



## **ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**

### ***O Burnout e o Engagement – Estudo numa amostra de professores do ensino superior público português***

**Anabela Monteiro Aguilar Esteves**

*Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico do Porto para obtenção  
do Grau de Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de  
Empresas.*

*Inclui as sugestões do Jurí*

**Orientada por Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Alexandra Pacheco Ribeiro da Costa**

**Porto, novembro de 2013**



## **ASSOCIAÇÃO DE POLITÉCNICOS DO NORTE INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**

### ***O Burnout e o Engagement – Estudo numa amostra de professores do ensino superior público português***

**Anabela Monteiro Aguilar Esteves**

*Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico do Porto para obtenção  
do Grau de Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de  
Empresas.*

**Orientada por Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Alexandra Pacheco Ribeiro da Costa**

**Porto, novembro de 2013**

## Resumo

Um pouco por todo o mundo, investigadores começaram a dar importância a fenómenos psicológicos como o *burnout* e o *engagement*. Inicialmente, os estudos centraram-se nas profissões que envolviam uma relação assistencial ou de ajuda, como no caso dos médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais. Contudo, não tardou que estes fenómenos pudessem estar presentes na profissão de professores de uma forma muito significativa. O exercício da docência é, sobretudo nos nossos dias, uma das profissões mais sujeitas a elevados níveis de *stress*. Nesta situação, existem professores que conseguem adaptar-se às dificuldades que o exercício da sua atividade profissional lhes coloca, tornando-se profissionais *engaged*, outros há que vivenciam o *burnout* por dificuldade em se adaptar à sua atividade profissional. O presente estudo tem como principal objetivo avaliar a relação entre o *burnout* e o *engagement* e, a relação destes conceitos com as diferentes variáveis sociodemográficas e socioprofissionais. O estudo realizado é de âmbito quantitativo, tendo sido utilizado um inquérito por questionário organizado por três secções: a primeira secção diz respeito aos dados demográficos e profissionais dos indivíduos; a segunda secção é respeitante à avaliação do *burnout* (*Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI – ES –; Maslach & Jackson, 1981)*) e, a terceira secção referente à avaliação do *engagement* (*Utrecht Work Engagement Scale; Schaufeli & Bakker, 2004*), já validados para a português. A amostra é constituída por 154 docentes do ensino superior público português. A amostra é constituída por 57 % indivíduos do sexo feminino e 44% do sexo masculino, com idade média de 44 anos, sendo 71% casados / união de facto. Os resultados obtidos indicaram a não existência de resultados estatisticamente significativos na relação do *burnout* e *engagement* com as variáveis demográficas e profissionais, com exceção do estado civil na relação com o *burnout*.

**Palavras-chave:** *Professores, Burnout, Engagement.*

## **Abstract**

All over the world, researchers have begun to attach importance to psychological phenomena such as burnout and engagement. Initially studies focused on professions involving a relationship assistance or help, as in the case of doctors, nurses, psychologists, social workers. However, not long that these phenomena could be present in the profession of teachers in a very significant way. The practice of teaching is, especially in our days one of the professions most subject to high levels of stress. In this situation, there are teachers who can adapt to the difficulties that the exercise of their professional activity puts them to become engaged professionals, there are others who experience burnout by difficulty adapting to their professional activity. The present study aims to evaluate the relationship between burnout and engagement, and the relationship of these concepts with different sociodemographic and socioprofessional. The study is quantitative in scope, having been used a questionnaire survey organized by three sections: the first section relates to the demographic and professional individuals, the second section concerns the assessment of burnout (*Maslach Burnout Inventory - Educators Survey* (MBI - ES - ; Maslach & Jackson, 1981), and the third section on evaluation of *engagement* (*Utrecht Work Engagement Scale*; Schaufeli & Bakker, 2004), already validated for the Portuguese. The sample consisted of 154 teachers of portuguese public higher education. The sample consists of 57 % females and 44 % males, mean age 44 years, 71 % married / unmarried. The results indicate the absence of statistically significant results in the relation of burnout and engagement with the demographic and professional variables, with the exception of marital status in relation to burnout.

Keywords: *Teachers, Burnout, Engagement.*

## Resumen

En todo el mundo, los investigadores han comenzado a dar mucha importancia a los fenómenos psicológicos como burnout y el engagement. Inicialmente los estudios se centraron en las profesiones que implican una relación de asistencia o ayuda, como en el caso de los médicos, enfermeras, psicólogos, trabajadores sociales. Sin embargo, no hace mucho tiempo que estos fenómenos podrían estar presentes en la profesión de maestros de una manera muy significativa. La práctica de la enseñanza es, sobre todo en nuestros días una de las profesiones más sujetas a altos niveles de estrés. En esta situación, hay profesores que puedan adaptarse a las dificultades que el ejercicio de su actividad profesional los pone a convertirse en profesionales que trabajan, hay otros que sufren de agotamiento por dificultades para adaptarse a su actividad profesional. El presente estudio tiene como objetivo evaluar la relación entre burnout y el compromiso, y la relación de estos conceptos con diferentes variables sociodemográficas y socio- profesional. El estudio es de tipo cuantitativo en su alcance , después de haber sido utilizado un cuestionario organizado en tres secciones: la primera sección se refiere a los individuos demográficos y profesional , la segunda sección se refiere a la evaluación del desgaste profesional ( Maslach *Burnout Inventory - Encuesta de Educadores* ( MBI - ES - ; Maslach y Jackson,1981) , y la tercera sección en la evaluación de la participación (*Escala Utrecht Work Engagement*; Schaufeli y Bakker, 2004), ya validados por los portugueses. La muestra estuvo conformada por 154 docentes de la educación superior pública portuguesa. La muestra se compone de 57 % de mujeres y 44 % varones, edad media 44 años, 71 % casados / solteros. Los resultados indican la ausencia de resultados estadísticamente significativos en la relación del burnout y el compromiso con las variables demográficas y profesionales, con la excepción del estado civil en relación con el agotamiento.

