



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Gestão estratégica na prevenção de *burnout* entre professores

Sandra da Conceição Morais Uvaldo Pena

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora:

Doutora Generosa do Nascimento, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Gestão estratégica na prevenção de *burnout* entre professores

Sandra da Conceição Morais Uvaldo Pena

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora:

Doutora Generosa do Nascimento, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2022

*Dedico este trabalho às duas pessoas mais importantes da minha vida,
o meu marido e o meu filho, por me fazerem acreditar de novo.*

Agradecimento

A elaboração deste trabalho de projeto contou com o apoio e a amabilidade de várias pessoas, às quais manifesto o meu profundo agradecimento.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Generosa do Nascimento, pelos seus ensinamentos, sugestões, capacidade de motivação, disponibilidade e apoio incondicionais ao longo de todo este processo e, sobretudo, pelo seu carinho.

À minha coordenadora de curso, Professora Doutora Susana da Cruz Martins, e a todos os docentes desta instituição com os quais tive a sorte de me cruzar, pelo seu profissionalismo de excelência e simpatia.

A todos os meus colegas do curso de mestrado por terem partilhado esta aventura comigo, pelo companheirismo, contributo, apoio e boa disposição.

À Direção do Agrupamento de Escolas D. Dinis por me ter facilitado o contacto dos professores participantes, pela sua total disponibilidade, apoio e carinho.

A todos os docentes participantes pela sua partilha, generosidade e inteira disponibilidade, por me terem deixado entrar no seu “mundo”, sem eles este projeto não teria sido o mesmo.

Por último, e com a consciência de que sem eles esta aventura não teria sido possível, agradeço especialmente ao meu marido e ao meu filho, por terem acreditado sempre em mim e por terem estado sempre presentes. Com o seu apoio, paciência e motivação incondicionais foi mais fácil a minha dedicação a este projeto.

Muito obrigada a todos!

Resumo

Este trabalho de projeto tem como objetivos analisar a relação entre as condições de trabalho e a saúde mental dos profissionais docentes, identificar e minimizar o impacto da síndrome de *burnout* na produtividade e eficácia dos docentes e atuar estrategicamente na prevenção e promoção de saúde mental e bem-estar.

Neste contexto, pretende-se desenvolver um estudo de caso, realizado em pesquisa de campo, que incide em três escolas de um agrupamento, situadas no Concelho e na Freguesia de Odivelas. A amostra é constituída por 19 participantes em entrevistas semiestruturadas, até ao critério de saturação da informação, e 29 participantes em questionários, realizados a profissionais docentes dos diferentes níveis de ensino, desde o 1.º Ciclo até ao 3.º Ciclo. Na análise e estruturação dos dados das entrevistas, é utilizada a metodologia de Gioia e, na aplicação do questionário, é utilizado o modelo Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS).

Os principais resultados observados indicam que existe relação entre a síndrome de *burnout* e o trabalho docente, devido a vários fatores, como falta de reconhecimento; excesso de trabalho; relação com os outros; excesso de burocracia; carga horária; turmas numerosas; aprendizagens dos alunos; confinamento, entre outros.

Estas conclusões sustentam a importância da criação de um projeto de intervenção, através de mecanismos de gestão estratégica na prevenção e promoção de saúde mental e bem-estar dos docentes, para diminuir o seu desgaste emocional e causar um impacto positivo nos resultados do Projeto Educativo e dos alunos.

Palavras-chave: gestão estratégica; projeto educativo; saúde mental; *burnout*; professores; pandemia.

Abstract

This project work aims to analyze the relationship between working conditions and the mental health of teaching professionals, to identify and minimize the impact of burnout syndrome on the productivity and effectiveness of teachers and to act strategically in the prevention and promotion of mental health and well-being.

In this context, we intend to develop a case study, carried out in field research, which focuses on three schools of a group, located in the Municipality and in the Parish of Odivelas. The sample consists of 19 participants in semi-structured interviews, up to the criterion of information saturation, and 29 participants in questionnaires, carried out with teaching professionals at different levels of education, from the 1st Cycle to the 3rd Cycle. In the analysis and structuring of the data from the interviews, Gioia's methodology is used and, in the application of the questionnaire, the Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS) model is used.

The main results observed indicate that there is a relationship between the burnout syndrome and teaching work, due to several factors, such as lack of recognition; excess of work; relationship with others; excessive bureaucracy; workload; large classes; student learning; confinement, among others.

These conclusions support the importance of creating an intervention project, through strategic management mechanisms in the prevention and promotion of mental health and well-being of teachers, to reduce their emotional exhaustion and have a positive impact on the results of the Educational Project and from the students.

Keywords: strategic management; educational project; mental health; burnout; teachers; pandemic.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Glossário de Siglas	13
Introdução	15
Capítulo 1. Revisão da Literatura	17
1.1. Gestão Estratégica e Projeto Educativo	17
1.2. Saúde Mental	18
1.3. Síndrome de <i>Burnout</i>	21
Capítulo 2. Metodologia	27
2.1. Método	27
2.2. Técnicas de Recolha de Dados	27
Capítulo 3. Diagnóstico	31
3.1. Caracterização da Organização	31
3.2. Análise Sóciodemográfica	31
3.3. Resultados das Entrevistas	32
3.4. Resultados dos Questionários	38
3.5. Análise Crítica dos Resultados das Entrevistas e dos Questionários	41
Capítulo 4. Projeto de Intervenção	47
4.1. Apresentação do Projeto	47
4.2. Problema	48
4.3. Objetivos	48
4.4. Metodologia	48
4.5. Plano de Ação	49
4.6. Recursos	51

4.7. Avaliação	51
Conclusões	53
Referências Bibliográficas	55

Glossário de Siglas

MBI-GS – Maslach Burnout Inventory – General Survey

COPSOQ - Copenhagen Psychosocial Questionnaire

SARS-CoV2 – Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2

Covid-19 – Doença por Coronavírus 2019

OMS – Organização Mundial de Saúde

WMH – World Mental Health

DGS – Direção Geral de Saúde

SNS – Serviço Nacional de Saúde

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF – Componente de Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

EE – Exaustão Emocional

D – Despersonalização

ET – Eficácia no Trabalho

N – Número

M – Média

DP – Desvio Padrão

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

QA – Quadro de Agrupamento

GAP – Gabinete de Apoio ao Professor

PE – Projeto Educativo

Introdução

Nos últimos anos, a Europa tem vindo a enfrentar uma grave crise económica e financeira, tendo sido implementadas várias medidas de políticas de austeridade e de emergência, o que fragilizou e comprometeu o nosso Estado Social (Amaro & Ribeiro, 2017). A pandemia do novo Coronavírus (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 - SARS-CoV2), detetada em Wuhan, na China, no final do ano de 2019, e que se alastrou rapidamente por todo o mundo, incluindo Portugal, fragilizou a população mundial e aumentou a possibilidade de problemas psicológicos e mentais (Xiao *et al.*, 2020). “A pandemia veio destapar uma realidade que já existia, mas que ninguém queria ver: a necessidade de cuidar da saúde mental dos trabalhadores” (Lino, 2021).

Neste contexto, emergem mudanças a nível social e político, que se têm manifestado em vários setores de atividade e, conseqüentemente, no desempenho e na saúde mental dos profissionais, através do stress e do *burnout*.

A expressão *burnout* deriva da conjugação dos termos *burn* (queima) e *out* (exterior), isto é, um consumo físico, emocional e mental causado pela inadaptação do indivíduo ao seu ambiente (Costa, 2009). De acordo com Maslach e Jackson (1981), *burnout* é um estado de exaustão física, emocional e mental, causado pelo envolvimento prolongado em situações de grande exigência emocional no local de trabalho, como é o caso dos professores. O seu desgaste emocional leva, conseqüentemente, a um declínio do desempenho no trabalho, através de estados psicológicos negativos, como depressão, frustração e raiva, e mal-estares físicos, como dores de cabeça, sintomas psicossomáticos e úlceras, ou mesmo o abandono do ensino (Haydon *et al.*, 2018, p.99).

Neste contexto, existe uma necessidade urgente de envolver as instituições nesta problemática, apesar de existir ainda uma grande apatia em relação ao tema. É crucial que os gestores escolares encarem os professores como agentes fundamentais de intervenção nos procedimentos e nas decisões de uma organização (Ferreira, 2011, p. 83) e criem mais e melhores condições que assegurem a sua saúde mental, num caminho que permita alcançar com êxito os resultados expectáveis do Projeto Educativo e assegurar o sucesso educativo dos alunos.

Face ao exposto, é fundamental encontrar estratégias de gestão de stress eficazes que consigam prevenir ou atenuar de forma significativa o desgaste emocional que se tem feito sentir na carreira docente, as quais devem passar pela sensibilização, envolvimento e intervenção institucional, onde o papel das lideranças é fundamental, e por toda a comunidade educativa.

Que estratégias de gestão eficazes de prevenção e promoção de saúde mental e bem-estar dos docentes poderão ser implementadas no agrupamento de escolas, para minimizar o seu desgaste emocional, agravado em período pandémico, e causar um impacto positivo nos resultados do Projeto Educativo e nos resultados académicos dos alunos constitui-se como a questão de partida.

Neste contexto, o estudo de caso deste trabalho de pesquisa incide sobre o Agrupamento de Escolas D. Dinis, composto por 111 docentes, localizado no Concelho e na Freguesia de Odivelas. Reconhecendo a presença de sinais de *burnout* neste agrupamento, este estudo de caso propõe-se averiguar a relação entre as condições de trabalho e a saúde mental dos profissionais docentes; identificar os sintomas de *burnout* associados a variáveis sociodemográficas, laborais e contratuais; minimizar o impacto da síndrome de *burnout* na produtividade e eficácia dos docentes; e atuar estrategicamente na prevenção e promoção de saúde mental e bem-estar, através de uma proposta de um projeto de intervenção.

Numa primeira fase, este trabalho de projeto apresenta um conjunto de pesquisa de conceitos fundamentais para o seu enquadramento teórico e para uma melhor compreensão da sua importância. Numa segunda fase, irá ser apresentada a metodologia do trabalho, de acordo com os objetivos descritos, através da realização de questionários e entrevistas. Seguidamente, será feito o diagnóstico do projeto, através da caracterização da organização escolar, da análise sociodemográfica e da apresentação, discussão e análise crítica dos resultados de entrevistas e questionários efetuados aos docentes, para possível identificação da presença de sintomas de *burnout*. Finalmente, será apresentado um projeto de intervenção, o qual deverá ser implementado neste agrupamento.

Revisão da Literatura

Como anteriormente referido, o desgaste emocional dos profissionais docentes agravou-se desde o aparecimento da Covid-19. Esta doença, também denominada por SARS-CoV2, afetou não só a classe docente, como a generalidade da população mundial. Caracterizada por provocar uma infeção respiratória aguda (Zhou *et al.*, 2020), teve início na cidade chinesa de Wuhan e dissipou-se por todo o mundo em menos de três meses. Em Portugal, o primeiro caso apareceu no dia 2 de março de 2020, na região norte (Galha, L., 2022), porém, rapidamente se propagou por todo o país.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a Covid-19 como uma pandemia altamente contagiosa e no dia 13 de março, através do Decreto-Lei nº10-A/2020, o Governo Português implementou medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus, para evitar a sua propagação, tais como o distanciamento social, a quarentena, o dever geral de recolhimento domiciliário, o encerramento da maior parte dos estabelecimentos comerciais, com exceção dos serviços de carácter essencial, a obrigatoriedade de teletrabalho e a proibição de circulação entre freguesias. Decretou ainda a suspensão presencial de todas as atividades letivas e não letivas a partir do dia 16 de março de 2020, apenas as primeiras prosseguiram em formato online (Diário da República Eletrónico, 2020).

Estas medidas diminuíram o risco de propagação do vírus, no entanto, proporcionaram o distanciamento gradual entre as pessoas e, na ausência de comunicação interpessoal, existe uma maior probabilidade da ocorrência de depressão e ansiedade. Para agravar a situação, a quarentena também reduziu a disponibilidade de intervenção e acompanhamento psicológicos (Barata, 2020; Serviço Nacional de Saúde, 2020; Xiao *et al.*, 2020), ficando docentes, alunos e população em geral mais fragilizados e sujeitos a pressões de vários tipos.

1.1. Gestão Estratégica e Projeto Educativo

Neste contexto, foi determinante o papel dos docentes no sucesso educativo dos alunos e no alcance dos resultados expectáveis do Projeto Educativo. Assim sendo, os gestores escolares deveriam encarar os docentes como agentes cruciais de intervenção de todo o processo educativo e envolvê-los nos procedimentos e nas decisões da organização escolar (Ferreira, 2011, p. 83). É, por isso, necessário que as organizações escolares encontrem estratégias de gestão de stress eficazes que assegurem a saúde

mental e diminuem o desgaste emocional dos docentes.

Posto isto, antes de mais, é necessário tomar conhecimento do significado de conceito “gestão estratégica”. Inexistindo um consenso universal na sua definição, podemos então afirmar que é “um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente, mas também as forças e fraquezas da própria organização”. (Estêvão, 1998, p.5). Na gestão estratégica de pessoas, emerge uma preocupação que se prende com a perspetiva individual, onde cada pessoa deve ser valorizada e gerida individualmente, já que são as pessoas que diferenciam positivamente as organizações (Costa *et al.*, 2012, p.341). Esta perspetiva individual deve ser alargada às organizações escolares que, através da sua autonomia, podem desenvolver estratégias diferenciadoras que devem estar expressas no Projeto Educativo.

O Projeto Educativo é considerado o documento orientador de uma escola e “constitui-se, de facto, num instrumento institucional de organização/gestão de médio e longo prazo, devendo incluir, por conseguinte, o diagnóstico interno e externo da situação de cada escola, expressar as decisões estratégicas coletivamente assumidas e os contornos da identidade procurada, sistematizar os fins e objetivos estratégicos da instituição escolar, assegurando-lhe ao mesmo tempo coerência interna e externa”. É no Projeto Educativo que se definem as ambições, os fins e os objetivos, que se pressupõe um diagnóstico e uma avaliação estratégica e que se exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento (Estêvão, 1998, p. 19-20). Por sua vez, “os recursos humanos deverão, pois, estar adequados às políticas estratégicas da organização e serem sujeitos da criação desse processo e não meros cumpridores de tarefas específicas a eles destinados” (Costa *et al.*, 2012, p. 342). Assim sendo, o trabalho em equipa e o conhecimento do professor deverão ser valorizados e encarados como facilitadores do seu desenvolvimento profissional, bem como considerados uma mais-valia na implementação do Projeto Educativo, com ênfase na inovação e na melhoria das suas práticas e com benefícios diretos nas aprendizagens dos alunos (Mucharreira *et al.*, 2017).

1.2. Saúde Mental

Assente que o trabalho em equipa do professor se revela de importância máxima na estratégia previamente estabelecida, constante do Projeto Educativo, torna-se necessário acautelar um modelo de gestão de pessoas que responda de maneira eficaz e eficiente às exigências das organizações, tendo sempre presente o nível da competitividade e o ajuste às estratégias fundamentais que permitam materializar as metas previamente estabelecidas no documento estratégico, bem como facilitar a tomada

de decisões.

Deste modo, é urgente implementar políticas e práticas que contribuam, cada vez mais, para o bem-estar e para a realização profissional e pessoal do trabalhador (Fiuza, 2009), já que, de acordo com Ribeiro (2020) o período pandémico teve impactos negativos na saúde mental e nos comportamentos suicidas em vários países. Também a OMS veio alertar que o impacto desta pandemia na saúde mental vai perdurar no tempo (Lino, 2021).

Neste contexto, é essencial definirmos a saúde mental como “o estado de bem-estar no qual o indivíduo tem consciência das suas capacidades, pode lidar com o stress habitual do dia-a-dia, trabalhar de forma produtiva, e é capaz de contribuir para a comunidade em que se insere” (Organização Mundial de Saúde, 2004). Para Miguel Xavier, Diretor do Plano Nacional para a Saúde Mental, “a saúde mental é um conjunto de capacidades dos indivíduos para a fruição da vida...” Segundo ele, existem quatro dimensões no âmbito da saúde mental: a saúde mental positiva relacionada com o bem-estar psicológico; os problemas psicológicos, muitos apareceram nesta pandemia (conflitos familiares, luto, perdas, ansiedade laboral); perturbações psiquiátricas; e a dimensão das incapacidades. O ser humano oscila entre as quatro dimensões, mas com maior predomínio no bem-estar psicológico e na existência de problemas psicológicos (Pegado & Nunes, 2021).

