Dou e recebo afeto com regularidade.					
8. É raro deixar-me abater pelos acontecimentos desagradáveis que me ocorrem.					
9. Perante as dificuldades do dia-a-dia sou mais para me queixar do que me esforçar para as resolver.					
10. Sou um indivíduo que se enerva facilmente.					
11. Na maior parte dos casos as soluções para os problemas importantes da minha vida não dependem de mim.					
12. Quando me criticam tenho tendência a sentir-me culpabilizado.					

13. As pessoas só me dão atenção quando precisam que faça alguma coisa em seu proveito.					
14. Dedico mais tempo às solicitações das outras pessoas do que às minhas próprias necessidades.					
15. Prefiro calar-me do que contrariar alguém no que está a dizer, mesmo que não tenha razão.					
16. Fico nervoso e aborrecido quando não me saio tão bem quanto esperava a realizar as minhas tarefas.					
17. Há em mim aspetos desagradáveis que levam ao afastamento das outras pessoas.					
18. Nas alturas oportunas custa-me exprimir abertamente aquilo que sinto.					

19. Fico nervoso e aborrecido se não obtenho de forma imediata aquilo que quero.					
20. Sou um tipo de pessoa que devido ao sentido de humor, é capaz de se rir dos acontecimentos desagradáveis que lhe ocorrem.					
21. O dinheiro de que posso dispor mal me dá para as despesas essenciais.					
22. Perante os problemas da minha vida sou mais para fugir do que para lutar.					
23. Sinto-me mal quando não sou perfeito naquilo que faço.					

Escala de Manifestação de Bem-Estar Psicológico

Por favor responda a cada uma das seguintes afirmações, de acordo com a escala fornecida, tendo como referência o último mês.

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1. Senti-me confiante.					
2. Senti que os outros gostavam de mim e que me apreciavam.					
3. Senti-me satisfeito com o que fui capaz de alcançar, senti-me orgulhoso de mim próprio.					
4. Senti-me útil.					
5. Senti-me emocionalmente equilibrado.					
6. Fui igual a mim próprio, natural em todas as circunstâncias.					
7. Vivi a um ritmo normal, não tendo cometido excessos.					
8. A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas.					
9. Tive objetivos e ambições.					

10. Tive curiosidade e interesse em todo o tipo de coisas.					
11. Envolvi-me em vários projetos.					
12. Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos.					
13. Ri-me com facilidade.					
14. Tive um grande sentido de humor, tendo feito os meus amigos rir facilmente.					
15. Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos.					
16. Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.					
17. Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva.					
18. Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza.					

19. Fui capaz de encontrar resposta para todos os meus problemas sem preocupações.					
20. Estive bastante calmo.					
21. Tive a impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo.					
22. Senti-me bem, em paz comigo próprio.					
23. Achei a vida excitante e quis aproveitar cada momento dela.					
24. A minha moral esteve boa.					
25. Senti-me saudável e em boa forma.					