**Palabras clave:** *Profesores, Burnout e Engagement.*

## **Agradecimentos**

À Matilde e ao Manel.

Aos meus pais e irmã.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Alexandra Costa, pelo rigor e competência científica, pela disponibilidade dispensada, pelas correções e sugestões que levaram à concretização deste trabalho.

A todos os professores que participaram neste estudo, o meu mais profundo agradecimento. Sem a vossa colaboração, este estudo não teria sido possível.

Aos meus colegas de mestrado pelo apoio!

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

EUA – Estados Unidos da América

EE – Exaustão Emocional

DE – Despersonalização

rRp – Reduzida Realização Profissional

WE – *Work Engagement*

MBI – *Maslach Burnout Inventory*

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

UWES – *Utrecht Work Engagement Scale*

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

DP – Desvio Padrão

CV – Coeficiente de Variação

Min – Mínimo

Max – Máximo

p – Valor de prova

Q – Questão

## Índice Geral

Resumo .....	i
Abstract .....	ii
Resumen .....	iii
Agradecimentos.....	iv
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	v
Índice Geral .....	vi
Índice de Tabelas .....	viii
Índice de Figuras .....	x
Introdução.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO: <i>BURNOUT</i> E <i>ENGAGEMENT</i> .....	3
1.1 O burnout .....	4
1.1.1 <i>Burnout</i> . Diferentes Concepções .....	6
1.1.2 <i>Burnout</i> e outros conceitos .....	7
1.1.3 Modelos teóricos de desenvolvimento do <i>burnout</i> .....	9
1.1.4 <i>Burnout</i> : sintomatologia .....	18
1.1.5 Variáveis facilitadoras do <i>burnout</i> .....	20
1.1.6 Prevenção e Intervenção na síndrome de <i>burnout</i> .....	23
1.1.7 Mensuração do <i>burnout</i> .....	23
1.1.8 <i>Burnout</i> nos professores .....	25
1.2. O <i>engagement</i> .....	26
1.2.1. <i>Engagement</i> e outros conceitos.....	29
1.2.2. Características dos trabalhadores <i>engaged</i> .....	30
1.2.3 Mensuração do <i>engagement</i> .....	31
1.2.4 <i>Engagement</i> nos professores .....	32
CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO .....	33
2.1. Metodologia .....	34
2.1.1 Objetivo de investigação .....	34
2.1.2 Objetivos específicos .....	34
2.1.3 Hipóteses .....	34
2.1.4 Variáveis em estudo.....	35
2.1.5 Instrumentos.....	35
2.1.6. População e Amostra .....	41
2.1.7. Recolha de dados .....	41
2.1.8. Tratamento estatístico e análise de dados .....	42
2.2. Apresentação de resultados.....	42
2.2.1. Análise descritiva .....	42
2.2.1.1. Caracterização da amostra.....	42
2.2.1.2. Escala MBI – ES .....	45

2.2.1.3. Escala UWES.....	46
2.2.1.4. Correlações de Pearson entre as várias dimensões das escalas em estudo..	47
2.3. Análises Inferenciais .....	48
2.3.1. Resultados das dimensões do burnout.....	48
2.3.2. Resultados das dimensões do engagement.....	56
2.4. Discussão dos resultados .....	63
Conclusões.....	68
Referências Bibliográficas.....	69
Anexos.....	78
Anexo I – Questionário.....	79
Seção I – Questionário Sociodemográfico.....	80
Seção II – Questionário MBI .....	81
Seção III – Questionário UWES.....	82