Contudo, não devemos confundir saúde mental com doença mental, visto que, no caso da doença mental, esta afeta significativamente a qualidade de vida das pessoas e é responsável por grande parte do impacto económico na sociedade (Dlouhy, 2014). A justiça social levanta preocupações ao nível da saúde mental, já que grupos de populações mais vulneráveis são socialmente marginalizados ou estigmatizados, como é o caso dos refugiados, migrantes e minorias étnicas, levando-os a estar mais suscetíveis para as perturbações psicológicas, como é o caso do stress pós-migratório (Bhugra *et al.*, 2011). Nesta linha, fatores como desemprego, endividamento familiar e empobrecimento desempenham um papel de destaque no desenvolvimento de doenças mentais, tais como depressão Major, ansiedade e consumo de álcool, podendo levar ao suicídio (Rodrigues & Nunes, 2017).

Podemos, desta forma, concluir que a saúde mental não é apenas uma consequência do serviço prestado ou do investimento feito no setor da saúde, mas é também uma consequência de políticas intersectoriais das diferentes áreas de governo, essencialmente na educação e na segurança social (Cortes, 2016, p. 132).

No que concerne à área da educação, “pessoas com nível educacional mais elevado têm menor propensão para sofrer de doenças crónicas, incluindo problemas de saúde mental, como depressão ou ansiedade” (Ministério da Saúde, Retrato da Saúde, 2018).

Um estudo do World Mental Health Surveys Initiative (WMH) da OMS demonstra que Portugal é um dos países com maior prevalência de doenças mentais (22,9%), quando comparado com oito países da União Europeia. Apenas a Irlanda apresenta um valor mais elevado (23,1%) (DGS, 2013e).

Já as mulheres apresentam mais problemas relacionados com a saúde mental do que os homens. Segundo um estudo do Institute for Health Metrics and Evaluation, realizado em 2017, as perturbações depressivas são a segunda causa de morte em mulheres entre os 50 e os 60 anos de idade. Por outro lado, os homens na mesma faixa etária apresentam as perturbações depressivas como a quarta causa de morte (Ministério da Saúde, Retrato da Saúde, 2018). Apesar destes valores, a mortalidade relacionada com saúde mental apresenta-se baixa e encontra-se quase exclusivamente relacionada com o suicídio (3,1% em 2015). O suicídio tem uma maior incidência em pessoas com doenças mentais graves e tratáveis, com a depressão Major e a perturbação bipolar. As mortes poderão ser evitadas se estas doenças forem diagnosticadas em tempo útil e com uma abordagem terapêutica eficaz. De referir ainda que o número de casos de suicídio em Portugal mantém-se estável, com cerca de mil casos por ano (Ministério da Saúde, Retrato da Saúde, 2018; Cortes, 2016, p. 131).

Neste contexto, destaca-se a necessidade urgente de uma resposta organizada e determinante de recursos humanos, financeiros e materiais para a magnitude deste problema (Dlouhy, 2014).

Nos últimos anos, o Governo começou a dedicar especial atenção à saúde mental, através do seu programa para a saúde, assumindo como prioridade a recuperação do Plano Nacional de Saúde Mental. Com o objetivo de levar à reabilitação psicossocial do indivíduo, à sua integração na sociedade e ao combate à discriminação, foram adotadas várias medidas, como o aumento generalizado do número de consultas externas e de sessões de hospital de dia, o reforço do acesso à área da Pedopsiquiatria e a criação da Rede Nacional de Cuidados Continuados na área da saúde mental (Ministério da Saúde, Retrato da Saúde, 2018).

Também a fase pandémica veio despertar e consciencializar a sociedade em geral sobre a necessidade da valorização desta temática, através de ações de prevenção, como a importância da prática do desporto, não só para a saúde física, como também para a saúde mental (Chen *et al.*, 2020; Dwyer *et al.*, 2020). No período de confinamento, as pessoas passaram a fazer exercício físico em casa, como forma de combater os focos de stress e ansiedade. “O desporto constitui um veículo de desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e de promoção da empregabilidade e do empreendedorismo, podendo fomentar a transformação social através da sua prática” (Spaij, 2019).

1.3. Síndrome de *Burnout*

O período de confinamento, a exigência do teletrabalho e o acompanhamento nos trabalhos escolares dos filhos, entre outras tarefas, levaram os portugueses a ficar mais expostos a fatores de stress e ansiedade que, sem estratégias de combate eficazes, poderão ter desencadeado doenças mentais, como é o caso da síndrome de *burnout*. Para Samuel Antunes, “no teletrabalho, não existe uma fronteira entre o trabalho e a vida pessoal e familiar” e “o cérebro precisa de tempo para descansar e renovar a capacidade de dar respostas de alta qualidade” (Lino, 2021).

Um estudo, que contou com a participação de quase 500 pais, realizado pelas Universidades do Porto e de Coimbra, defende que “o confinamento aumentou o *burnout*”. Um terço das mães e um quinto dos pais inquiridos apresentaram níveis de *burnout* elevados durante o confinamento e admitem que a situação levou a impactos negativos na sua relação com os filhos (Campos, 2020). Outro estudo, o “Health Report 2021”, realizado pela farmacêutica alemã Stada (2021) – revela que a percentagem do *burnout* na Europa durante a pandemia foi de 65% e em Portugal foi de 54%, em indivíduos entre os 18 e os 34 anos de idade.

De registar que, no dia 27 de maio de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que o *burnout* passou a fazer parte da lista de doenças, é considerado “um estado de esgotamento físico e mental causado pelo exercício de uma atividade profissional” (SNS, 2019).

Marcante o trabalho nos anos 70 do médico psicanalista Freudenberg (1974), foi pioneiro dos estudos sistemáticos sobre a síndrome de *burnout* e o primeiro a descrever os sintomas da exaustão profissional, associando-os a um esgotamento físico e psíquico, assim como as alterações comportamentais em trabalhadores da área da saúde e assistência social, que eram expostos por longos períodos a elevados níveis de stress. Descreveu a síndrome de esgotamento profissional “como um sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos... comportamentos de fadiga, irritabilidade, depressão, aborrecimento, sobrecarga de trabalho, rigidez e inflexibilidade” (Santini, 2004, p.185).

De acordo com a 11.ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) (Version 04/2019), o *burnout* resulta de stress crónico no local de trabalho que não foi eficazmente gerido. O estado de exaustão físico, emocional e psíquico do trabalhador é gradual e é provocado por fatores de risco psicossocial do trabalho, tais como sobrecarga horária, sobrecarga de trabalho mental e físico, monotonia, insegurança no emprego, stress, entre outros, ((Silva, 2006), reduzindo progressivamente a satisfação profissional e a capacidade de suportar a carga de trabalho, acompanhado de atitudes de despersonalização ou distanciamento emocional em relação aos outros.

A síndrome de *burnout* para Maslach & Jackson (1981), é definida em três dimensões: despersonalização, quando o indivíduo manifesta sentimentos de indiferença, falta de sensibilidade, ansiedade, perda de motivação e irritabilidade, acompanhada de comportamentos irônicos, negativos, cínicos, de hostilidade e indiferença perante o trabalho; fraca realização profissional, quando o indivíduo manifesta sentimentos de insuficiência, incompetência e fracasso profissional, em que o trabalhador tende a autoavaliar-se de forma negativa, sentindo-se insatisfeito consigo mesmo e infeliz; e exaustão emocional, quando o indivíduo manifesta sentimentos de esgotamento moral, físico, emocional e psicológico e falta de energia para realizar as atividades.

Quadro 1.1 - Reações-padrão associadas ao *burnout*

Físicas	Comportamentais
Fadiga constante e progressiva, distúrbios do sono, dores musculares e osteomusculares, cefaleias, perturbação gastrointestinal moderada, doenças cardiovasculares, sistema respiratório em baixa, disfunções sexuais, baixa imunológica.	Negligência, escurpulosidade, irritabilidade, agressividade, tensão, inadaptabilidade, perda de iniciativa, consumo de substâncias, comportamento de risco, risco de prévia ideação suicida ou ideação suicida.
Psicológicas	Defensivas / <i>Coping</i>
Baixa atenção e concentração, falta de memória, lentificação, autoalienação, solidão, impaciência, insuficiência, baixa autoestima e autoaceitação, desconfiança, paranoia, astenia, apatia.	Isolamento, onnipotência, desinteresse, abstentismo, presentismo, ironia, cinismo, sentido de despertença, alheamento/distanciamento, atitude blasé, dissociação cognitiva, autoembrutecimento.

Fonte: Varela, *et al.* (2018). *Inquérito Nacional sobre condições de vida e trabalho na educação em Portugal*.

Por seu turno, Maslach e Leiter (1997) constataram que, numa organização, valorizam-se muito os aspetos económicos, enquanto a motivação dos trabalhadores para desempenhar as suas funções com satisfação é um aspeto desvalorizado. Assim, quando existe uma discordância entre a natureza da função e as expectativas de quem a desempenha, aumenta a probabilidade de desenvolvimento de sintomas de *burnout*.

No âmbito educacional, esta questão também se coloca. É comum o sentimento de pouca valorização nos docentes no que diz respeito ao desempenho das suas funções, o que leva à

desmotivação crescente e ao desenvolvimento de sintomas da doença. Por sua vez, a pandemia veio agravar ainda mais a situação. Um estudo recente realizado em Portugal concluiu que a pandemia causou sobrecarga de trabalho, stress, ansiedade e esgotamento nos docentes, reduzindo a perceção de bem-estar face à profissão e aumentando a preocupação destes sobre o seu futuro profissional (Alves *et al.*, 2020). “A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV2 teve repercussões no trabalho e na interação entre as pessoas, mas também afetou o modo como se ensina e se aprende” (Toquero, 2020).

Paralelamente, os alunos de várias idades nos vários ciclos de ensino foram “obrigados” a permanecer confinados em casa, em períodos mais ou menos prolongados, “desafiando os governos, os estabelecimentos de ensino, as famílias e a sociedade em geral a dar resposta a uma oferta educativa não presencial, através de um ensino remoto de emergência” (Toquero, 2020) a que escolas, professores e alunos rapidamente tiveram de aprender a adaptar-se, sem tempo para se prepararem (Flores *et al.*, 2021; Flores & Swennen, 2020).

No entanto, as respostas de oferta educativa não se revelaram eficazes no que diz respeito ao anular das assimetrias, como se pode observar por consulta aos dados mais recentes do PISA (OCDE, 2020b). Resulta do documento, a existência de grandes disparidades entre países e dentro do próprio país, relativamente à disponibilidade de tecnologia nas escolas e na capacidade dos professores na exploração das TIC de maneira eficaz. Segundo este relatório, apenas 32% dos estudantes em Portugal frequentavam escolas onde a velocidade da internet era “suficiente”, muito abaixo da média da OECD, que se situava nos 67,5%. Quando questionados sobre a existência de plataformas de e-learning eficazes, apenas 35% dos diretores dos agrupamentos de escolas portuguesas responderam positivamente, quando mais de metade dos diretores da OCDE responderam já ter esse recurso. Várias investigações identificaram a ausência de competências digitais por parte dos professores e a necessidade da existência de formação relevante na área das TIC, o que levou a processos distintos de adaptação dos professores ao ensino à distância (Huber & Helm, 2020; König, *et al.*, 2020). A pandemia demonstrou a necessidade de se trazer para o centro do debate os domínios de literacia digital, competências digitais e fluência digital. Neste domínio, os professores passaram a frequentar ações de formação, por iniciativa própria ou a partir de propostas da organização escolar (Correia *et al.*, 2021, p. 79).

Importa ainda salientar o papel fundamental do professor na reintegração escolar presencial dos alunos. Por isso, e uma vez mais, é de referir que devemos dedicar especial atenção ao seu bem-estar físico e mental. Destaca-se também o papel fundamental dos psicólogos e administradores escolares neste processo.

A Ordem dos Psicólogos publicou um documento com um conjunto de recomendações para

profissionais (quadro 1.2), o qual auxiliou e poderá continuar a auxiliar docentes e outros profissionais na orientação de que precisam para ajudarem os alunos e para se ajudarem a si próprios na reintegração escolar presencial.

Quadro 1.2 - Recomendações para profissionais (administradores escolares, psicólogos, educadores e professores).

Monitorização do estado emocional e físico da equipa pedagógica, através de uma comunicação positiva com os diferentes profissionais, demonstrando interesse nas suas necessidades individuais.	Partilha de experiências pessoais e profissionais vividas em momentos de confinamento. Deve ser promovida a honestidade sobre a proximidade do ponto de exaustão (“já não aguento mais”);
Sensibilização dos adultos para o impacto das suas atitudes, sentimentos e comportamentos nas crianças e jovens. Transmissão de uma postura de tranquilidade, confiança e segurança, evitando comportamentos de desinformação e de estigmatização.	Realização de balanços frequentes com os diferentes profissionais da escola. Reforço positivo, através do elogio e da valorização do trabalho. Relembrar a importância do autocuidado e da manutenção de uma postura tranquila.

Fonte: “Transições Escolares: Recomendações para Profissionais (Administradores escolares, Psicólogos, Educadores e Professores)”.

Devido ao panorama da educação atual, os professores são submetidos a diversos fatores que se refletem negativamente na sua profissão (Batista *et al.*, 2010), como o aumento de alunos por turma, a sobrecarga horária, o congelamento das progressões na carreira, os concursos, a indisciplina dos alunos, o fraco espírito de comunidade, as fracas condições de trabalho, entre outros (Santos *et al.*, 2018, p.252). Estes fatores podem levar, conseqüentemente, a insatisfação no trabalho, *burnout*, relações interpessoais pobres, menor perceção de autoeficácia, redução da função imune e desconforto emocional (Cohen, *et al.*, 2001; Roeser *et al.*, 2013), afetando drasticamente o ambiente educacional.

Vários estudos realizados sobre o *burnout* comprovam que os professores apresentam elevada exaustão emocional e elevado cinismo, duas das dimensões principais desta síndrome (Hakanen *et al.*, 2006). Conseqüentemente, a organização escolar e o desempenho dos alunos ficam prejudicialmente afetados, comprometendo a obtenção de metas organizacionais e pedagógicas. Ainda que os professores estejam entre os principais funcionários das escolas, os seus gestores escolares, muitas vezes, negligenciam o seu bem-estar físico e emocional, em detrimento da saúde física e mental dos alunos (Pas *et al.*, 2010; Robertson & Dunsmuir, 2013).

Estudos realizados em Portugal indicam que 54% dos professores percecionam a profissão como muito ou extremamente stressante, 6,3% dos professores apresentaram altos níveis de *burnout* e 30%

destes encontram-se em "risco" (Pinto *et al.*, 2005). De acordo com Santos *et al.*, (2018) e Reisa *et al.*, (2018) os níveis de *burnout* nos professores em Portugal poderão ser considerados altos.

Metodologia

2.1. Método

Considerando os objetivos deste estudo e tendo em conta a investigação pretendida, a opção metodológica recaiu sobre um estudo de caso, realizado em pesquisa de campo, que busca investigar as condições de trabalho e saúde mental de profissionais docentes. Essa abordagem foi selecionada pela capacidade de mensurar a ocorrência da síndrome de *burnout* e, com isso, contribuir para a sua análise no próprio local onde ocorre o fenómeno. Como sustentação teórica desta opção, assumimos a opinião de Yin (2015) e Pereira (2018), os quais afirmam que um estudo de caso é uma investigação empírica, que investiga um fenómeno no seu ambiente natural e procura descrever e analisar de modo aprofundado e o mais exaustivo possível um caso que apresente alguma particularidade que o torna especial.

Quanto à dimensão da amostra, recorreu-se ao critério de saturação da informação, desenvolvido por Glaser e Strauss, em 1967, sendo um momento no trabalho de campo em que a recolha de novos dados não acrescenta mais esclarecimentos para o objeto estudado.

Deste modo, realizámos dezanove entrevistas semiestruturadas a profissionais docentes, até ao momento em que nos pareceu termos atingido o ponto do critério da saturação da informação, isto é, até ao momento em que considerámos que a entrevista não iria trazer mais informação à investigação. Foram ainda aplicados vinte e nove questionários a docentes. Todos os inquiridos trabalham no Agrupamento de Escolas D. Dinis, em Odivelas, em diferentes níveis de ensino, desde o 1.º Ciclo até ao 3.º Ciclo.

2.2. Técnicas de Recolha de Dados

De acordo com os objetivos deste estudo, optámos pela entrevista qualitativa semiestruturada, por meio de questões abertas, por ser aquela que é centrada no entrevistado e que, por isso, nos permite uma maior profundidade na compreensão do tema estudado. “A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos & Marconi, 2002, p.92). As questões incluídas na entrevista procuraram abordar os temas do trabalho e atender ao seu enquadramento teórico.

O tratamento das entrevistas foi feito com recurso à pré-análise de conteúdo, com definição das

categorias que tiveram como base leituras sucessivas de textos e os objetivos da própria investigação. Identificámos cinco dimensões: percepção do docente sobre a síndrome de *burnout*, exaustão emocional, baixa realização profissional, despersonalização e impacto da síndrome de *burnout* nos resultados do Projeto Educativo. Após a definição das categorias, foram definidos os objetivos e finalmente o guião e os dados prévios do guião. A pré-análise de conteúdo (Anexo C) e o guião de entrevista (Anexo D), foram elaborados como fios condutores da entrevista, não deixando de proporcionar liberdade aos entrevistados nas respostas para poderem explorar os temas trabalhados.