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Taxionomia das abordagens teóricas do <i>burnout</i> .....	18
<b>Tabela 2:</b> Resumo Esquemático dos Sintomas do <i>burnout</i> .....	20
<b>Tabela 3:</b> Resumo Esquemático dos Facilitadores do <i>burnout</i> .....	22
<b>Tabela 4:</b> Correlação entre os itens e a dimensão exaustão emocional e efeitos da eliminação de cada item no valor do $\alpha$ de <i>Cronbach</i> .....	37
<b>Tabela 5:</b> Correlação entre os itens e a dimensão despersonalização e efeitos da eliminação de cada item no valor do $\alpha$ de <i>Cronbach</i> .....	38
<b>Tabela 6:</b> Correlação entre os itens e a dimensão Reduzida Realização Profissional e efeitos da eliminação de cada item no valor do $\alpha$ de <i>Cronbach</i> .....	38
<b>Tabela 7:</b> Correlação entre os itens e a dimensão vigor e efeito da eliminação de cada item no valor de $\alpha$ de <i>Cronbach</i> .....	40
<b>Tabela 8:</b> Correlação entre os itens e a dimensão dedicação e efeito da eliminação de cada item no valor de $\alpha$ <i>Cronbach</i> .....	40
<b>Tabela 9:</b> Correlação entre os itens e a dimensão absorção e efeito da eliminação de cada item no valor de $\alpha$ <i>Cronbach</i> .....	41
<b>Tabela 10:</b> Distribuição da amostra de acordo com as variáveis sociodemográficas.....	43
<b>Tabela 11:</b> Distribuição da amostra de acordo com as variáveis socioprofissionais .....	44
<b>Tabela 12:</b> Frequências observadas por categoria e estatística descritiva da escala MBI – ES (n = 154).....	45
<b>Tabela 13:</b> Frequências observadas por categoria e estatística descritiva da escala UWES (n = 154) .....	47
<b>Tabela 14:</b> Correlação entre as dimensões do <i>burnout</i> e do <i>engagement</i> .....	48
<b>Tabela 15:</b> Níveis de cada dimensão do MBI - ES nas categorias da idade (n = 154).....	49
<b>Tabela 16:</b> Níveis de cada dimensão do MBI - ES nos dois sexos (n = 154) .....	50
<b>Tabela 17:</b> Estado civil recodificado (n = 153).....	51
<b>Tabela 18:</b> Níveis de cada dimensão da escala MBI - ES nas categorias do estado civil (n = 153) .....	51
<b>Tabela 19:</b> Níveis de cada dimensão do MBI – ES nas categorias das habilitações (n = 154) .....	52
<b>Tabela 20:</b> Níveis de cada dimensão do MBI – ES nas categorias profissionais (n = 154).....	53
<b>Tabela 21:</b> Níveis de cada dimensão do MBI – ES nas categorias de antiguidade no serviço	54

<b>Tabela 22:</b> Níveis de cada dimensão do MBI – ES nas categorias do vínculo contratual .....	55
<b>Tabela 23:</b> Níveis de cada dimensão da escala MBI -ES nas categorias da carga horária.....	56
<b>Tabela 24:</b> Níveis de cada dimensão da escala UWES nos dois sexos (n = 154).....	57
<b>Tabela 25:</b> Pontos de corte <i>engagement</i> .....	57
<b>Tabela 26:</b> Níveis de cada dimensão da escala UWES nas categorias da idade (n = 154) .....	58
<b>Tabela 27:</b> Níveis de cada dimensão do UWES nas categorias do estado civil (n = 153) .....	58
<b>Tabela 28:</b> Níveis de cada dimensão do UWES nas categorias habilitações literárias (n = 154) .....	59
<b>Tabela 29:</b> Níveis de cada dimensão da escala UWES na categoria profissional (n = 154) ....	60
<b>Tabela 30:</b> Níveis de cada dimensão do MBI nas categorias de antiguidade no serviço (n = 154) .....	60
<b>Tabela 31:</b> Níveis de cada dimensão do UWES nas categorias do vínculo contratual (n = 154) .....	62
<b>Tabela 32:</b> Níveis de cada dimensão do UWES nas categorias da carga horária.....	62

## Índice Figuras

<b>Figura 1</b> : Modelo de Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983)odelo de Leiter (1993).....	13
<b>Figura 2</b> : Modelo de Fases de Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983) .....	14
<b>Figura 3</b> : Modelo de Leiter (1993) .....	15

## Introdução

Nas últimas décadas temos vindo a assistir a uma mudança de paradigma no que diz respeito ao emprego. A ideia de um emprego para toda a vida, há muito que é utopia! A vida moderna gera preocupações que muitas vezes levam a um estado de angústia, cansaço, medo e tensão, que podem levar ao *stress*. O trabalho tem grande importância na vida dos indivíduos.

Este irá ocupar os indivíduos oito horas diárias, durante mais de trinta anos. Dada conjuntura atual os números podem vir a aumentar. Neste sentido, grande parte das nossas vidas é passada a trabalhar daí este ser de suma importância no nosso bem-estar físico e psicológico. Infelizmente, este nem sempre possibilita o reconhecimento, crescimento e independência profissional originando frequentemente desmotivação, desinteresse, irritação e no limite um sentimento de exaustão que quando ocorrem poderá dar origem à síndrome de *burnout*. Estudos demonstram que o desequilíbrio na saúde profissional tem repercussões na qualidade dos serviços prestados e na sua produtividade. Os custos que este desequilíbrio causa para a empresa são elevados, por exemplo, podem traduzir-se no aumento do absentismo, rotatividade, substituição temporária ou permanente dos trabalhadores, novas contratações, necessidade de dar formação, etc. (Pereira, 2010).

A primeira definição de *burnout* foi proposta por Freudenberger (1974) tendo definido *burnout* como um estado de fadiga ou de frustração provocado pela devoção a uma causa, modo de vida ou uma relação que não produziu as recompensas desejadas. Ao sentimento de exaustão poderá associar-se outros sintomas como, por exemplo, cinismo, irritabilidade, distanciamento emocional, aborrecimento, etc. Para Maslach e Schaufeli (1993) o *burnout* deve ser considerado como um prolongamento do *stress* ocupacional, sendo resultado de um processo de longa duração, em que o trabalhador sente que os seus recursos para lidar com as exigências impostas já estão “esgotados”. Neste sentido, Leiter (1993) propõe o estudo do *burnout* enquanto processo que se desenvolve ao longo do tempo. Segundo Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), o *burnout* é uma síndrome multidimensional constituída por três dimensões: esgotamento emocional, despersonalização e reduzida realização profissional.