Os entrevistados aparecem identificados alfanumericamente pela sigla D. (Docente) e número (de 1 a 19).

Para analisar e estruturar os dados a partir das dezanove entrevistas, foi utilizada a metodologia de Gioia, que implicou delinear os conceitos de 1.^a ordem, os temas de 2.^a ordem e agregar as dimensões, através de uma análise de conteúdo direcionada (Hsieh & Shannon, 2005) e da interpretação dos dados fornecidos pelos entrevistados (Corley & Gioia, 2004). Como afirmam estes dois autores (2004), “Sem estrutura de dados, não sei nada”, isto é, quando temos o conjunto completo de conceitos de 1.^a ordem, temas de 2.^a ordem e dimensões agregadas, temos a base para construir uma estrutura de dados (quadro 3.2). A estrutura de dados permite-nos não só configurar os dados num formato de auxílio visual, como também nos fornece uma representação gráfica de evolução de dados brutos para termos e temas na análise de conteúdo, demonstrando deste modo rigor na pesquisa qualitativa (Pratt, 2008; Tracy, 2010).

Neste estudo, optou-se pelo modelo de questionário Maslach Burnout Inventory (Anexo B), com a versão General Survey (MBI-GS), de autopreenchimento *online*, com suporte na ferramenta *Google Forms*, por meio de questões fechadas (escolha múltipla), por ser “...um instrumento de recolha de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem presença do entrevistador” (Lakatos & Marconi, 2002, p.98). A aplicação deste questionário permite responder à caracterização demográfica, aos dados relativos à atividade profissional e à Escala de Caracterização de *Burnout* de Maslach – MBI.

Outra opção seria a utilização do modelo mais generalista Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ). Este instrumento de avaliação é utilizado para avaliar os fatores de risco psicossociais. A Organização internacional do Trabalho (OIT) identifica como riscos psicossociais sobrecarga horária, sobrecarga de trabalho mental e físico, monotonia, falta de *empowerment*, *burnout*, assédio moral e violência, insegurança no emprego, stress (individual e no trabalho) (Silva, 2006). O COPSOQ é baseado no modelo de exigência e controlo, que tenta explicar o stress como consequência das elevadas exigências no trabalho e de um baixo apoio social (Kristensen *et al.*, 2005). No entanto, por ser muito

genérico, seguindo um conceito multidimensional, está vocacionado para cobrir as necessidades gerais do “stress no trabalho” (Silva, 2006).

O COPSOQ, pelas suas características, não é o instrumento mais adequado ao estudo que se pretende, pelo que se optou pelo modelo Maslach Burnout Inventory – MBI, por ser aplicado em áreas como a educação. “...é um teste largamente utilizado na investigação sobre o *burnout* nos profissionais dos serviços humanos como os professores e os assistentes sociais” (Abdallah, 2009, p.228) e por ser aplicado em mais de 90% de todos os estudos empíricos sobre *burnout* realizados a nível mundial (Schaufeli & Enzmann, 1998), conferindo-lhe quase um estatuto único no que diz respeito ao *burnout*. Já a sua versão General Survey (MBI-GS) é um instrumento genérico para a identificação da síndrome em ambientes organizacionais (Maslach *et al.*, 1996).

O MBI-GS é constituído por dezasseis variáveis, as quais se dividem em três dimensões: a primeira dimensão (com seis variáveis) avalia a presença de Exaustão Emocional (EE), que pode ser caracterizada pela fadiga física e mental e pela incapacidade de enfrentar o trabalho e materializa-se em sentimentos de desesperança, solidão, baixa energia, fraqueza, entre outros (Trigo *et al.*, 2007); a segunda dimensão (com quatro variáveis) avalia a Despersonalização (D) e materializa um comportamento de indiferença, descaso e distanciamento para com os colegas de trabalho, passando a ter uma atitude hostil ou mesmo agressiva (García-Campayo *et al.*, 2016); a terceira dimensão (com seis variáveis) avalia a perceção de Eficácia no Trabalho (ET) e tenta compreender a importância da atividade laboral e a sua influência na satisfação e realização pessoal (Trigo *et al.*, 2007).

As respostas a estas variáveis foram elaboradas na escala de Likert, com seis opções de respostas, numeradas de 0 a 6, sendo: 0 para nunca; 1 para quase nunca; 2 para algumas vezes; 3 para regularmente; 4 para bastantes vezes; 5 para quase sempre; 6 para sempre.

Para aceder aos participantes deste estudo, elaborámos um pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas D. Dinis, por meio de correio eletrónico, endereçado ao Sr. Diretor (Anexo G). Após a sua autorização (Anexo H), foi fornecida a informação aos participantes sobre o estudo através da apresentação de uma declaração de Consentimento Informado (Anexo I), a qual o participante deveria ler antes de comunicar a decisão em participar. Nessa declaração, os participantes foram informados do seguinte: o objetivo geral do estudo; os aspetos específicos de preenchimento do questionário e da entrevista; que as respostas dadas são anónimas e confidenciais não sendo solicitadas informações que identifiquem os participantes; que os questionários e as entrevistas são utilizados exclusivamente para o estudo em causa; a possibilidade de solicitar qualquer tipo de esclarecimento sobre a participação no estudo, através dos contactos disponibilizados. Foram ainda dadas informações aos participantes sobre a

sua participação neste estudo de livre vontade, assegurando-lhes o direito de recusar, a qualquer momento e sem qualquer prejuízo pessoal.

Uma vez declarada a vontade dos indivíduos em participarem no estudo, foram apresentadas as instruções correspondentes às entrevistas e ao preenchimento do questionário. Relativamente ao segundo, por ser de autopreenchimento *online*, no *Google Forms*, os professores foram encaminhados através de um *link*, com as respetivas instruções.

O período de recolha dos dados ocorreu entre os meses de março e maio de 2022, tendo sido recolhidas vinte e nove participações válidas, no caso do questionário, e dezanove, no caso da entrevista. Todas elas decorreram no local de trabalho dos inquiridos, umas em horário laboral, outras em horário pós-laboral, mediante a sua disponibilidade. Todas as entrevistas foram marcadas com antecedência e decorreram em ambiente tranquilo. Nem todos os participantes eram conhecidos do entrevistador, no entanto, existiu sempre um clima de descontração e confiança, levando à partilha de experiências, o que foi facilitador para o desenrolar da própria entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Diagnóstico

3.1. Caracterização da organização

O Agrupamento de Escolas D. Dinis, alvo deste estudo, localizado no Concelho e na Freguesia de Odivelas foi constituído a 1 de janeiro de 2005 e dispõe da seguinte oferta educativa: Educação Pré-Escolar; AAAP; 1.º Ciclo do Ensino Básico; AEC; ATL; Componente de Apoio à Família; CAF; 2.º Ciclo do Ensino Básico; 3.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino Articulado de Música; CAA; Desporto Escolar.

Atualmente integra três unidades educativas: a Escola Básica 2/3 D. Dinis (sede do Agrupamento), a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância Maria Lamas e a Escola Básica do 1.º Ciclo Rainha Santa. As três escolas do agrupamento encontram-se fisicamente próximas, o que é facilitador para uma articulação horizontal e vertical.

Em 2021, frequentava o agrupamento um total de cerca de 1100 alunos, distribuídos da seguinte forma: 6% no Pré-Escolar; 44% no 1.º Ciclo e 50% nos 2.º E 3.º Ciclos. O agrupamento integra ainda 111 docentes e 51 não docente (Técnicos Especializados, Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais)

Procurando ser um agrupamento de referência da área envolvente, promove a participação ativa de toda a comunidade educativa e incentiva a identidade e o sentido de pertença (Agrupamento de Escolas D. Dinis).

3.2. Análise Sociodemográfica

A amostra deste estudo de caso é constituída por 29 docentes, dos quais 14 elementos são do género masculino (48,3%) e 15 do género feminino (51,7%).

Os participantes do género masculino apresentam a idade mínima de 38 e máxima de 64, a média de idade é de 51,7, com um desvio padrão de 8,76; o género feminino apresenta a idade mínima de 29, a máxima de 64, a média de idade é de 49,3, com um desvio padrão de 8,51.

No quadro 3.1 apresenta-se a percentagem de participantes por Habilitações Literárias, Estado Civil, Categoria Profissional, Tempo de Serviço e número de Alunos por Turma.

Relativamente às Habilitações Literárias, verificamos que em ambos os géneros predominam as habilitações ao nível da Licenciatura; no sexo masculino com (N=9: 64,3%) e no sexo feminino (N=11: 73,3%).

No que diz respeito ao Estado Civil, podemos verificar que em ambos os géneros predomina o

estado civil Casado; no sexo masculino com (N=7: 50%) e no sexo feminino (N=10: 66,7%).

Relativamente à Categoria Profissional dos participantes, podemos verificar que em ambos os géneros predomina o vínculo Quadro de Agrupamento; no género masculino com (N=9: 64,3%) e o género feminino com (N=10: 66,7%).

No Tempo de Serviço dos participantes, verificamos que no género masculino metade apresenta entre 10 e 20 anos de serviço (N=7: 50%) e a outra metade mais de 20 anos de serviço (N=7: 50%). Já no género feminino, a maioria apresenta mais de 20 anos de serviço (N=9: 60%).

Em relação ao número de Alunos por Turma, verifica-se que os docentes do género masculino apresentam maioritariamente turmas com 21-24 alunos (N=5: 35,7%) e 25-30 alunos (N=5: 35,7%); os docentes do género feminino apresenta maioritariamente turmas de 21-24 alunos (N=8: 53,3%).

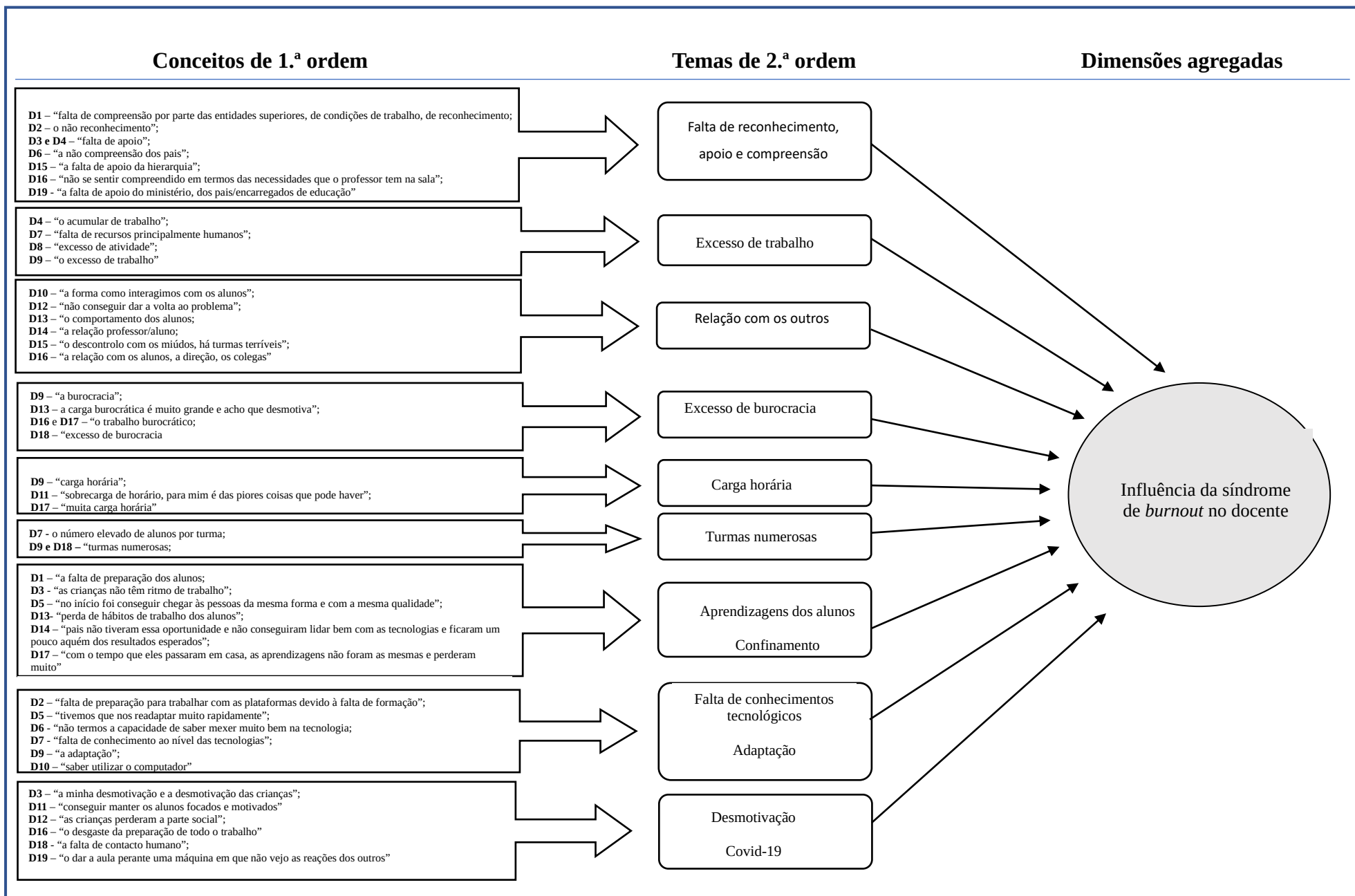
Quadro 3.1 – Frequência e Percentagem da Atividade Profissional por Género

	Masculino (n=14)		Feminino (n=15)	
	N	%	N	%
Habilitações Literárias				
Licenciatura	9	64,3%	11	73,3%
Mestrado	5	35,7%	4	26,7%
Doutoramento	0	0%	0	0%
Estado Civil				
Solteiro	2	14,3%	3	20%
Casado	7	50%	10	66,7%
Separado	5	35,7%	2	13,3%
Categoria Profissional				
Contratado	2	14,3%	3	20%
Quadro de Zona Pedagógica	3	21,4%	2	13,3%
Quadro de Agrupamento	9	64,3%	10	66,7%
Tempo de Serviço				
Até 10 anos	0	0%	1	6,7%
Entre 10-20 anos	7	50%	5	33,3%
+ de 20 anos	7	50%	9	60%
Número de Alunos por Turma				
Até 20	3	21,4%	4	26,7%
Entre 21 e 24	5	35,7%	8	53,3%
Entre 25 e 30	5	35,7%	2	13,3%
+ de 30	0	0%	0	0%
Outro (s/ turma)	1	7,1%	1	6,7%

3.3. Resultados das Entrevistas

Após a análise das entrevistas, foram selecionadas diversas questões, as quais nos conduziram aos conceitos de 1.ª ordem. Estes foram enquadrados nos temas de 2.ª ordem que, após a sua combinação, surge a necessidade da criação de dimensões agregadas, as quais definem os dados recolhidos mais genericamente (quadro 3.2).

Quadro 3.2 - Análise de conteúdo (Adaptado de Gioia et al., 2012)



D1 – “sinto stress com a burocracia. Desde a pandemia, o trabalho está mais cansativo e mais exigente... quando estava em casa era quase o tempo todo a trabalhar”
D2 – “hoje em dia trabalhamos muito mais e muitas vezes em coisas desnecessárias, fazemos trabalho de secretária... Provoca-me stress ter de preencher documentos com tempo limitado”
D5 – “é um tempo dorida, em termos burocráticos”
D4 – “temos sempre trabalho de casa e reuniões, coisas para tratar para o dia seguinte e a cabeça não descansa”
D6 – “cansada, antigamente trabalhávamos imenso só para eles e hoje em dia temos muitas coisas à parte que nos pedem para fazermos. Exigem-nos muitas coisas... Demos muito mais horas na pandemia”
D8 – “no ensino à distância, estava a cair no excesso do tempo dedicado ao trabalho que deveria dedicar à família... em termos administrativos há sempre mais uma coisinha”
D11 – “perdi muito tempo a fazer determinada tarefa e aquilo que retiro acaba por não ser fortemente positivo”
D13 – “quando temos reuniões, há um maior cansaço”
D15 – “sinto-me muito cansada, neste momento... passei a trabalhar desde que me levanto até que me deito”
D16 – “provoca-me stress a quantidade de burocracia que tenho de cumprir num determinado tempo”
D18 – “dedico bastante tempo ao trabalho, o trabalho de sala de aula requer muitas horas de preparação”
D19 – “não podemos ter o horário das 9h às 5h, por isso é que não fomos para uma profissão das 9h às 5h”

Excesso de burocracia
Excesso de trabalho
Pandemia

D3 e D4 – “os pais delegam tudo na escola”
D6 – “os pais, muitas vezes, não ligam nenhuma e acham que a nossa exigência é exagerada. Os pais delegam em nós tudo”
D7 – “a relação com os pais. Muitas vezes, chegam à escola cheios de problemas e descarregam na escola”
D8 – “a pandemia fez-nos conhecer outra faceta dos nossos alunos e suas famílias... famílias que, por vários motivos, não lhes dão o acompanhamento necessário”
D13 – “a falta de interesse dos pais faz-me confusão”
D16 – “provoca-me stress a interferência de certos encarregados de educação em certos assuntos”
D18 – “muitas vezes apanhamos famílias desestruturadas”

Relação escola-família

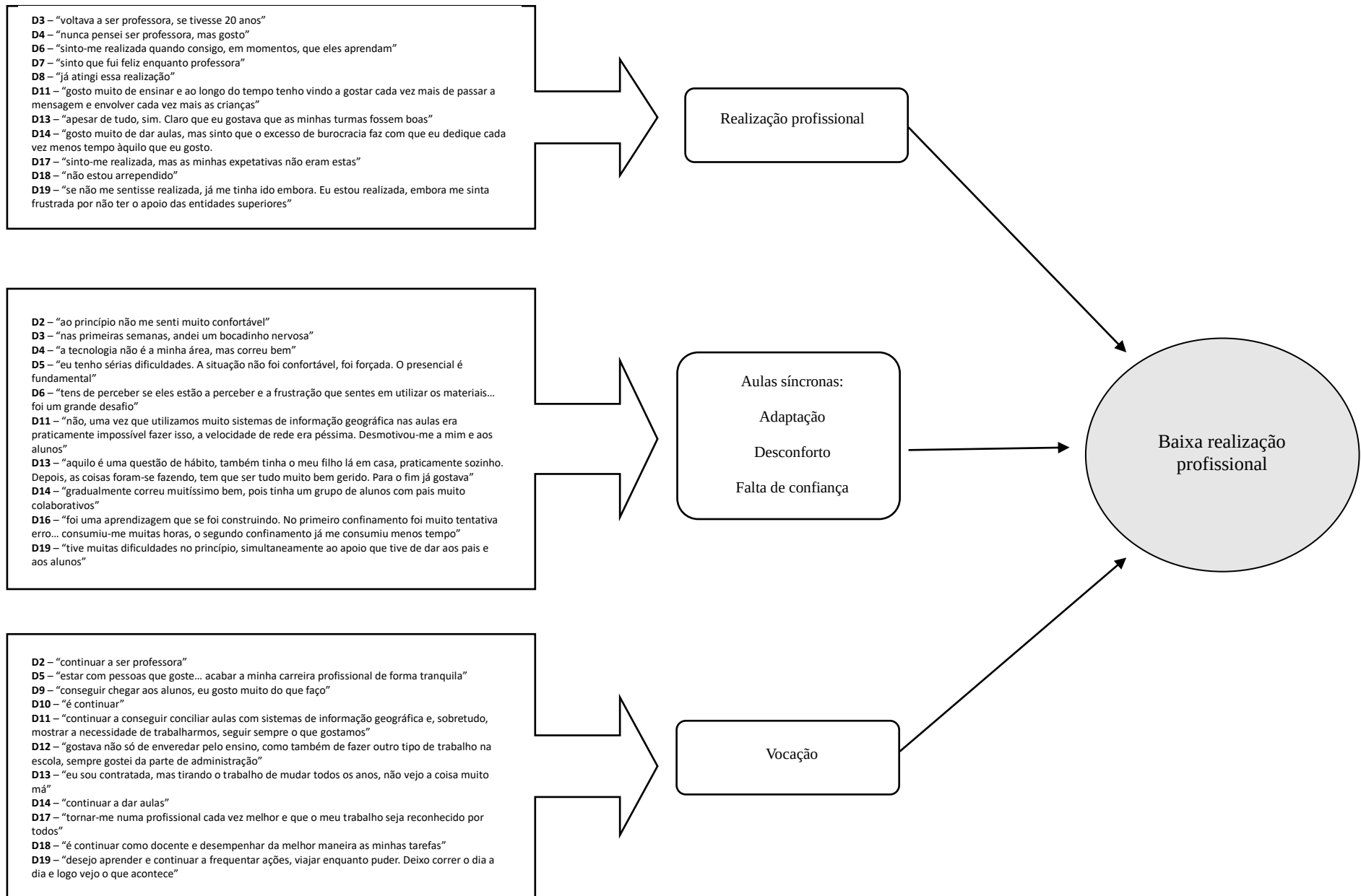
D1, D2 e D3 – “o trabalho influencia muito a vida pessoal e familiar
D5 – “toda esta carga que me ocupa durante tanto tempo, vai ter reflexo na minha vida pessoal”
D9 – “infelizmente, deixo que isso aconteça. Levo muito da escola para casa”
D11 – “cada vez mais consigo balizar a parte profissional e a parte pessoal”
D12 – “na pandemia, fazia questão de responder sempre aos e-mails”
D13 – “eu não gosto de misturar as coisas, mas por vezes misturo”
D16 – “roubava tempo aos momentos em família”
D17 – “Foi muito difícil conciliar as coisas”

Influência da escola e das aulas síncronas na vida pessoal/familiar

D3 – “trabalhar com crianças tanto pode ser stressante como um grande alívio, quando não estamos bem, vir trabalhar com crianças é o melhor”
D5 – “há uma instabilidade permanente nas crianças e pode causar stress, mas por outro lado é muito bom, é a pureza das crianças”
D4 – “quando não estou bem, reflete-se no meu comportamento com as crianças”
D9 – “trabalho cada vez mais e, infelizmente, os resultados estão muito aquém daquilo que seria desejado... hoje em dia desistem com muita facilidade... a indisciplina provoca-me stress”
D10 – “o maior desafio é motivar os alunos... trabalhar com crianças é um fator de stress e de motivação”
D11 – “estou mais tolerante com os alunos e isso teve uma consequência ao nível da motivação dos alunos”
D12 – “para mim, o grande desafio é chegar a todas as crianças a nível emocional”
D13 – “desde a pandemia, fiquei mais compreensiva, nalguns casos”
D14 – “quando apanho uma turma a meio do ciclo, acabo por ter alguma dificuldade... não são as crianças que me dão stress”
D15 – “com a pandemia, os alunos desabitaram-se a trabalhar”
D16 – “neste momento, o meu maior desafio é terem chegado à turma dois alunos ucranianos e ter de comunicar com eles noutra língua”
D17 – “há dias que saio daqui esgotada”
D19 – “alguns não estavam preparados, tivemos que reorganizar a nossa vida profissional com um ecrã... que é horrível”

Alunos
Pandemia

Exaustão Emocional



D1 – “mudei, estou mais próxima deles do que no início... há mais afetividade”
 D2 – “estou mais próxima deles depois de ser mãe”
 D3 – “aprendi algumas coisas novas, a trabalhar de maneira diferente, mas continuo a mesma professora de sempre”
 D5 – “no princípio era muito mais inseguro e tinha menos experiência”
 D7 – “estou mais tolerante, não fico tão preocupada quando há barulho. Há toda uma dinâmica que não havia em início da minha carreira, eu nem fotocopiadora tinha”
 D8 – “há pontos que eu não mudei. Continuo a ser exigente, rigoroso e muito coerente. Mudou o nível de preocupação com coisas que eu não tenho de me preocupar, agora preocupo-me menos”
 D9 – “estou muito mais à vontade”
 D11 – “o tipo de alunos de hoje é completamente diferente do tipo de alunos de quando comecei a trabalhar. Tive de me tornar mais tolerante”
 D13 – “com o tempo fui ficando mais exigente”
 D14 – “eu era mais rígida. Hoje em dia sou mais flexível.”
 D15 – “estou mais tolerante, mas se calhar não estou mais calma.”
 D19 – “era muito mais rígida, mais intolerante, atualmente, sou mais maleável, mais humana, se calhar até consigo melhores resultados agora”

Proximidade
 Afetividade
 Segurança
 Paciência

D1 – “tenho amizade e admiração por alguns... da direção não tenho grandes queixas”
 D3 – “não tenho má relação com as pessoas. A direção não é boa nem má, acho que deviam pedir mais a opinião dos professores”
 D5 – “gosto muito de trabalhar com gente nova. Atendendo à pandemia e ao contexto complicado em que vivemos, sinto que as pessoas genericamente estão mais individualistas e que há menos amor à camisola, sinto que não há ligação afetiva. Em relação à direção, não tenho nada a dizer, mas há muita coisa a melhorar”
 D6 – “trabalhamos muito em equipa, com partilha. Nós não somos reconhecidos”
 D7 – “devíamos ter mais tempo de intervalo para partilhar ideias. Fechamo-nos muito na sala de aula e há pouca troca de ideias. Também tenho uma boa relação com a direção, sempre me respeitaram e eu sempre os respeitei”
 D10 – “sempre senti apoio da direção”
 D11 – “tenho conhecido pessoas muito interessantes, algumas delas com quem tenho aprendido bastante, porque me têm ajudado a mudar alguns aspetos, profissionalmente e à forma como lido com os alunos. A direção é extremamente acessível e consegue gerar um bom ambiente e alguma tranquilidade”
 D12 – “gosto bastante dos meus colegas, eles ajudam-me bastante. A direção é impecável, não tenho nada a dizer. Já tive situações complicadas... e é isso que me ajuda a dar a volta, é saber que tenho o apoio de toda a gente”
 D14 – “nesta escola sinto que há um espírito de equipa bastante grande, também tenho uma coordenadora fantástica. A direção do agrupamento também é bastante acessível”
 D19 – “faz-me muita urticária pessoas que se limitam a cumprir um trabalho e não têm um objetivo. Sinto que cada vez há mais pessoas que não gostam daquilo que estão a fazer. Temos pessoas que se empenham e, quando te dá conta, estás sempre a confiar no mesmo grupo de pessoas. Há outros que são irresponsáveis. Essas pessoas desmotivadas e irresponsáveis estão a dar uma imagem negativa da nossa carreira. Na direção, trabalhamos como equipa e articulamos todos entre nós”

Relações profissionais
 Trabalho em equipa
 Apoio
 Reconhecimento profissional (ou falta dele)

D1 – “nem sempre”
 D2 – “não”
 D3 – “é o meu grande apoio. Ponho toda a gente a trabalhar para a escola”
 D4 – “a tecnologia é o meu calcanhar de Aquiles e quem me ajuda é o meu marido”
 D5 – “eu estico um pouco a corda”
 D9 – “dedico demasiado tempo ao meu trabalho. Poderia levar menos da escola para casa”
 D13 – “compreendem, porque eu prefiro trabalhar à noite... tento não tirar a eles o tempo que dedico ao trabalho”
 D14 – “dão-me apoio incondicional”
 D15 – “sim, sinto. Se tenho alguma dificuldade recorro ao meu filho ou à minha filha”
 D16 – “nas decisões que eu tomo, sim. Quanto ao tempo que dedico ao trabalho, acham que dedico tempo a mais”
 D17 – “apoiam-me muito”

Apoio familiar (ou falta dele)

Despersonalização

D3 – “se sentir dificuldades, não tenho problema em dizer que não sei e pedir ajuda”
D5 – “não, eu pessoalmente, até ao momento, nunca senti necessidade de recorrer seja ao que for”
D6 – “no PE é só no papel, porque em termos de ajuda não existe”
D7 – “nunca senti essa necessidade”
D8 – “recorreria externamente, se achasse que necessitava de ajuda”
D9 – “poderia recorrer em momentos de stress e de preocupação”
D13 – “não me sinto assim tão stressada que precisasse de ajuda”
D18 – “sim, se existisse e sentisse necessidade”
D19 – “sim, todos os organismos são bem-vindos. Quanto mais colaboração, melhor”

Estrutura de apoio ao professor

D6 – “é sempre muito melhor quando nós somos apoiados e apoiamos, porque é um trabalho de equipa. O PE está vocacionado para o aluno, mas quem está a trabalhar com o aluno somos nós, então nós temos de ter esse apoio para conseguirmos melhor aquilo que se pretende em termos de objetivos para o aluno”
D7 – “deveria haver essa estrutura para professores e alunos. Devíamos ter uma equipa bastante alargada”
D9 – “seria importante, sobretudo para os colegas novos que chegam à escola”
D14 – “sim, cada vez vejo mais colegas que se sentem esgotados e que se sentem impotentes”
D15 – “muitas vezes sinto que há pessoas há minha volta que andam fora do mundo escolar. Devíamos ter alguém com quem deitar cá para fora, na escola”

Estrutura de apoio ao professor

Projeto Educativo:
professor e aluno

D5 – “deveria haver uma metade do corpo docente estável e a outra metade de corpo docente novo, com ideias novas”
D6 – “sim, porque há todo o trabalho que se consegue como equipa”
D7 – “as pessoas dão o seu contributo”
D8 – “claramente, em qualquer agrupamento, se houver uma cultura de escola, as coisas correm muito melhor”
D19 – “são um bocadinho apáticos. O grupo das pessoas que colaborou, colaborou a 100%, depois o grupo de pessoas desmotivadas são apáticas”

Projeto Educativo

Equilíbrio

Bem-estar

D3 – “não há um grande feedback entre agrupamento e professores. É uma grande falha dos agrupamentos”
D5 – “não há o reconhecimento devido”
D7 – “se me pedem para ser coordenadora de escola, se me pedem para participar numa equipa e porque acham que eu dou o meu contributo”
D8 – “tenho tido elementos da direção na minha sala de aula, é uma forma de valorizar”
D9 – “essa abertura é muito importante. Têm sempre a porta aberta, estão sempre dispostos a ouvir”
D10 – “quando apresento um projeto ou tenho uma ideia, tenho sempre um feedback positivo”
D11 – “sobretudo pelo apoio e pela abertura que nos dão de nos ajudar a resolver situações”
D13 – “não precisam de dizer diretamente, mas através de ações, pela forma como me abordam.”
D14 – “têm sempre a porta aberta”
D17 – “já tenho recebido algumas palavras por parte da direção e da coordenação, os pais estão satisfeitos e as crianças também estão satisfeitos e isso é o mais importante”

Valorização

Reconhecimento

D3 – “não utiliza nenhuma estratégia”
D5 – “a nível institucional, não existem mecanismos e organismos para criar um ambiente não *burnout*”
D6 – “não há apoio, não há a preocupação de ajudar”
D7 – “o agrupamento não tem grandes estruturas, mas temos cá as psicólogas, as publicações que enviam por email e alguns trabalhos com alunos, mas é muito pouco”
D8 – “não consigo responder a essa questão, porque não vejo estratégias implementadas”
D9 – “isso é mais difícil. Essa abertura... nada muito direcionada para essa temática, mas temos tido algumas ações, alguns colegas disponíveis para ajudar nas tecnologias, o gabinete da disciplina”
D10 – “há um apoio mútuo, as pessoas colaboram e tentam-se ajudar. Há um bom ambiente e isso ajuda muito”
D11 – “simplificar reuniões, o facto de serem online evita deslocações, procurar simplificar alguma documentação e, sobretudo, não duplicar algumas das coisas que fazemos”
D12 – “já me questionaram se eu queria conversar com a psicóloga do agrupamento. O agrupamento preocupa-se com o bem-estar dos docentes”
D14 – “é uma direção atenta, há um diálogo e isso é o mais importante”
D15 – “às vezes, a palmadinha nas costas faz muito bem. Eles no intervalo maior conversam com um, conversam com outro... eu acho que o nosso diretor é uma pessoa muito inteligente”
D19 – “eu penso que nós, enquanto estruturas diretivas, não exigimos muito dos docentes, exigimos de trabalho e de responsabilidade. É mais superiormente que há essas exigências, toda a papelada que nos pedem... são mais as leis que exigem isso. Nós somos muito atentos ao bem-estar dos colegas”

Mecanismos de apoio ao professor

Bem-estar

Impacto da síndrome de *burnout* nos resultados do Projeto Educativo

Dimensões									
EE				D			ET		
N	M	DP	%	M	DP	%	M	DP	%
Género									

Masculino	14	2,42	0,94	40%	2,15	0,81	35,8%	4,29	0,91	71,5%
Feminino	15	2,8	1,53	46,7%	2,55	1,81	42,5%	4,58	1,2	76,3%
Idade										
20-29 anos	1	3	0,71	50%	2	2,34	33,3%	5,25	0,46	87,5%
30-39 anos	2	2,5	0,85	41,7%	2	0,94	33,3%	4,19	0,54	69,8%
40-49 anos	10	2,92	1,72	48,7%	2,2	1,41	36,7%	4,65	1,27	77,5%
50-59 anos	10	3,14	1,03	52,3 %	2,88	0,93	48%	4,19	1,01	69,8%
60 e + anos	6	1,8	1,13	30%	2,1	1,47	35%	4,46	0,92	74,3%
Situação conjugal										
Sem comp.	12	2,25	0,96	37,5%	2	1,09	33,3%	4,52	0,98	75,3%
Com comp.	17	2,81	1,44	46,8%	2,55	1,55	42,5%	4,38	1,14	73%
Filhos										
Sem filhos	11	2,33	1,04	38,8%	2,22	1,17	37%	4,5	0,84	75%
Com filhos	18	2,73	1,41	45,5%	2,44	1,57	40,7%	4,47	1,20	74,5%
Nível de Ensino										
1.º Ciclo	16	2,96	1,36	49,3%	2,76	1,44	46%	4,33	1,14	72,2%
2.º Ciclo	8	2,45	0,99	40,8%	2,08	1,29	34,7%	4,41	0,89	73,5%
3.º Ciclo	5	1,56	0,87	26%	1,52	1,12	25,3%	4,8	0,99	80%
Vínculo Laboral										
Contratado	6	1,83	1,05	30,5%	1,73	1,39	28,8%	4,81	1,04	80,2%
QZP	10	2,82	1,1	47%	2,5	1,05	41,7%	4,49	1,01	74,8%
QA	13	2,6	1,43	43,3%	2,7	1,49	45%	4,63	1,45	77,2%
Tempo de Serviço										
- 10 anos	1	3	0,71	50%	2	2,34	33,3%	5,25	0,46	87,5%
10-20 anos	12	2,33	1,41	38,8%	2,13	1,27	35,5%	4,55	1,19	75,8%
+ 20 anos	16	2,74	1,21	45,7%	2,55	1,47	42,5%	4,3	0,99	71,7%
Número de Alunos por Turma										
Até 20 alunos	7	3,03	1,27	50,5%	2,97	1,18	49,5%	4,38	1,29	73%
21-24 alunos	13	2,32	1,40	38,7%	2,03	1,54	33,8%	4,63	1,07	77,2%
25-30 alunos	7	2,71	0,83	45,2%	2,2	1,21	36,7%	4,27	0,9	71,2%
Outra (s/ turma)	2	2,2	1,62	36,7%	2,9	1,52	48,3%	4,06	0,68	67,7%

No quadro 3.4 estabeleceu-se uma relação entre as dimensões trabalhadas no questionário (género; idade; situação conjugal; filhos; nível de ensino; vínculo laboral; tempo de serviço; n.º de alunos por turma) e as variáveis Exaustão Emocional, Despersonalização e Eficácia no Trabalho.