Do ponto de vista das organizações identificam-se inúmeros fatores de risco para o *burnout*, abrangendo quase *todo* o tipo de aspetos negativos no trabalho.

Do lado oposto ao *burnout* surge o conceito de *engagement*. Este é um conceito que tem vindo a assumir, aos poucos, grande importância nas organizações. A tradução de *engagement* para o português não é evidente, contudo este pode ser considerado como um estado de espírito positivo e de realização relativamente ao trabalho, caracterizado por três componentes: o vigor, a dedicação e a absorção no trabalho. Os indivíduos cujos níveis de *engagement* são elevados encontram-se mais motivados, levando a um aumento da produtividade e lealdade com a organização. São pessoas que trabalham com garra, que são felizes no trabalho!

Deste modo surgiu a motivação para a realização deste estudo que tem como objetivo principal avaliar a relação entre o burnout e o engagement e, a relação destes com as variáveis demográficas e profissionais.

Esta dissertação está dividida em duas partes. A primeira parte corresponde à fundamentação teórica do estudo, onde irão ser abordados os aspetos fundamentais no que respeita à síndrome de *burnout* e *engagement*.

Na segunda parte será exposto o estudo empírico, onde são apresentados os objetivos, hipóteses do estudo, procedimentos, apresentação e discussão dos resultados obtidos. Por fim, apresentamos as conclusões bem como as limitações e propostas para futuros estudos.

**Capítulo I**  
**Enquadramento Teórico: *Burnout* e**  
***Engagement***

## 1.1 O *burnout*

No jargão popular inglês, o *burnout* refere-se àquilo ou àquele que chegou ao seu limite e, por falta de energia não tem condições de desempenho físico ou mental (Pereira, 2010).

A descoberta do conceito de *burnout* como fenómeno psicológico tem origem nos Estados Unidos da América (EUA) e associa-se aos trabalhos realizados pelo psiquiatra Freudenberger (1974) e pela psicóloga social Christina Maslach (1976).

Foi a partir da década de 70 que o *burnout* se afirmou como um campo de estudo científico bem definido e fecundo, devido a uma conjugação específica de fatores sociais, económicos e históricos que criaram condições, segundo vários autores, para o aumento do fenómeno *burnout* profissional, e em particular nos profissionais de ajuda (Maslach & Schaufeli, 1993). Freudenberger associou as suas investigações à psicologia clínica e, por seu turno Maslach estudou o *burnout* em contexto da psicologia social e das organizações

O incremento das exigências em relação ao exercício profissional dos profissionais de ajuda, que se fez acompanhar de um aumento das suas próprias expectativas de realização pessoal no trabalho, não foi acompanhado por um aumento de apoios e recursos para lidar com os problemas. A desilusão profissional bem como o progressivo descrédito e perda de autoridade dos profissionais de ajuda, constituíram-se assim como ingredientes adicionais no que Farber (1999) designou como “... *uma receita perfeita para o burnout...*”(Farber, 1999, p. 160).

Foi neste contexto que, em 1974, o psiquiatra Freudenberger publicou o artigo intitulado “*Staff Burnout*”, em que descrevia detalhadamente um estado de exaustão emocional, perda de motivação e de empenhamento, que afetava os voluntários com que trabalhava num serviço de recuperação de toxicodependentes. O termo *burnout*, que utilizou para designar essa síndrome, foi rapidamente adotado por outros profissionais de ajuda sendo assim, Freudenberger frequentemente considerado como o “*pai*” do *burnout* (Pereira, 2010).

O conceito de «síndrome de exaustão profissional dos prestadores de cuidados» ou «síndrome de *burnout*» tem origem na constatação do sofrimento dos prestadores de cuidados e da observação de determinados comportamentos profissionais não harmoniosos. Neste sentido, a síndrome de *burnout* está ligada a uma doença da função profissional, independentemente de dificuldades de vida em outras esferas (afetivas, familiares, etc.) (Pereira, 2010).

Ao longo dos tempos foram adotadas várias designações para o mesmo fenómeno. Assim, alguns autores utilizam o termo “*Stress Laboral*” para reforçar a estreita ligação do fenómeno com o contexto laboral (Bussing & Glaser, 2000; González, 1995; Herrero, Riviera & Martin, 2001; Schaufeli, 1999b). Com o objetivo de definir o tipo de trabalho implicado, há autores que acrescentam o carácter assistencial, usando o termo “*Stress Laboral Assistencial*” (Oliver, Pastor, Aragonese & Moreno – Jiménez, 1990; Seisdedos, 1997).

Entre estudos brasileiros, encontra-se a denominação “*Neurose Profissional*” ou “*Neurose de Excelência*” (Stella, 2001), dando ênfase os transtornos psíquicos agregados ao trabalho.

Constata-se, então, que, são inúmeras as definições atribuídas ao conceito *burnout*.

Para Freudenberger (1974) o *burnout* é definido como experiências de esgotamento, desilusão, exaustão física e emocional e perda de interesse, manifestadas por trabalhadores que apresentam redução da efetividade e desempenho no trabalho, acompanhada de atitudes negativas e hostis.

Para Pines e Kafry (1978) o *burnout* é uma prática geral de esgotamento físico, emocional e comportamental.