Na dimensão género, tanto o masculino (N=14) como o feminino (N=15) apresentam exaustão emocional moderada, com uma média de 2,42 no género masculino e uma média de 2,8 no género feminino. O género masculino apresenta uma despersonalização moderada, com uma média de 2,15 e o género feminino apresenta despersonalização alta, com uma média de 2,55. Ambos os géneros apresentam eficácia no trabalho moderada, com uma média de 4,29 para o género masculino e 4,58 para o género feminino.

Na dimensão idade, os inquiridos entre os 50 e 59 anos (N=10) e entre os 40 e 49 anos (N=10) apresentam uma maior exaustão emocional (exaustão emocional moderada), com uma média de 3,14 entre os 50 e os 59 anos e uma média de 2,94 entre os 40 e os 49 anos. Já os inquiridos que se situam na faixa etária a partir dos 60 anos (N=6) apresentam exaustão emocional baixa, com uma média de 1,8. É na faixa etária entre os 50 e os 59 anos que se apresenta uma despersonalização alta, com 2,88. A eficácia no trabalho alta destaca-se no grupo etário entre os 20 e os 29 anos (N=1).

Na dimensão situação conjugal, os inquiridos com companheiro (N=17) e sem companheiro (N=12) apresentam exaustão emocional moderada, com uma média de 2,81 para os que têm companheiro e de 2,25 para os que não têm companheiro. Os inquiridos com companheiro apresentam uma despersonalização alta (média de 2,55) e sem companheiro apresentam uma despersonalização moderada (média de 2). Ambos os grupos apresentam uma eficácia no trabalho moderada.

Na dimensão filhos, os inquiridos com filhos (N=18) e sem filhos (N=11) apresentam exaustão emocional moderada, com uma média de 2,75 para os que têm filhos e de 2,33 para os que não têm filhos. Verifica-se uma despersonalização alta em ambos os casos, com uma média de 2,44 para os que têm filhos e 2,22 para os que não têm filhos. Ambos os casos apresentam uma eficácia no trabalho moderada (4,47 com filhos e 4,5 sem filhos).

Na dimensão nível de ensino, o 1.º ciclo (N=16) e o 2.º ciclo (N=8) apresentam uma exaustão emocional moderada, com uma média de 2,96 para o 1.º ciclo e de 2,45 para o 2.º ciclo. Já o 3.º ciclo (N=5) apresenta uma exaustão emocional baixa, com uma média de 1,56. Verifica-se uma despersonalização alta nos inquiridos do 1.º ciclo (média de 2,76). Os três níveis de ensino apresentam uma eficácia no trabalho moderada.

Na dimensão vínculo laboral, os contratados (N=6) apresentam exaustão emocional baixa (média de 1,83), enquanto inquiridos do quadro de zona pedagógica (N=10) e do quadro de agrupamento

(N=13) apresentam uma exaustão emocional moderada (média de 2,82 para os QZP e de 2,6 para os QA). São também estes dois últimos grupos que apresentam uma despersonalização alta, com 2,5 para os QZP e 2,7 para os QA). Todos eles apresentam eficácia no trabalho moderada.

Na dimensão tempo de serviço, todos os grupos apresentam exaustão emocional moderada. Os docentes com mais de 20 anos de serviço (N=16) apresentam despersonalização alta, com uma média de 2,55. Verifica-se eficácia no trabalho alta nos inquiridos com menos de 10 anos de serviço (N=1), com uma média de 5,25.

Na dimensão número de alunos por turma, verifica-se uma maior exaustão emocional nos docentes inquiridos que têm até 20 alunos (N=7), com uma média de 3,03, no entanto todos os grupos apresentam exaustão emocional moderada. Os grupos de docentes com turmas até 20 alunos e sem turma (N=2) apresentam despersonalização alta, com uma média de 2,97 para os docentes com turmas até 20 alunos e 2,9 para os docentes sem turma. Todos eles apresentam eficácia no trabalho moderada.

3.5. Análise Crítica dos Resultados das Entrevistas e dos Questionários

Os resultados encontrados neste estudo confirmam ou contradizem resultados de estudos anteriores.

Da análise das entrevistas, na dimensão agregada “Influência da síndrome de *burnout* nos docentes”, foram apurados 12 conceitos de 2.ª ordem (falta de reconhecimento, apoio e compreensão; excesso de trabalho; relação com os outros; excesso de burocracia; carga horária; turmas numerosas; aprendizagens dos alunos; confinamento; falta de conhecimentos tecnológicos; adaptação; desmotivação; Covid-19) que corroboram os resultados obtidos por Leka, Griffiths e Cox (2003). Estes autores afirmam que os professores estão expostos a diversos fatores de stress, que podem resultar em *burnout*, como por exemplo carga horária excessiva, falta de reconhecimento dos superiores, excesso de responsabilidades, pouca autonomia para a tomada de decisões, falta de justiça no ambiente de trabalho, entre outros.

Neste contexto, para Galambos e Walters (1992), os resultados demonstram que os professores que apresentam maior satisfação com a vida são os que lecionam em níveis de ensino mais elevados e os que têm menor carga letiva semanal e professores com mais sintomas de depressão são os que lecionavam em níveis de ensino inferiores e com maior carga horária. Na análise dos questionários, verificámos que os docentes inquiridos pertencentes ao 1.º ciclo apresentam maiores níveis de exaustão emocional e despersonalização e menores níveis de eficácia no trabalho. De todos os níveis de ensino, este é o que apresenta uma maior carga horária. Ainda com relação à carga horária, segundo um estudo de Carlotto (2011), “...verifica-se que quanto mais elevada, maior é o sentimento de desgaste emocional

e menor o sentimento de realização com o trabalho”. Por oposição, os docentes inquiridos do 3.º ciclo apresentam menor exaustão emocional e despersonalização e maior eficácia no trabalho.

Os professores manifestaram um sentimento claro de incapacidade em lidar com a sobrecarga no trabalho em tempo de pandemia, pela necessidade de criar um plano de estudo ajustado às necessidades do teletrabalho e das plataformas não presenciais de estudo, o que causou sofrimento nos docentes (Silva, 2021).

Quanto à dimensão agregada “Baixa realização profissional”, foram apurados 5 conceitos de 2.ª ordem: realização profissional; vocação; adaptação (aulas síncronas); desconforto (aulas síncronas); falta de confiança (aulas síncronas). Neste contexto, Gottenborg *et al.*, (2021) afirmam que, aquando do confinamento, os docentes tiveram que desempenhar outras funções, não apenas dar aulas e os docentes com mais ferramentas tecnológicas passaram a auxiliar os colegas, para além da sua própria carga horária. Investigações identificaram a ausência de competências digitais na maioria dos professores e a necessidade da existência de formação relevante na área das TIC, o que levou a processos distintos de adaptação dos professores ao ensino à distância (Huber & Helm, 2020; König, *et al.*, 2020). Este trabalho excessivo desencadeou sintomas de *burnout*, como sofrimento psicológico (medo, angústia, desilusão, sentimentos de fracasso e incompetência) e transtornos de ansiedade, depressão e stress pós-traumático (Appiani *et al.*, 2021).

Apesar dos fatores burocráticos que levam os docentes a sentirem-se desmotivados, desgastados e pouco realizados profissionalmente, é de destacar que, neste estudo, a maioria dos entrevistados continua a ter gosto em ensinar e revela paixão pela profissão.

Ainda neste contexto, a partir da análise dos questionários, podemos concluir que os inquiridos a partir dos 60 anos apresentam menor propensão para a síndrome, como confirmam Correia & Luz (2020), que afirmam, através de um estudo, que o grupo etário em final de carreira está a usar as estratégias de confronto do stress adequadas, já que o nível de *burnout* não é elevado, comparativamente a grupos de faixas etárias mais baixas. “...indivíduos mais experientes têm maior familiaridade com ocorrências stressantes e mais recordações da experiência prévia que os habilitam a uma mais eficaz gestão do stress”. Em contrapartida, alguns professores entrevistados manifestam vontade em abandonar a profissão ou anseiam pela reforma. Nesta linha, Carlotto (2002), defende que existem frequentemente sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos, bem como sentimentos de desprezo pelo professor em relação à própria profissão. Alguns docentes revelam arrependimento por terem optado por esta profissão, tendo como desejo abandoná-la. Podemos então concluir que, devido a esta contradição de respostas, os resultados apresentados

poderão estar mascarados, já que alguns professores poderão não assumir a sua falta de realização profissional.

Para Correia e Luz (2020), os professores que evidenciam mais *burnout* são aqueles que se encontram na faixa etária entre os 47 e os 51 anos. Da análise dos questionários, concluímos que o grupo etário entre os 50 e 59 anos é o que apresenta maior exaustão emocional (moderada) e despersonalização (alta), seguido do grupo etário entre os 40 e os 49 anos de idade. Também os docentes com mais tempo de serviço (mais de 20 anos) apresentam maior exaustão emocional e despersonalização, uma vez que não podemos considerar os docentes com menos de 10 anos de serviço, por termos apenas um inquirido nessa posição. Neste contexto, Galambos e Walters (1992) e Gomes e Quintão (2011), defendem que os professores com mais tempo de serviço e um vínculo mais definitivo apresentam mais sintomas de depressão e maiores valores de *burnout*, o que pode ser justificado com o facto de os professores mais novos terem ainda alguma tolerância aos aspetos mais negativos da profissão. Por oposição, D'Souza *et al.* (2003) defendem que em situações de maior insegurança existe mais depressão.

Quanto ao vínculo laboral, neste estudo, os docentes inquiridos do Quadro de Zona Pedagógica apresentam maiores níveis de exaustão emocional, já os do Quadro de Agrupamento apresentam maiores níveis de despersonalização. Pelo contrário, os docentes inquiridos contratados são os que apresentam uma maior eficácia no trabalho e menores níveis de exaustão emocional e despersonalização. Para Chaves e Fonseca (2006), essas mudanças do contexto da vida docente contratado podem estar a influenciar positivamente o seu bem-estar, visto este grupo estar a investir na sua carreira, reforçando o sentimento de satisfação e valorização do seu trabalho. No entanto, Esteve (1999) contraria esta afirmação ao considerar que mudanças excessivas do local de trabalho, num curto espaço de tempo, podem provocar problemas à saúde dos profissionais.

Na dimensão agregada “Despersonalização”, foram apurados 9 conceitos de 2.ª ordem: proximidade; afetividade; segurança; paciência; relações profissionais; trabalho em equipa; apoio (direção); reconhecimento profissional; apoio familiar. Podemos considerar que os resultados apresentados podem não espelhar a realidade, já que, de acordo com Farber (1991), muitas pessoas podem não ter condições de reconhecer, verdadeiramente, o que lhes está a acontecer, dificultando, deste modo, a identificação dos sinais relacionados com a despersonalização. O professor pode ter dificuldades em admitir determinadas atitudes no trabalho, tais como não tratar os alunos com afetividade, “uma vez que essa é uma importante expectativa de pais, administração escolar e sociedade em geral, fazendo parte do perfil idealizado do professor” (Carlotto & Palazzo, 2006). Importa salientar

que, sobre as implicações da pandemia na saúde mental dos docentes, o reconhecimento, por parte das escolas, das famílias, dos alunos e da própria sociedade, é encarado como um fator preponderante para o exercício da profissão (Coelho *et al.*, 2021).

Quanto à dimensão agregada “Exaustão Emocional”, foram apurados 6 conceitos de 2.^a ordem: burocracia; excesso de trabalho; pandemia; relação escola-família; influência da escola e das aulas síncronas na vida pessoal/familiar; alunos, os quais corroboram os resultados obtidos num estudo de Correia e Luz (2020), que afirmam que o número de horas diárias que os docentes dedicam a tarefas não letivas, tais como preparação de aulas, elaboração de materiais didáticos, elaboração e preenchimento de documentos, reuniões diversas, gestão da comunicação com as famílias e com as equipas pedagógicas, influencia o *burnout*. Aqueles que mais horas dedicam a estas tarefas são os que apresentam mais exaustão emocional. Os problemas motivacionais e comportamentais dos alunos são apontados como agentes de stress significativos e psicológicos em professores, como é o caso da violência entre alunos, a violência verbal e física de alunos para professores e o desinteresse dos alunos. O fator que mais aumenta os níveis de stress e consequente adoecimento dos professores é a gestão comportamental dos alunos (Gastaldi *et al.*, 2014). Neste contexto, podemos considerar que “a elevação do número de alunos atendidos diariamente aumenta o desgaste emocional, o distanciamento e diminui a realização profissional...” (Carlotto, 2011). Deste modo, os docentes que lecionam turmas até 20 alunos são os que apresentam maior exaustão emocional e despersonalização, seguidos dos docentes que lecionam turmas entre 25 e 30 alunos. De referir que as turmas até 20 alunos são turmas redutoras com alunos com necessidades educativas especiais, o que poderá estar na origem dos valores mais elevados de desgaste emocional e despersonalização entre os docentes inquiridos.

Outras fontes de insatisfação prendem-se com a remuneração salarial, a progressão na carreira e o relacionamento com os colegas, já que a socialização estabelecida no local de trabalho afeta os níveis de *burnout*, a saúde, o bem-estar e a produtividade organizacional (Day & Leiter, 2014). Para Rita, *et al.* (2010) “as questões ligadas ao papel do professor, desde a avaliação do desempenho profissional até à utilização de estratégias eficazes face a mudanças no contexto educativo, são consideradas de extrema importância para o seu bem-estar”.

Um estudo realizado recentemente em Portugal concluiu que a pandemia causou sobrecarga de trabalho, stress, ansiedade e esgotamento nos docentes, reduzindo a perceção de bem-estar face à profissão e aumentando a preocupação destes sobre o seu futuro profissional (Alves *et al.*, 2020). “A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 teve repercussões no trabalho e na interação entre as pessoas, mas também afetou o modo como se ensina e se aprende” (Toquero, 2020). “É este pano de

fundo que enquadra os dilemas, as mudanças, as incertezas, a crise de confiança, a burocracia, as tensões, que contribuem para sentimentos de frustração, de insatisfação profissional, e de exaustão profissional, que se podem repercutir em mal-estar psicológico” (Amaro & Ribeiro, 2017).

Carlotto (2011) e Maslach, *et al.* (2001) identificaram as mulheres com maior propensão à exaustão emocional e os homens com maior propensão à despersonalização. No estudo apresentado, são claramente as mulheres quem apresenta valores mais elevados relativamente à exaustão emocional e à despersonalização. Também as mulheres são apontadas como mais eficazes no trabalho, mas com uma diferença pouco significativa relativamente aos homens. A elevada exaustão emocional por parte das mulheres pode ser interpretada também pela questão da emocionalidade vinculada ao papel feminino, já que a profissão docente ainda é percecionada como uma extensão da função materna (Carlotto, 2011).