Cherniss (1980) aponta um trabalho destituído de conteúdo e demasiado exigente como estando na origem do *burnout*.

Pines, Aronson e Kafry (1981) definem o *burnout* como uma resposta ao *stress* acompanhado de baixa realização profissional, cansaço, falta de energia que no limite leva o indivíduo à exaustão.

Para Gil-Monte e Peiró (1997) o *burnout* é analisado como resposta ao *stress* profissional prolongado ou crônico.

Da revisão bibliográfica efetuada, a definição de *burnout* mais utilizada é a de Maslach e Jackson (1986) em que este é caracterizado por três dimensões sendo elas a exaustão, despersonalização e diminuição da realização pessoal.

Ao longo dos tempos os estudos sobre a síndrome de *burnout* foram evoluindo. Inicialmente, os estudos realizados eram de caráter exploratório. Depois de Freudenberger (1974) e Maslach (1976) o *burnout* foi analisado e estudado não só como resposta ao *stress* individual, mas em relação às emoções do indivíduo em relação ao seu trabalho.

Na década de 80, o *burnout* é declarado como um importante problema individual e social, passando a uma fase experimental organizada no estudo da psicologia social e das organizações, tendo para isso o Maslach Burnout Inventory (MBI) elaborado por Christina Maslach e Susan Jackson (Maslach & Jackson, 1981, 1986) um papel fundamental. É nos anos 80 que se realizam os primeiros estudos fora dos EUA, tornando, assim, a síndrome de *burnout* generalizada (Schaufeli & Buunk, 1996).

Nos anos noventa, até hoje, foram realizadas investigações longitudinais ponderadas, com base em amostras representativas de diferentes grupos profissionais, possibilitando o estabelecimento de relações de causalidade entre o *burnout* e os seus fundamentos (Schaufeli & Enzmann, 1998) e a extensão do estudo deste fenómeno a novas profissões que não as de ajuda.

### 1.1.1 *Burnout*: Diferentes Conceções

É necessário perceber se o *burnout* é um estado ou um processo? Uma doença ou uma disfunção?

Na definição de *burnout* existem dois tipos de definições científicas: as definições de *burnout* como um estado, e as definições de *burnout* como um processo dinâmico (Pinto & Chambel, 2008).

Assim, as definições de *burnout* como um estado adotam a tradição médica procurando um conjunto de sintomas, que quando combinados e representando uma situação negativa, permitem identificar o *burnout* como uma síndrome (Schaufeli & Enzmann, 1998). As definições de *burnout* como estado apresentam, segundo diversos autores (Maslach & Schaufeli, 1993; Schaufeli & Buunk, 1996 e 2003; Schaufeli & Enzmann, 1998) um conjunto de asserções comuns no que respeita às manifestações e origem desta síndrome: a) o *burnout* manifesta-se sobretudo por sintomas disfóricos de foro emocional, mental e comportamental, e não tanto físico, predominando nesta situação a exaustão (Pinto & Chambel, 2008). O *burnout* não pode ser dissociado do trabalho e das suas características, traduzindo-se em atitudes e comportamentos negativos face ao trabalho levando a uma quebra no desempenho e eficácia profissionais; b) o *burnout* pode afetar qualquer indivíduo (Pinto & Chambel, 2008).

As respostas às questões anteriormente colocadas vão depender das várias conceções teóricas adotadas. Dentro das conceções teóricas de abordagem do *burnout* temos: a) Conceção Clínica; b) Conceção Sociopsicológica; c) Conceção Organizacional; d) Conceção Sócio Histórica (Pinto & Chambel, 2008).

- a) Na Conceção Clínica, o *burnout* é caracterizado como um conjunto de sintomas, por exemplo, fadiga física e mental, baixa autoestima, sentimento de inutilidade e impotência, desmotivação, falta de entusiasmo pelo trabalho e pela vida podendo levar à depressão e, no limite ao suicídio (Pereira, 2010). O psicanalista Freudenberger (1974) é o autor mais representativo desta conceção, sendo a síndrome vista como um estado e não como um processo. Segundo esta perspetiva, o *burnout* ocorre em função da atividade laboral, porém por características individuais. [...] “Para ele, o estado de exaustão é resultado do trabalho intenso, sem preocupação em atender às necessidades do indivíduo”. [...] (Carlotto 2001).
- b) A Conceção Sociopsicológica salienta que existem variáveis sócio ambientais que facilitam o aparecimento dos fatores multidimensionais da síndrome: 1) exaustão emocional (EE) [alude à sensação de esgotamento físico e mental, ao sentimento de falta de energia para fazer o que quer que seja. O indivíduo considera que chegou ao limite das suas capacidades]; 2) despersonalização (DE) [não significa que o indivíduo deixou de ter a sua personalidade, mas sim que esta vai sofrendo

alterações, sendo o comportamento do profissional com os seus clientes frio e impessoal]; 3) reduzida realização profissional (rRp) [justifica o sentimento de insatisfação com as atividades laborais que o indivíduo realiza] (Pereira, 2010).

- c) Na Conceção Organizacional, o *burnout* é percebido como consequência de um desajuste entre as necessidades do trabalhador e da organização em que ele está inserido (Golembiewski, Hiller & Dale, 1987, citados por Tironi, 2005).
- d) A Conceção Sócio-Histórica considera que mais do que os fatores intrínsecos ao indivíduo ou institucionais, as características da sociedade cada vez mais individualista e competitiva, em que ajudar o outro é um valor que pouco se adequa à sociedade em que vivemos, é fonte de desenvolvimento do *burnout* (Tironi, 2005).