Maslach, *et al.* (2001) identificam os professores solteiros com maior propensão a desenvolver a síndrome de *burnout*. Contrariamente, os dados apresentados neste estudo indicam que os inquiridos com companheiro têm maior tendência para a exaustão emocional, apesar de valores moderados, bem como para a despersonalização, com valores altos. Para os mesmos autores, “ainda não está claro se o facto de ter filhos ou não, assim como o número desses, influencia na prevalência da síndrome”. Também neste estudo, apesar dos valores de exaustão emocional e despersonalização serem ligeiramente mais elevados nos inquiridos com filhos, essa diferença não é significativa.

Na dimensão agregada “Impacto da síndrome de *burnout* nos resultados do Projeto Educativo”, foram apurados 7 conceitos de 2.ª ordem: estrutura de apoio ao professor; Projeto Educativo: professor e aluno; equilíbrio; bem-estar; valorização; reconhecimento; mecanismos de apoio ao professor. Nesta linha, num contexto político e administrativo descentralizado e com uma maior autonomia das escolas, é possível desenvolver estratégias diferenciadoras, ao nível dos recursos humanos, as quais deverão estar expressas no Projeto Educativo, uma vez que “os recursos humanos deverão, pois, estar adequados às políticas estratégicas da organização e serem sujeitos da criação desse processo e não meros cumpridores de tarefas específicas a eles destinados”. Na gestão estratégica de pessoas, emerge uma preocupação que se prende com a perspetiva individual, onde deve ser valorizada e gerida cada pessoa individualmente, pois são as pessoas que diferenciam positivamente as organizações (Costa *et al.*, 2012). É necessário apostar numa nova mentalidade e cultura empresarial focada nas pessoas e nos seus hábitos de vida saudáveis, que promova o autocuidado, “que passa por ajudar as pessoas a recuperarem um certo equilíbrio psicológico, a descansarem mais, a estarem menos expostas a ecrãs e a fazerem mais atividade física”, afirma o psicólogo Samuel Antunes (Lino, 2021).

Importa ainda destacar a importância do trabalho em equipa e do conhecimento, os quais devem ser valorizados e encarados como facilitadores do desenvolvimento profissional docente, com benefícios diretos nas aprendizagens dos alunos (Mucharreira *et al.*, 2017).

Projeto de Intervenção

4.1. Apresentação do Projeto

Face ao exposto, apresenta-se de seguida o projeto de intervenção no Agrupamento de Escolas D. Dinis, em Odivelas, o qual foi alvo deste estudo e no qual se irá verificar o desenvolvimento do tema trabalhado.

Deste modo, pretende-se desenvolver uma estrutura de apoio neste agrupamento de escolas, em parceria protocolar com a autarquia local e o centro de saúde da área, para auxiliar os docentes na consciencialização da problemática da síndrome de *burnout*, na valorização pessoal e profissional pelos próprios e pelos seus gestores escolares, através da implementação de estratégias diferenciadoras e eficazes, e na consciencialização da importância da saúde mental e bem-estar físico e emocional numa instituição escolar. É fundamental reconhecer a valorização pessoal e profissional do docente e saber intervir estrategicamente. Essas estratégias diferenciadoras devem encontrar-se expressas no Projeto Educativo, já que o docente deve ser encarado como um elemento crucial da instituição e, deste modo, conseguir os resultados expectáveis do Projeto Educativo, com benefícios diretos nas aprendizagens dos alunos. As políticas e práticas de gestão de pessoas devem contribuir para o bem-estar das mesmas e para que estas adquiram uma maior realização profissional e pessoal, devendo este ser encarado como o objetivo primordial de uma organização (Fiuza, 2009, p.64).

4.1.1. Elementos caracterizantes

a) Tema:

Gestão estratégica na prevenção de *burnout* entre professores no Agrupamento de Escolas D. Dinis

b) Nome do projeto:

Gabinete de Apoio ao Professor (GAP)

c) Slogan do projeto:

“Prevenir para o sucesso!” – a prevenção é a melhor forma de conseguir o sucesso individual e profissional do docente e, consequentemente, da própria instituição.

d) Duração:

Três anos letivos, com possibilidade de continuidade.

e) Público-alvo:

Docentes dos diferentes níveis de ensino (1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico).

f) Parceiros:

Câmara Municipal de Odivelas e Centro de Saúde de Odivelas.

g) Logótipo:

Apresenta-se a representação gráfica do logótipo para apresentação do projeto de intervenção (Anexo J).



4.2. Problema

Desgaste emocional da classe docente, agravado em período pandémico. Existe uma necessidade urgente de encontrar soluções para minimizar este desgaste emocional que se tem feito sentir cada vez com maior intensidade neste grupo de profissionais. A gestão estratégica na área da saúde mental pode fazer a diferença na instituição escolar e causar um impacto positivo nos docentes, nos resultados do Projeto Educativo e nas aprendizagens dos alunos.

4.3. Objetivos:

Neste projeto, são definidos os seguintes objetivos: a) Consciencializar, monitorizar e acompanhar os docentes na prevenção do *burnout*, proporcionando-lhes ferramentas adequadas ao seu bem-estar emocional e, consequentemente, aumentar a sua resiliência e produtividade; b) Concretizar os objetivos e melhorar os resultados expectáveis do Projeto Educativo, promovendo o sucesso educativo nos alunos; e c) Consciencializar os gestores das organizações escolares para a necessidade da criação de programas e ferramentas de gestão na prevenção e promoção de saúde mental e bem-estar dos docentes.

4.4. Metodologia:

Como anteriormente referido, optou-se pelo estudo de caso, realizado em pesquisa de campo, que busca investigar as condições de trabalho e saúde mental de profissionais docentes. Essa abordagem foi selecionada pela capacidade de mensurar a ocorrência da síndrome de *burnout* e, com isso, contribuir para a sua análise no próprio local onde ocorre o fenómeno. Quanto à dimensão da amostra, recorreu-se ao critério de saturação da informação, desenvolvido por Glaser e Strauss, em 1967.

Seguidamente, foram realizadas dezanove entrevistas qualitativas semiestruturada, por meio de questões abertas a profissionais docentes, até ao ponto do critério da saturação da informação. Para recolha da informação, foi utilizado um guião de entrevista e um gravador de áudio, a fim de registar toda a informação recolhida, mediante o consentimento dos professores entrevistados, com o intuito de

identificar as semelhanças e diferenças sobre o tema, para posteriormente ser realizada a transcrição das entrevistas e a categorização temática. Para analisar e estruturar os dados a partir das dezanove entrevistas, foi utilizada a metodologia de Gioia.

Foram ainda aplicados vinte e nove questionários no modelo Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS), de autopreenchimento *online*, com suporte na ferramenta *Google Forms*, por meio de questões fechadas (escolha múltipla). As respostas a estas variáveis foram elaboradas na escala de Likert, com seis opções de respostas, numeradas de 0 a 6, sendo: 0 para nunca; 1 para quase nunca; 2 para algumas vezes; 3 para regularmente; 4 para bastantes vezes; 5 para quase sempre; 6 para sempre.

4.5. Plano de Ação:

4.5.1. Procedimentos operacionais:

1.ª fase: Foi realizada uma revisão de literatura de diversos autores, através de um conjunto de pesquisa de conceitos fundamentais para o seu enquadramento teórico e para uma melhor compreensão da importância do tema.

Seguidamente, solicitou-se autorização ao Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas D. Dinis para a realização de um estudo de caso, realizado em pesquisa de campo, que incidiu nas três escolas de um agrupamento, em três níveis de ensino, desde o 1.º Ciclo até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Após esta autorização, foi disponibilizada a todos os participantes uma declaração de Consentimento Informado.

Posteriormente, procedeu-se à recolha, análise e tratamento de dados, culminando com a sua análise crítica dos resultados, para mensuração dos níveis de *burnout*.

Quadro 4.1 – Procedimentos operacionais I

1.ª fase		Ano letivo 2021/2022									
		Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Maio	Jun	Jul
1	Revisão de literatura										
2	Apresentação da proposta do projeto de intervenção e da Declaração de Consentimento Informado										
3	Recolha de dados										
4	Análise e tratamento de dados										
5	Análise crítica dos resultados										

4.5.2. Implementação do Projeto

2.ª fase: Esta fase inicia-se com a elaboração de um relatório sobre as conclusões do trabalho mais relevantes e respetiva apresentação ao Sr. Diretor do agrupamento. Posteriormente, será elaborado e

apresentado um plano estratégico do projeto de intervenção sobre o tema estudado, o qual deverá ser enquadrado no Projeto Educativo do agrupamento.

O plano estratégico consiste na criação do GAP (Gabinete de Apoio ao Professor). Este será um espaço próprio destinado à partilha de experiências e emoções entre os professores e profissionais de saúde mental, de forma a proporcionando ferramentas adequadas na prevenção do aparecimento do *burnout* e na promoção de saúde e bem-estar dos docentes

Numa primeira fase deste projeto, será realizada uma campanha educacional nas três escolas do agrupamento, para efeitos de conhecimento e sensibilização dos docentes relativamente ao tema. O agrupamento irá propor à Câmara Municipal e ao Centro de Saúde da área a criação de uma parceria que garanta o apoio especializado de profissionais da área da saúde para que, posteriormente, sejam desenvolvidas diversas atividades como forma de prevenção e promoção da saúde mental e bem-estar do docentes do agrupamento, tais como: campanha educacional; divulgação de cartazes; linha de apoio ao professor; fóruns de saúde mental; programas promotores de gestão e redução do stress, como estratégias de *coping* ou técnicas de relaxamento; programas promotores de atividade física e alimentação saudável; intervenção psicológica a nível individual e coletivo; ações de formação relacionadas com a prevenção da saúde mental dos professores; gestão participativa.

Propõe-se que este projeto de intervenção seja incluído no Projeto Educativo do agrupamento, já que visa concretizar os seus objetivos e melhorar os seus resultados expectáveis, promovendo o sucesso educativo nos alunos.

Quadro 4.2 – Implementação do Projeto

2.ª Fase		Ano letivo 2022/2023									
		Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Maio	Jun
6	Elaboração e apresentação do relatório aos dirigentes do agrupamento										
7	Elaboração e apresentação do plano estratégico e enquadramento no PE do agrupamento										
8	Criação do GAP										
9	Campanha educacional										
10	Divulgação de cartazes										
10	Proposta de criação de parceria										
2.ª Fase (cont.)		Ano letivo 2023/2024									
		Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Maio	Jun
11	Linha de apoio ao Professor										

12	Fóruns de saúde mental										
13	Estratégias de <i>Coping</i> / Técnicas de relaxamento										
14	Programas de atividade física e alimentação saudável										
15	Intervenção psicológica										
16	Ações de formação										
17	Gestão participativa										

4.6. Recursos:

4.6.1. Humanos: docentes; psicólogos; nutricionistas; formadores; gestores.

4.6.2. Materiais: sala; mesas; cadeiras; computador; telemóvel; esferográfica; papel...

Quadro 4.3 – Orçamento de Recursos Humanos

Designação	Quantidade	Valor Unitário	Subtotal
docentes	30	---	---
psicólogo	1	---	---
formadores	3	30€	21 x 30 = 630 €
nutricionista	1	30 €	7 x 30 = 210€
docente de desporto	1	---	---
gestores	4	---	---
Total			840 €

Quadro 4.4 – Orçamento de Recursos Materiais

Designação	Quantidade	Valor Unitário	Subtotal
gabinete	1	---	---
sala	1	---	---
mesas	18	---	---
cadeiras	36	---	---
computador	36	---	---
projektor	1	---	---
quadro branco	1	---	---
esferográfica	36	0,50 €	40 x 0,50 € = 20 €
resma de papel	2	3,99 €	6 x 3,99 = 23,94 €
Total			43,94 €

4.7. Avaliação:

A avaliação é um dos momentos fundamentais num projeto de intervenção.

Numa primeira fase, é necessário ter em consideração a importância do projeto e as vantagens da sua implementação na instituição escolar. Será feita a sua apresentação aos órgãos de gestão e ainda a

aplicação, recolha, análise e tratamento de dados dos questionários e das entrevistas realizados a professores, com apresentação de um relatório aos dirigentes do agrupamento a dar conhecimento dos resultados.

Durante a sua implementação, deve ser realizada a apreciação das estratégias de ação, uma monitorização sistemática das atividades previstas e possível replaneamento ou redefinição da ação. A avaliação deve incluir a participação de todos os intervenientes, através da autoavaliação e da heteroavaliação, fomentando a partilha de experiências que poderão ser semelhantes ou distintas. Esta partilha vai permitir um maior envolvimento individual e uma tomada de consciência da evolução do próprio e dos outros.

Numa última fase, serão realizados de novo os mesmos questionários e entrevistas aos docentes envolvidos no projeto, bem como a recolha, análise e tratamento de dados. Será realizada uma avaliação de eficácia, onde se estabelece uma comparação entre os objetivos propostos e os objetivos atingidos, justificando a intervenção de possíveis obstáculos. Será ainda realizada uma análise comparativa dos resultados escolares dos alunos em duas fases distintas, na fase inicial de implementação do projeto, resultados esses que se reportarão ao ano letivo 2021/2022, e no final do projeto (resultados do ano letivo 2023/2024). Seguidamente, será feita uma avaliação aos resultados expectáveis do Projeto Educativo e, finalmente, será apresentado um relatório aos órgãos de gestão do agrupamento.

Conclusões

Ancorado nos resultados desta pesquisa, podemos concluir que existe uma relação direta entre a síndrome de *burnout* e os professores do Agrupamento de Escolas D. Dinis, os quais apresentam níveis elevados de exaustão emocional e níveis reduzidos de realização profissional. Assim sendo, existe uma grande probabilidade de revelarem ou virem a revelar problemas de saúde mental.

Da análise efetuada neste estudo, destaca-se a sobrecarga de trabalho, acentuada em tempo de pandemia, como a principal condição que desencadeia o *burnout* nos docentes, cansando-lhes um enorme sofrimento. A desmotivação encontra-se diretamente associada ao excesso de burocracia com a qual estes docentes se deparam diariamente. Constatou-se que aqueles que lecionam níveis de ensino mais baixos, como é o caso do 1.º Ciclo, apresentam sentimentos de maior exaustão emocional e menor realização profissional, por terem uma carga horária mais elevada. O mesmo se verifica nos docentes com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos. Já as mulheres são as que apresentam maior exaustão emocional e despersonalização, mas maior eficácia no trabalho. De salientar que a maior parte dos entrevistados afirma continuar a revelar paixão pela profissão. No entanto, alguns dos resultados apresentados poderão estar mascarados, sendo muito difícil identificar os sinais de *burnout*.

Por conseguinte, considera-se de extrema relevância a implementação deste projeto de intervenção neste agrupamento, que passa pela criação de uma estrutura de apoio, nomeadamente um Gabinete de Apoio ao Professor (GAP). Atendendo à realidade das escolas deste agrupamento, percebe-se a urgência da consciencialização dos docentes e, fundamentalmente, do seu líder, para uma atuação estratégica na temática da saúde mental, pelo que as suas decisões podem causar um grande impacto na saúde e bem-estar do trabalhador.

Neste contexto, foram apresentadas estratégias de prevenção e promoção de saúde mental e bem-estar dos docentes, para que se tornem mais resilientes e produtivos. Essas estratégias poderão proporcionar ao professor um sentimento de utilidade e bem-estar no seu local de trabalho e contribuir, consequentemente, para melhorar os resultados expectáveis do Projeto Educativo e dos próprios alunos.

O (re)conhecimento, a prevenção e a intervenção são fatores fundamentais para lidar com o *burnout* em contexto educativo. Deste modo, é importante que o professor conheça a síndrome, reconheça os sintomas de alerta da doença e esteja disponível para solicitar e receber ajuda profissional. É fundamental que as organizações escolares reconheçam a existência do problema e se responsabilizem por ajudar o docente, intervindo através de mecanismos de apoio institucional e fornecendo condições de trabalho que permitam um bom desempenho profissional. Cabe ainda ao próprio Estado promover

mais e melhores condições que permitam às instituições escolares desenvolver projetos baseados na prevenção e promoção de saúde mental e bem-estar.

Este estudo apresenta muitas contribuições, contudo, também apresenta algumas limitações, no que concerne à amostra desejada, a qual foi recolhida apenas num agrupamento de escolas, não sendo representativa da generalidade dos professores. Outra limitação a considerar diz respeito à amostra se reportar a docentes em pleno exercício das suas funções, podendo existir docentes afetados pela síndrome de *burnout* que se encontram afastados da sua atividade laboral por doença e esses não puderam ser incluídos na amostra. Existiu um número reduzido de docentes inquiridos entre os 20 e os 39 anos de idade, o que limita, de alguma forma, os resultados do estudo.