### 1.1.2 ***Burnout* e outros conceitos**

*Stress*, depressão e *stress* ocupacional são conceitos que se podem confundir com o *burnout*. Assim, neste ponto iremos estabelecer as diferenças entre estes conceitos.

A relação entre *stress* e *burnout* sem dúvida que existe e, frequentemente, são tratados como de um só conceito se tratasse. Existem, no entanto, vários critérios para a distinção destes conceitos (Maslach & Schaufeli, 1993; Schaufeli & Buunk, 1996 e 2003; Gil-Monte & Peiró, 1997; Schaufeli & Enzmann, 1998) e, assim, ir ao encontro das críticas de falta de clareza conceptual e de grande abrangência que têm sido apontadas a ambos: a) enquanto o *stress* é um fenómeno de adaptação temporária, o *burnout* representa um processo de quebra de adaptação resultante da exposição prolongada a *stress* profissional, e um estado final de disfuncionamento crónico (Brill, 1984). Assim, o *burnout* pode ser distinguido do *stress* com base numa perspetiva processual (Maslach, 1993 e 1999) e numa perspetiva de adaptação (Bartlett, 1998); b) o *stress* pode ser vivenciado por todos os indivíduos, e pode ter efeitos benéficos ou nefastos (Nelson & Simmons, 2003), ao passo que o *burnout* apenas ocorre em indivíduos motivados, apresentando inicialmente elevadas expectativas e objetivos e muito envolvidos no seu trabalho (Pines, 1993), e só tem efeitos nefastos Farber, (1984), citado por Gil-Monte & Peiró, (1997). Neste sentido, na sequência do anteriormente referido, o *burnout* é uma resposta ao *stress* profissional ao longo do tempo, experimentada por indivíduos inicialmente muito motivados, que se caracteriza pela sua natureza multidimensional (Pinto & Chambel, 2008). O *burnout*, ao contrário do *stress*, é uma síndrome multidimensional e que para além do desgaste de energia incluiu o desenvolvimento de atitudes e comportamentos negativos (Lazarus, 1999).

Para Selye (1956), o *stress* é a resposta do organismo às exigências em termos de adaptação que lhe são colocadas. Segundo o autor, a exposição a estímulos desafiantes ou ameaçadores conduz à Síndrome Geral de Adaptação, que é constituída por três fases: reação de alarme (de ativação dos mecanismos de defesa), estágio de resistência (em que se atinge um nível máximo de adaptação) e, estado de exaustão (exposição prolongada ao *stress*), “... os recursos adaptativos são esforçados para além do seu limite e colapsam, conduzindo à doença e, por último à morte...” (Bartlett, 1998, p. 26).

Neste sentido, o *burnout* pode ser explicado, à luz da fase de exaustão do modelo de Selye (1956), como um processo gradual que conduz a um estado mais limite, de doença. Dos diversos autores que apontam um paralelismo entre o modelo de Selye e o conceito de *burnout*, destacaríamos Etzion (1987), citado por Maslach & Schaufeli (1993) o qual define *burnout* como um processo de desgaste psicológico resultante da exposição ampliada ao *stress* profissional.

Também, o *burnout* não pode ser dissociado da atividade profissional dos indivíduos e, tem uma dimensão social, inter-relacional que não ocorre necessariamente no *stress* ocupacional (Gil-Monte & Peiró, 1997; Moreno, Garrosa & González, 2000<sup>a</sup>).

Quando a origem do *stress* está na atividade profissional desempenhada, a designação mais correta a utilizar será *stress* ocupacional. *Stress* ocupacional e não *stress* profissional, porque o que se verifica é que são as tarefas que o indivíduo desempenha que têm mais influência no desenvolvimento de um estado de *stress* do que a profissão propriamente dita (Araújo, 2001). O que distingue o *stress* ocupacional do *burnout* é a visão relacional presente no *burnout* (Pereira, 2010). “As relações entre o *stress* ocupacional e a saúde mental do trabalhador apontam para índices de incapacidade temporária ao trabalho, absentismo, reformas antecipadas e riscos à saúde decorrentes dessa relação.” (Pereira, 2010, p 47). Acrescente-se, ainda, que no *burnout* a qualidade do trabalho prestado é posta em causa não só pela desatenção e negligência, mas sobretudo pela relação entre o profissional e a pessoa a quem este presta atendimento, com o distanciamento, falta de empatia e hostilidade evidenciados (Pereira, 2010).

Inicialmente foi ponderada uma sobreposição entre os conceitos de *burnout* e depressão, no entanto, também estes são conceitos distintos. Apesar de distintos, ambos têm em comum o desalento e a disforia, daí ser usados como se do mesmo conceito se tratasse (Pereira, 2010). Porém, avaliando-se as manifestações clínicas, encontramos nos estados depressivos uma maior sujeição à apatia e a prevalência de sensação de culpa e derrota, enquanto nas pessoas com *burnout* os sentimentos são de tristeza e desânimo (Pereira, 2010). O indivíduo que vivencia o *burnout* identifica o trabalho como o desencadeador deste processo (Pereira, 2010). Neste sentido, o *burnout* tem a sua origem na atividade profissional exercida pelo sujeito, enquanto a depressão pode ter inúmeras proveniências (familiares, profissionais, sociais, etc.) (Pereira, 2010).

### 1.1.3 Modelos teóricos de desenvolvimento do *burnout*

A síndrome de *burnout* deve ser compreendida como um processo que se vai desenvolvendo a partir da estreita relação entre as características do trabalho e características individuais (Pereira, 2010). São inúmeros os modelos que pretendem aclarar a forma como o processo de *burnout* se desenvolve (Pereira, 2010). Os diferentes modelos estudam o *burnout* em diferentes perspetivas: individual, interpessoal, organizacional e sociológica (Pereira, 2010) e, a sua grande maioria tem como base indagações realizadas com o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), e os resultados nem sempre são coincidentes (Pereira, 2010).

No ponto de vista individual, o *burnout* é percebido como um processo dinâmico de desilusão progressiva, que deriva do desajustamento entre as expectativas iniciais do profissional e a realidade da sua vida profissional (Pinto & Chambel, 2008). Nesta abordagem temos o Modelo de Edlwich e Brodsky (1980), Modelo de Meir (1983), Modelo de Garden (1991), Modelo de Hobfoll e Modelo Existencial de Pines (1993).

Para Edlwich e Brodsky (1980), citados por Pinto & Chambel (2008) o *burnout* é descrito como um processo dinâmico de decepção gradual, que tem a sua fonte na não coincidência entre as expectativas iniciais dos profissionais de ajuda e a realidade das suas vidas profissionais. Os mesmos autores, citados por Pinto & Chambel (2008), descreveram o processo de *burnout* em 4 fases de desilusão gradual, em que os sentimentos e vivências afetivas imperam: a) entusiasmo inicial – característico do início de atividade, em que o indivíduo tem elevadas expectativas sobre a realidade profissional e por isso dedica-se fortemente ao trabalho; b) estagnação – dá-se o ajustamento entre as expectativas do indivíduo à sua realidade profissional; c) frustração – nem as expectativas criadas, nem as necessidades pessoais são satisfeitas sendo neste ponto possível verificar que o indivíduo começa a demonstrar sinais de disfunção a vários níveis (físico, emocional e comportamental); d) apatia – o indivíduo desenvolve mecanismos de defesa contra a frustração crónica que se traduz em cinismo, negativismo, absentismo, etc. Para os autores, citados por Pinto & Chambel (2008), a progressão do profissional ao longo destas fases é cíclica, ou seja, pode repetir-se inúmeras vezes quer no mesmo trabalho quer em trabalhos diferentes.

O Modelo de Meir (1983) considera o *burnout* fruto da incompatibilidade entre as expectativas pessoais em relação com a realidade profissional, ou seja, o *burnout* resulta da não satisfação das expectativas de reforço associadas ao trabalho desenvolvido.

O Modelo de Garden (1991) considera que em cada indivíduo coexistem dois tipos de personalidade opostos – o “*feeling type*”, norteado pela afetividade e preocupação com os outros, e o “*thinking type*”, dirigido para a realização e sucesso pessoal. Neste sentido, o *burnout* surge como o ajustamento entre o tipo de personalidade do indivíduo e as características do seu trabalho e não o inverso como é defendido por vários autores (Garden, 1991). O mesmo autor afirma que quando o indivíduo se apoia excessivamente nas suas funções conscientes, por

exigência da atividade profissional, ocorre um desequilíbrio psíquico, o qual é compensado, por autorregulação, pelo aumento das funções inconscientes opostas, processo este que consome a nossa energia psíquica e nos conduz ao *burnout*.

O Modelo de Conservação dos Recursos de Hobfoll (1989, 2001) parte do pressuposto que os indivíduos com maior motivação são aqueles que mais facilmente desenvolvem o *stress*, quando têm a percepção de que o que valorizam no trabalho está ameaçado. Este modelo foi inicialmente aplicado ao *stress* em geral e, *a posteriori* foi estabelecida a ligação entre as condições de trabalho stressantes e o surgimento do *burnout* (Santos, 2011). Assim, nesta ótica, o *burnout* é visto como o resultado de condições de trabalho potencialmente stressantes e progride aos poucos perante as exigências colocadas e perante a inexistência dos recursos adequados para dar resposta às exigências (Santos, 2011). Na concepção de Hobfoll (1993), os indivíduos sentem-se motivados para atingir e manter aquilo que valorizam, ou seja, obterem um determinado tipo de recurso. Quando a obtenção dos recursos, por parte do indivíduo, não é possível, estes experienciam *stress*. Esta experiência pode ocorrer perante três tipos de situações: a) quando os recursos são ameaçados (e. g. incerteza a nível de trabalho); b) quando os recursos são perdidos (e. g. desemprego); c) quando os indivíduos investem os seus recursos e não antecipam a quantidade de retorno desse investimento (e. g. o indivíduo esforça-se mas não obtém um aumento de salário ou progressão na carreira) (Santos, 2011). Este modelo enfatiza assim os aspetos dinâmicos do desenvolvimento e manutenção do *burnout*, explicando a sua inevitabilidade quando as exigências no trabalho esgotam os recursos mais rapidamente do que os repõem (Hobfoll & Freedy, 1993).