Referências Bibliográficas

- Abdallah, T. (2009). Prevalence and predictors of burnout among Palestinian social workers. *International Social Work*, 52 (2), 223-233. <https://doi.org/10.1177%2F0020872808099732>
- Agrupamento de Escolas D. Dinis, Odivelas. <https://ddinis.pt/>
- Alves, R., Lopes, T., e Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. <http://dx.doi.org/10.46661/ijeri.5120>.
- Amaro, M. I., & Ribeiro, S. M. P. (2017). A saúde mental dos assistentes sociais em Portugal. *Ciências e Políticas Públicas*, 3 (1), 127-146. <http://hdl.handle.net/10071/17090>
- Appiani, F. J., Rodríguez C. F., Yaryour, C., Basile, M. E., & Duarte, J. M. (2021). Prevalence of stress, burnout syndrome, anxiety and depression among physicians of a teaching hospital during the COVID-19 pandemic. *Arch. argent. pediatr*, 119 (5), 317-324.
- Barata, L. (2020, março). As Epidemias e as Pandemias na História da Humanidade. *News@fmul*, (99). <https://www.medicina.ulisboa.pt/newsfmul/99>
- Batista, J. B. V., Carlotto, M. S., Coutinho, A. S., & Augusto, L. G. S. (2010). Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 13 (3), 502-512, <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2010000300013>
- Bhugra, D., Gupta, S., Bhui, K., Craig, T., Dogra, N., Ingleby, J. D., Kirkbride, J., Moussaoui, D., Nazroo, J., Qureshi, A., Stompe, T., & Tribe, R. (2011). WPA guidance on mental health and mental health care in migrants. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 10(1), 2–10. <https://doi.org/10.1002/j.2051-5545.2011.tb00002.x>
- Campos, A. (2020, agosto). Maior parte dos pais diz que confinamento aumentou o burnout. *Público*. <https://www.publico.pt/2020/08/03/sociedade/noticia/confinamento-aumentou-burnout-maioria-pais-1926862>
- Carlotto, M. S. (2002). A Síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, 7 (1), 21-29. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100005>
- Carlotto, M. S. (2011). Síndrome de burnout em professores: prevalência e fatores associados. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, 27 (4), 403-410. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003>
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. dos S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102311X2006000500014>
- Chaves, S. S. S., & Fonseca, P. N. (2006). Trabalho docente: Que aspectos sociodemográficos e ocupacionais predizem o bem-estar subjectivo? *Psico*, 37 (1), 75-81. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1414>

- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of sport and health science*, 9 (2), 103-104.
- Coelho, E., Silva, A., Pellegrini, T., & Patias, N. (2021). Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. *PSI UNISC*, 5 (2), 20-32. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v5i2.16458>
- Cohen, S., Miller, G., & Rabin, B. (2001). Psychological stress and antibody response to immunization: a critical review of the human literature. *Psychosomatic Medicine*, 63 (1), 7-18. Doi: [10.1097 / 00006842-200101000-00002](https://doi.org/10.1097/00006842-200101000-00002)
- Corley, K. G., & Gioia, D. A. (2004). Identity ambiguity and change in the wake of a corporate spin-off. *Administrative Science Quarterly*, 49 (2), 173-208. [https://doi.org/10.2307%2F4131471](https://doi.org/10.2307/2F4131471)
- Correia, B., & Luz, A. L. (2020). *Gestão do Burnout nos/as professores/as do ensino secundário de Faro – o efeito da justiça percebida e do confronto do stress* [Dissertação de Mestrado de Gestão de Recursos Humanos, Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais]. <http://hdl.handle.net/10400.1/15468>
- Correia, J. D., Henriques, S., & Trindade, S. D. (2021). Transitar para um ensino remoto emergencial: percepções de professores/as portugueses/as do ensino básico e secundário sobre o uso de tecnologias digitais. *Educação, Sociedade e Cultura*, 59, 73-95. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.337>
- Cortes, M. (2016). Breve olhar sobre o estado da saúde em Portugal. *Sociologia, problemas e práticas, Open Edition Journal*, 80, 117-143. URL: <http://journals.openedition.org/spp/2117>
- Costa, M. C. S. P. (2009). *Burnout nos médicos perfil e enquadramento destes doentes*. [Tese de Mestrado Integrado em Medicina. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto].
- Costa R. F., Monteiro A. & Neves A. L., (2012). *Gestão de recursos humanos* (1.ª ed.). Editora RH.
- Cruz Vermelha Portuguesa (2018, Fevereiro). Orientações nacionais: Para processo de avaliação de riscos psicossociais. Gabinete Psicossocial. <https://www.cruzvermelha.pt>
- Day, A., & Leiter, M. P. (2014). The good and bad of working relationships: implications for burnout. In M.P. Leiter, M.P., A.B. Bakker, & C. Maslach. (Eds.). *Burnout at Work: A Psychological perspective* (1.ª ed., pp. 56-79). London: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/978131589416>
- Dlouhy, M. (2014). Mental health policy in Eastern Europe: a comparative analysis of seven mental health systems. *BMC Health Services Research*, 14 (42), 1-8. Doi: [10.1186/1472-6963-14-42](https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-42)
- DGS — Direção-Geral da Saúde (2013e), Portugal — Saúde Mental em Números, Lisboa, DGS (1.ª edição).
- DRE – Diário da República Eletrónico (2020), <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/10-a/2020/03/13/p/dre/pt/html>
- D'Souza, R. M., Strazdins, L., Lim, L. L., Brom, D. H., & Rodgers, B. (2003). Works and health in a contemporary society: Demands, control, and insecurity. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57 (11), 849-854. [https://doi.org/10.1136%2Fjech.57.11.849](https://doi.org/10.1136/2Fjech.57.11.849)
- Dwyer, M. J., Pasini, M., De Dominicis, S., & Righi, E. (2020). Physical activity: Benefits and challenges during the

- COVID-19 pandemic. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 30 (7), 1291-1294.
- Estêvão, C. (1998). Gestão estratégica nas escolas. *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Instituto de Inovação Educacional (1ª ed., pp. 1-5). Instituto de Inovação Educacional. <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2008/05/gesto-estrategica-nas-escolas-limites-e-potencialidades-21.pdf>
- Esteve, J. M. Z. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores*. EDUSC.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher* (1ª ed.). Jossey-Bass Inc.
- Ferreira, H. C. (2011). A Participação: ilusão, ideologia ou possibilidade? *Da autonomia da escola ao sucesso educativo. Obstáculos e soluções*, (pp. 75- 108). Cosmos. <http://hdl.handle.net/10198/7068>
- Fiuza, G. D. (2009). Políticas de gestão de pessoas, valores pessoais e justiça organizacional. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 11 (5), 55 – 81. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712010000500004>
- Flores, M. A., & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 453-456. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253>
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C., & Costa, L. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia: a experiência de professores portugueses. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (21), 1-26. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159 – 165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Galambos, N. L., & Walters, B. J. (1992). Work hours, schedule inflexibility, and stress in dual-earner spouses. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 3, 290-302. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0078743>
- Galha, L. (2022) Sábado. <https://www.sabado.pt>
- García-Campayo, J, Publea-Guedea, M, Herrera-Mercadal, P., & Daudén, E. (2016). Desmotivación del personal sanitario y síndrome de burnout: control de las situaciones de tensión, la importancia del trabajo en equipo. *Actas Dermo-sifiliográficas*, 10 (5), 400-406. <https://www.actasdermo.org/es-desmotivacion-del-personal-sanitario-sindrome-articulo-S0001731015004585>
- Gastaldi, F. G. M., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E. & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (1), 17-28. <https://psycnet.apa.org/doi/10.30552/ejep.v7i1.99>
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16 (1), 15-31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. *New York: Aldine Publishing Company*.
- Gomes, A. P. R., & Quintão, S. R. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária dos professores.

- Análise Psicológica*, 29 (2), 335-344. <https://doi.org/10.14417/ap.56>
- Gottenborg, E., Yu, A., Naderi, R., Keniston, A., McBeth, L., Morrison, K., & Burden, M. (2021). COVID-19's impact on faculty and staff at a School of Medicine in the US: what is the blueprint for the future?. *BMC Health Services Research*, 21 (1), 1-12.
- Haydon, T., Leko, M., & Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31 (2), 99-107. <https://www.casecec.org/journal>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). *Burnout and work engagement among teachers*. *Journal of School Psychology*, 43 (6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Sage Journals*, 15 (9) 1277-1288. <https://doi.org/10.1177%2F1049732305276687>
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises – Reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Institute for Health Metrics and Evaluation (2017).
- König, J. Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43, 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kristensen, T. (2005) Intervention studies in occupational epidemiology. *Occupational and Environmental Medicine*, 62, 205-210.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2002). *Técnicas de pesquisa* (5ª edição). Editora Atlas. [Lakatos e Marconi- Técnicas de pesquisa20191114-31612-di2isl-with-cover-page-v2.pdf](#)
- Leka, S., Griffiths, A., Cox, T., & World Health Organization. (2003). Work organization and stress: systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives. *World Health Organization*.
- Lino, F. (2021). A pandemia criou um novo cargo: diretor de saúde mental. *Jornal de Negócios*, 5 de fevereiro de 2021. <https://www.jornaldenegocios.pt/>
- Lopes, N. (Coord.), Ribas, A., Lopes, C., Rodrigues, E., & Alves, F. (2021). Estudo de avaliação de riscos psicossociais na administração pública. Dgaep. <http://www.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=36D02A9E-8C32-4A2B-8A50-6C98A41352ED>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). The Maslach Burnout Inventory: test manual. *Palo Alto: Consulting Psychologist Press*. https://www.researchgate.net/publication/256840539_The_Maslach_Burnout_Inventory-Test_Manual
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). How organizations cause personal stress and what to do about it. *The truth*

about burnout. Jossey-Bass Publishers.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52 (1), 397-422.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

McLaurine, W. D. A. (2008) *Correlational Study of Job Burnout and Organizational Commitment Among Correctional Officers* [Dissertação de Mestrado] School of Psychology: Capella University.

<http://dx.doi.org/10.33552/OAJAP.2020.03.000562>

Ministério da Saúde (2018), Retrato da Saúde, Portugal.

Mucharreira, P. R., Cabrito, B. G., & Costa, F. A. (2017). Projeto educativo e desenvolvimento profissional docente na perspetiva dos seus atores. *Revista da Educação*, 9 (2), 1-14. <http://hdl.handle.net/10451/31257>

OECD (2020b). *Education responses to covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. OECD.

<http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digitallearning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>

Pas, E.T., Bradshaw, C.P., Hershfeldt, P.A., & Leaf, P.J. (2010). A Multilevel Exploration of the Influence of Teacher Efficacy and Burnout on Response to Student Problem Behavior and School-Based Service Use. *School Psychology Quarterly*, 25 (1), 13-27. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018576>

Pegado, E. & Nunes, F. G. (2021). Cadernos de saúde societal: saúde mental e bem-estar. Iscte. https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2021/12/14/1639484757131_Saude_Societal_02_2021_PT.pdf

Pereira, A. S., Shitsuka, D. M., Parreira, F. J., & Shitsuka, R. (2018). *Metodologia da pesquisa científica* (1ª ed.). Santa Maria RS. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15824>

Pinto, A. M., Lima, M. L., & da Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 125-143. https://www.researchgate.net/publication/290827351_Fuentes_de_estres_burnout_y_estrategias_de_copin_g_en_profesores_portugueses

Pratt, M. G. (2008). Fitting oval pegs into round holes: Tensions in evaluating and publishing qualitative research in top-tier North American journals. *Organizational Research Methods*, 11 (3), 481-509. <https://doi.org/10.1177%2F1094428107303349>

Reisa, S., Gomes, A.R., & Simões, C. (2018). Stress e burnout em professores: Importância dos processos de avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(2), 208-221. doi: <http://dx.doi.org/10.15309/18psd190204>

Ribeiro, E. M. C. (2020). COVID-19: Pandemics, recessions, and suicide – lessons from the past and points to the future. CEPR Press, 36, 45-79.

Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. In C. Nogueira et al. (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1151-1161. <http://hdl.handle.net/10400.12/1531>

Robertson, C., & Dunsmuir, S. (2013). Teacher stress and pupil behaviour explored through a rational-emotive

- behaviour therapy framework. *Educational Psychology*, 33 (2), 215-232.
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2012.730323>
- Rodrigues, D. F. S., & Nunes, C. (2017). Inpatient profile of patients with major depression in portuguese national health system hospitals, in 2008 and 2013: variation in a time of economic crisis. *Community Ment Health J*.
<http://hdl.handle.net/10400.26/18517>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 787–804.
<https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Santini, J. (2004). Síndrome do esgotamento profissional – revisão bibliográfica. *Movimento*, 10 (1), 183-209.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2832>
- Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: um estudo comparativo 2013-2017. *Psicologia, educação e cultura*, 22 (1), 250-270.
<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/112287/2/269145.pdf>
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and Practice: A critical analysis*. Series Editors. <http://dx.doi.org/10.1201/9781003062745>
- Serviço Nacional de Saúde. (2019, maio). *Stress Profissional*. <https://www.who.int/>
- Serviço Nacional de Saúde. (2020, março). *Covid-19: Pandemia*. <https://www.who.int/>
- Silva, A. C. P. (2021). *A Pandemia e o Burnout, e a moderação pelas variáveis Compromisso e Suporte Organizacional nos Professores de ensino básico e secundário em Portugal* [Dissertação de Mestrado. Universidade Europeia].
- Silva, C. F. (2006). *Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ), Portugal e Países africanos de língua oficial portuguesa*. Versão Portuguesa.
https://aciff.pt/uploads/Copenhagen%20psychosocial%20questionnaire_COPSOQ.pdf
- Spaaij, R. (Ed.). (2019). *The social impact of sport: cross-cultural perspectives*. Routledge.
- Stada (2021, June). *Health Report 2021* (1). STADA Arzneimittel AG. <https://www.stada.com/media/health-report/stada-health-report-2021>
- Toquero, C. M., (2020). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 162-172. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5113>
- Tracy, S. J. (2010). Qualidade Qualitativa: Oito Critérios de “Tenda Grande” para Excelente Pesquisa Qualitativa. *Sage Journals*, 16 (10), 837-851. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Transições Escolares: Recomendações para Profissionais (Administradores escolares, Psicólogos, Educadores e Professores). (s.d.). *Ordem dos Psicólogos*. 1-9
https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/transicoes_escolares.pdf
- Trigo, T. R., Teng, C. T., & Hallar, J. E. C. (2007). Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos

psiquiátricos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 5 (34), 223- 233.
<https://doi.org/10.1590/S010160832007000500004>

Varela, R., Santa, R., Silveira, H., Matos, C., Rolo, D., Areosa, J., & Leher. (2018). *Inquérito nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal*. FENPROF.
https://www.researchgate.net/publication/346584707_Inquerito_Nacional_sobre_as_Condicoes_de_Vida_e_Trabalho_na_Educacao_em_Portugal_INCVTE

World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report)* Geneva. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4471980/>

World Health Organization (WHO). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics [Internet]. Version 04/2019. [cited 2020 Jul 2]. Available from: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Xiao H., Zhang Y., Kong D., Li S., & Yang N. (2020). Os efeitos do apoio social na qualidade do sono da equipe médica que trata pacientes com doença de coronavírus 2019 (COVID-19) em janeiro e fevereiro de 2020 na China. *Medical Science Monitor*, 26. Doi: [10.12659/MSM.923549](https://doi.org/10.12659/MSM.923549)

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso – planeamento e métodos* (5ª edição). Bookman.

Zhou, F., Yu, T., Du, R., Fan, G., Liu, Y., Liu, Z., Xiang, J., Wang, Y., Song, B., Gu, X., Guan, L., Wei, Y., Li, H., Wu, X., Xu, J., Tu, S., Zhang, Y., Chen, H., & Cao, B. (2020). Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan, China: a retrospective cohort study. *The Lancet*, 395, 1054-1062.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30566-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30566-3)

ANEXOS

ANEXO A

Distribuição de itens pelas dimensões de *burnout* (MBI – GS)

		Exaustão Física e Emocional	Cinismo	Eficácia Profissional
1	No meu trabalho sinto-me exausto emocionalmente	X		
2	Sinto-me usado ao fim de um dia de trabalho			
3	Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e tenho que ir trabalhar.			
4	Trabalhar com pessoas todo o dia causa-me stress			
5	O meu trabalho deixa-me exausto			
6	Eu consigo resolver eficazmente os problemas que aparecem no meu trabalho			X
7	Eu sinto que estou a contribuir eficazmente para os objetivos da minha instituição.			
8	Eu estou a ficar menos interessado no meu trabalho desde que comecei a trabalhar.		X	
9	Eu estou a ficar com menos entusiasmo sobre o meu trabalho			
10	Na minha opinião, eu sou bom naquilo que faço			X
11	Eu sinto-me alegre quando consigo atingir algo no meu trabalho			
12	No meu trabalho, eu tenho conseguido realizar muitas coisas que valem a pena			
13	Eu só quero fazer o meu trabalho e não ser incomodado		X	
14	Eu estou a ficar muito céptico se o meu trabalho contribui para alguma coisa.			
15	Eu duvido do significado do meu trabalho			
16	No meu trabalho, eu sinto-me confiante de que sou eficaz em ter as coisas feitas			X

ANEXO B

Questionário

Questionário

O presente questionário integra-se no projeto de investigação, intitulado "Gestão estratégica na prevenção de burnout entre professores", para obtenção do grau de mestre em Administração Escolar.

Pretende-se identificar e caracterizar as situações que estão na origem da síndrome de burnout, de forma a permitir a implementação de estratégias que as possam minimizar/ultrapassar.

Estas estratégias permitirão uma gestão de recursos humanos mais eficiente, ajustando o Projeto Educativo da organização escolar, por forma a minimizar o impacto desta síndrome na produtividade e eficácia dos professores.

Seguidamente, serão apresentadas várias questões relacionadas com o tema, as quais deve ler atentamente e responder de acordo com as instruções de preenchimento dadas.

Os dados recolhidos neste questionário serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando a confidencialidade e o anonimato dos participantes, bem com o Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Email *

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Caracterização sociodemográfica

Descrição (opcional)

Sexo *

☐ Masculino

☐ Feminino

Idade *

Texto de resposta curta

Estado civil *

☐ Solteiro (a)

☐ Casado (a)

☐ Separado (a)

☐ Viúvo (a)

☐ Outro.

Número de filhos *

- ☐ Um
- ☐ Dois
- ☐ Três
- ☐ Quatro ou mais.
- ☐ Sem filhos.

Habilitações literárias *

- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado

Nacionalidade *

Texto de resposta curta

Concelho de residência *

Texto de resposta curta

Concelho de trabalho *

Texto de resposta curta

Dados relativos à atividade profissional



Descrição (opcional)

Grupo de recrutamento *

Texto de resposta curta

Vínculo laboral *

- ☐ Contratado (a)
- ☐ QZP
- ☐ QA

Tempo de serviço *

- ☐ Até 10 anos
- ☐ 10 - 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

Tempo nesta organização *

- ☐ 1 ano
- ☐ 2 - 4 anos
- ☐ 5 - 10 anos

Número de alunos na turma *

- ☐ Até 20 alunos
- ☐ 21 - 24 alunos
- ☐ 25 - 30 alunos
- ☐ Mais de 30 alunos
- ☐ Outra.

Escala de caracterização de Burnout de Maslash (MBI-GS)

As questões seguintes abordam sentimentos relacionados com o trabalho. Solicita-se a sua leitura atenta e a seleção da resposta relativamente à forma como se sente em relação ao seu trabalho, de acordo com a seguinte legenda:

Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Regularmente	Bastantes vezes	Quase sempre	Sempre
0	1	2	3	4	5	6

No meu trabalho, sinto-me exausto (a) emocionalmente. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Sinto-me esgotado (a) ao fim de um dia de trabalho. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Sinto-me cansado (a), quando me levanto de manhã e tenho de ir trabalhar. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Trabalhar com pessoas o dia todo causa-me stress. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

O meu trabalho deixa-me exausto (a) fisicamente. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Sinto que consigo resolver eficazmente os problemas que aparecem no meu trabalho. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Sinto que estou a contribuir eficazmente para os objetivos da minha instituição. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Sinto que hoje em dia tenho menos interesse pelo meu trabalho do que quando comecei a trabalhar. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Estou a ficar com menos entusiasmo pelo meu trabalho. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Na minha opinião, eu sou bom naquilo que faço. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Sinto-me feliz quando consigo atingir algo no meu trabalho. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

No meu trabalho, tenho conseguido cumprir objetivos que valem a pena. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Eu só quero desempenhar a minha função e não ser incomodado (a). *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Estou a ficar céptico (a) relativamente ao contributo do meu trabalho. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

...

Duvido da importância do meu trabalho. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

No meu trabalho, eu sinto-me confiante de que sou capaz. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Sinto que o meu trabalho faz a diferença nos alunos. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Sinto que o meu trabalho é valorizado pelo agrupamento. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

Sinto-me incompreendido (a) no meu local de trabalho. *

	0	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

ANEXO C

Pré-análise de conteúdo de uma entrevista semiestruturada

Dimensões	Objetivos	Guião	Dados prévios do guião
1-A influência da síndrome de <i>burnout</i> no docente	Identificar os fatores que podem conduzir o docente à síndrome de <i>burnout</i>	Fatores que podem conduzir à síndrome de <i>burnout</i>	Na sua opinião, o que pode levar o docente a sentir-se desmotivado? Quais foram as maiores dificuldades sentidas na carreira docente, após o início da pandemia?
2-Exaustão emocional	Relacionar ao grau de cansaço físico e mental à sobrecarga de trabalho físico e mental. Sentimento de exaustão física e emocional com conflitos de identidade, reflexão quanto ao seu envolvimento pessoal e profissional, sobre o afastamento e as atitudes de frieza nas suas relações.	Relação entre o tempo utilizado no trabalho e em lazer/com a família	Como se sente relativamente ao tempo que dedica ao trabalho? Considera que o seu trabalho influencia a sua vida pessoal e familiar? Se sim, de que forma? Aquando das aulas síncronas com os seus alunos, conseguiu conciliar o tempo dedicado ao trabalho com o tempo dedicado a momentos de lazer e em família? Sente que está um professor diferente daquele que era há uns anos atrás? Se sim, em quê? Sabe dizer porquê? Sente que está um professor diferente daquele que era antes da pandemia? Se sim, em quê? Porquê? Considera que o trabalho com crianças pode ser um fator de stress? Sente stress no seu trabalho? O que lhe provoca stress?
3-Baixa realização profissional	Identificar a ocorrência de baixa realização profissional. Sentimento de infelicidade, trabalha somente para seu sustento, não importando mais o resultado final.	Perceções sobre baixa autoestima profissional, sem expectativas de mudanças ou de alguma melhoria em relação à sua carreira.	Relembrando as suas expectativas em início de carreira, neste momento, sente-se realizado(a) profissionalmente? Sentiu-se sempre confiante/confortável na implementação de aulas síncronas? Que ambições tem para o seu futuro?
4-Despersonalização	Identificar a ocorrência de falta de empatia com os pares (alunos, colegas, direção); Identificar a falta de envolvimento como o trabalho e as pessoas nele envolvido; Identificar a ocorrência de sentimento de injustiça e de falta de competência, desistindo de algo que no passado lhe dava prazer;	Valor atribuído à carreira, relação entre a expectativa inicial e a retribuição e o reconhecimento da instituição. Empatia	Comparando o início da sua carreira com o presente, considera que mudou o seu comportamento em sala de aula, na relação com os seus alunos? Atualmente, quais são os seus sentimentos em relação aos seus colegas de trabalho? E aos elementos da direção? Sente o apoio incondicional da sua família nas suas decisões relativamente à sua profissão e ao tempo dedicado às tarefas relacionadas com o seu trabalho?
5-Impacto da síndrome de <i>burnout</i> nos resultados do Projeto Educativo	Identificar as estratégias existentes no agrupamento que vão ao encontro das necessidades e do bem-estar emocional dos docentes, contribuindo para a melhoria dos resultados do Projeto Educativo	Valorização da gestão estratégica dos docentes	No âmbito da execução de Projeto Educativo, se existisse alguma estrutura de apoio, recorria a ela? Considera essencial a existência dessa estrutura de apoio no seu agrupamento? Considera que docentes deste agrupamento são um contributo de equilíbrio e bem-estar no âmbito da execução do Projeto Educativo? De que forma é que o agrupamento valoriza o trabalho do docente? Que estratégias utiliza o agrupamento para minimizar o impacto da síndrome de <i>burnout</i> na produtividade e eficácia dos docentes?

Fonte: Barbosa (2016). A síndrome de *burnout* em professores universitários (com adaptações)

ANEXO D

Guião de entrevista semiestruturada aplicado a docentes

A influência da síndrome de *burnout* no docente

- Na sua opinião, o que pode levar o docente a sentir-se desmotivado?
- Quais foram as maiores dificuldades sentidas na sua carreira docente, após o início da pandemia?

Exaustão emocional

- Como se sente relativamente ao tempo que dedica ao trabalho?
- Considera que o seu trabalho influencia a sua vida pessoal e familiar?
- Aquando das aulas síncronas com os seus alunos, conseguiu conciliar o tempo dedicado ao trabalho com o tempo dedicado a momentos de lazer e em família?
- Sente que está um professor diferente daquele que era há uns atrás? Se sim, em quê? Sabe dizer porquê?
- Sente que está um professor diferente daquele que era antes da pandemia? Se sim, em quê? Porquê?
- Considera que o trabalho com criança pode ser um fator de stress?
- Sente stress no seu trabalho? O que lhe provoca stress?

Baixa realização profissional

- Relembrando as suas expetativas em início de carreira, neste momento, sente-se realizado(a) profissionalmente?
- Sentiu-se sempre confiante/confortável na implementação de aulas síncronas, aquando do confinamento?
- Que ambições tem para o seu futuro?

Despersonalização

- Comparando o início da sua carreira com o presente, considera que mudou o seu comportamento em sala de aula, na relação com os seus alunos?
- Atualmente, quais são os seus sentimentos em relação aos seus colegas de trabalho?

- E em relação à direção do agrupamento?
- Sente o apoio incondicional da sua família nas suas decisões relativamente à sua profissão e ao tempo dedicado às tarefas relacionadas com o seu trabalho?

Impacto da síndrome de *burnout* nos resultados do Projeto Educativo

- No âmbito da execução de Projeto Educativo, se existisse alguma estrutura de apoio, recorria a ela?
- Considera essencial a existência dessa estrutura de apoio no seu agrupamento?
- Considera que os docentes deste agrupamento são um contributo de equilíbrio e bem-estar no âmbito da execução do Projeto Educativo?
- De que forma é que o agrupamento valoriza o seu trabalho enquanto docente?
- Que estratégias utiliza o agrupamento para minimizar o impacto da síndrome de *burnout* na produtividade e eficácia dos docentes?

ANEXO E

Guião de entrevista semiestruturada aplicado ao diretor do agrupamento

- No âmbito da preparação e elaboração do projeto educativo, em que medida os professores foram auscultados e os seus contributos foram tidos em conta no documento final?
- No âmbito da implementação do Projeto Educativo, foram tidos em conta mecanismos e estratégias que facilitam a ação do professor?
- No âmbito da implementação do Projeto Educativo, foram tidas em conta estratégias que facilitem por parte dos alunos a sua compreensão, facilitando e promovendo os resultados?
- Está considerado algum mecanismo de acompanhamento da execução do Projeto Educativo?
- Foi considerada alguma estrutura burocrática para auxiliar na implementação do Projeto Educativo?
- Em que medida os docentes deste agrupamento são um contributo de equilíbrio e bem-estar no âmbito da execução do Projeto Educativo?
- De que forma é que o agrupamento valoriza o trabalho do docente?
- Que estratégias utiliza o agrupamento para minimizar o impacto da síndrome de *burnout* na produtividade e eficácia dos docentes?

ANEXO F

Caracterização dos docentes da amostra

Docentes	Idade	Sexo	Estado Civil	Nº filhos	Nacionalidade	Concelho de Residência	Concelho de Residência	Habilitações literárias	Nível de Ensino	Vínculo Laboral	Tempo de Serviço (anos)	N.º de alunos por turma
D 1	46	F	Solteiro	1	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	Até 20
D 2	51	F	Casado	2	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	Até 20
D 3	51	F	Solteiro	2	Portuguesa	Maфра	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	21-24
D 4	51	F	Casado	1	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	21-24
D 5	40	F	Casado	1	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	10-20	Até 20
D 6	44	F	Casado	2	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QZP	10-20	Até 20
D 7	61	F	Casado	0	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	Outra
D 8	47	F	Casado	1	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Mestrado	3.º ciclo	Contratado	10-20	21-24
D 9	53	F	Separado	1	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	3.º ciclo	QA	+ 20	21-24
D 10	56	F	Separado	1	Portuguesa	Maфра	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	25-30
D 11	60	M	Casado	2	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	Outra
D 12	48	M	Casado	2	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	10-20	21-24
D 13	52	F	Casado	2	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	2.º ciclo	QA	+ 20	21-24
D 14	43	F	Casado	2	Portuguesa	Almada	Odivelas	Mestrado	2.º ciclo	Contratado	10-20	21-24
D 15	41	F	Casado	3	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Mestrado	1.º ciclo	QZP	10-20	21-24
D 16	52	M	Casado	2	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Mestrado	2.º ciclo	QA	+ 20	25-30
D 17	64	F	Casado	2	Portuguesa	Loures	Odivelas	Licenciatura	2.º ciclo	QA	+ 20	21-24
D 18	60	M	Separado	0	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	3.º ciclo	QA	+ 20	21-24
D 19	63	M	Separado	0	Portuguesa	Lisboa	Odivelas	Licenciatura	3.º ciclo	QA	+ 20	21-24
D 20	64	M	Separado	0	Portuguesa	Lisboa	Odivelas	Licenciatura	3.º ciclo	QA	+ 20	21-24
D 21	41	M	Solteiro	0	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Mestrado	2.º ciclo	QZP	10-20	21-24
D 22	49	M	Casado	0	Portuguesa	Almada	Odivelas	Mestrado	2.º ciclo	QZP	+ 20	25-30
D 23	45	M	Casado	0	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Mestrado	1.º ciclo	QZP	10-20	25-30

D 24	52	M	Casado	2	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	Até 20
D 25	58	M	Casado	1	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	Até 20
D 26	55	M	Separado	0	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Licenciatura	1.º ciclo	QA	+ 20	Até 20
D 27	38	M	Solteiro	0	Portuguesa	Loures	Odivelas	Licenciatura	2.º ciclo	Contratado	10-20	25-30
D 28	39	M	Separado	0	Portuguesa	Odivelas	Odivelas	Mestrado	2.º ciclo	Contratado	10-20	25-30
D 29	29	F	Solteiro	0	Portuguesa	Amadora	Odivelas	Mestrado	1.º ciclo	Contratado	Até 10	25-30

Legenda: QA – *Quadro de Agrupamento*; QZP – *Quadro de Zona Pedagógica*.

ANEXO G

Autorização da organização escolar em estudo

Exmo. Sr. Diretor,

Dr. Orlando Moreno

Agrupamento de Escolas D. Dinis, Odivelas

Sandra da Conceição Morais Uvaldo Pena, a frequentar o mestrado em Administração Escolar, no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), vem por este meio solicitar a V. Excelência autorização para realizar um estudo empírico, no âmbito da dissertação de mestrado, nessa organização, bem como para aplicar um questionário e entrevistas aos docentes e diretor, as quais se anexam.

Este estudo surge no contexto de um estudo de caso com o objetivo de conhecer os efeitos das práticas de gestão estratégica na prevenção da síndrome de *burnout* entre professores.

É orientadora deste projeto a Professora Doutora Generosa Gonçalves do Nascimento, sendo que o mesmo decorrerá entre outubro de 2021 e junho de 2022.

Comprometo-me à confidencialidade dos dados, bem como ao envio dos resultados da pesquisa, se assim o entender.

Disponível para esclarecimentos adicionais,

Melhores Cumprimentos,

Sandra Pena

ANEXO H

Resposta do Sr. Diretor do Agrupamento e Escolas D. Dinis

Boa noite, Sandra.

Por mim, podes aplicar-me o questionário e aos colegas que estejam disponíveis.

Se necessário, podemos para a semana combinar em relação a colegas dos 2º e 3º ciclo.

Um excelente fim de semana / Carnaval.

Orlando Moreno

ANEXO I

Declaração de consentimento informado

Eu, _____, aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Sandra da Conceição Morais Uvaldo Pena (aluna do Mestrado de Administração Escolar do Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE), orientado pela Professora Doutora Generosa Gonçalves do Nascimento (docente do Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE), no âmbito do projeto intitulado “Gestão estratégica na prevenção de *burnout* entre professores”.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais deste estudo:

- Identificar e caracterizar as situações que estão na origem da síndrome de *burnout*, de forma a permitir a implementação de estratégias que as possam minimizar/ultrapassar;
- Estas estratégias permitirão uma gestão de recursos humanos mais eficiente, ajustando o Projeto Educativo da organização escolar, por forma a minimizar o impacto desta síndrome na produtividade e eficácia dos professores.

Também entendi os procedimentos que tenho de realizar:

- Responder a um questionário no *Google Forms*, dividido em três secções: caracterização sociodemográfica; dados relativos à atividade profissional; escala de caracterização de *burnout* de Maslach (MBI-GS);
- Responder a uma entrevista semiestruturada que explora questões relacionadas com a

síndrome de *burnout* em docentes.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o autorize por escrito, nos termos do Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Odivelas, ____ de _____ de 2022

(Nome do (a) entrevistado (a))

ANEXO J

Logótipo do Projeto de Intervenção