O modelo Existencial de Pines (1993) apresenta o trabalho como uma procura existencial para grande parte dos indivíduos. O modelo existencial proposto por esta autora atribui como principal causa para o *burnout* a necessidade que os indivíduos têm de encontrar significado para as suas vidas. Os indivíduos tentam encontrar esse significado no trabalho e não o encontrando aumentam assim a probabilidade do indivíduo sofrer de *burnout*, Gomes (1998). O principal motivo produtor de *burnout* reside na impossibilidade do indivíduo desenvolver as suas capacidades e competências, o que provoca a não atribuição de significado que o indivíduo procura no seu trabalho. Segundo Pines (1982), os profissionais com elevadas expectativas, mais exigentes, mais empenhados, com mais objetivos pessoais tornam-se mais propensos ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Assim, dependendo do ambiente de trabalho, o indivíduo tem maior ou menor probabilidade de desenvolvimento de *burnout* (Santos, 2011). Quanto mais acolhedor for o ambiente de trabalho, em que seja proporcionado ao indivíduo autonomia, apoio social, condições para a realização dos objetivos não só profissionais mas também pessoais, menor a probabilidade de este desenvolver *burnout* (Santos, 2011).

Dentro da abordagem do *burnout* na perspectiva interpessoal temos os modelos explicativos de *burnout* de Harrison (1983) e o Modelo da Reciprocidade e Equidade de Schaufeli e colaboradores (2006). Esta abordagem analisa o *burnout* levando em consideração a importância das relações interpessoais estabelecidas no local de trabalho no seu desenvolvimento (Pinto & Chambel, 2008).

O modelo de Harrison (1983) postula que sendo a principal motivação dos profissionais de ajuda a possibilidade de desenvolver um sentido de competência na relação interpessoal com os clientes, o *burnout* surge como função inversa da competência percebida pelo indivíduo, nesse contexto. Para além da motivação de ajudar o outro, este modelo considera, ainda, a intervenção de outras variáveis de cariz individual (e.g. capacidades), ambiental (e.g. a carga de trabalho), que podem funcionar de forma antagónica, podendo constituir fatores facilitadores ou obstáculos no desempenho profissional (Pinto & Chambel, 2008). Enquanto facilitadoras essas variáveis permitem a construção de um sentido de competência profissional, por outro lado, enquanto obstáculos permitem o desenvolvimento do *burnout*. (Chambel & Pinto, 2008).

O modelo da reciprocidade e equidade de Schaufeli e colaboradores (Schaufeli, 2006), parte do pressuposto que a relação entre os indivíduos tem por base uma troca de recursos, surgindo a síndrome de *burnout* quando o que se obtém não é equivalente aos recursos despendidos. Todos os profissionais no exercício da sua atividade profissional esperam obter determinadas recompensas, resultantes dos seus esforços, mas quando não há equilíbrio entre os investimentos efetuados e os resultados obtidos, a situação é disruptiva para o indivíduo (Siegrist, 2000). De acordo com a teoria da equidade (Adams, 1965) citado por Chambel & Pinto, (2008) o que o indivíduo investe e ganha numa determinada relação tem de ser proporcional aos ganhos e investimentos da outra parte na mesma relação, não existindo proporcionalidade entre os ganhos e investimentos o indivíduo fica motivado para repor a equidade, sendo o *burnout* uma dessas tentativas possíveis.

Schaufeli, Van Dierendonck e Van Gorp (1996) sugeriram um modelo de equidade a dois níveis, coligando às explanações do *burnout*, com base no desequilíbrio interpessoal e organizacional. Assim quando o indivíduo cumpre as suas obrigações e a organização, para este, não cumpre, ou não fornece os recursos necessários, o indivíduo vai procurar repor esse desequilíbrio diminuindo os seus investimentos que se pode traduzir em absentismo, menor envolvimento e, no limite, abandono da organização Taris, Schaufeli, Van Horn & Schreurs, (2004) acrescentam um terceiro nível, no qual a interação do indivíduo com a equipa de trabalho pode levar ao *burnout*. Estes autores verificaram que os membros de uma equipa que obtinham desequilíbrios entre os recursos investidos e os resultados obtidos por trabalharem nessa equipa levavam a uma despersonalização face aos colegas, com o objetivo de repor esse mesmo equilíbrio.

Num artigo de revisão da investigação realizada com este modelo, Schaufeli (2006) conclui: a) a ausência de reciprocidade ao nível interpessoal relaciona-se claramente com as três dimensões do *burnout*, mesmo controlando os efeitos das restantes variáveis (características interpessoais, de personalidade e demográficas). Há, também, certeza do papel desta ausência de reciprocidade no desenvolvimento do *burnout*, nomeadamente através de uma deterioração da relação entre o indivíduo e o seu “cliente”; b) a ausência de reciprocidade ao nível organizacional relaciona-se com o *burnout*, assim como comportamentos de afastamento (absentismo), afastamento psicológico (intenção de saída da organização). Este desequilíbrio na relação com a organização parece atuar como mediador entre os elementos causadores de *burnout* e os comportamentos de afastamento face à organização. Quanto à despersonalização ou cinismo não parece ser afetada por esta ausência de reciprocidade ao nível organizacional, ou apenas é afetada indiretamente via exaustão emocional.

Na abordagem organizacional do *burnout* serão abordados os seguintes modelos: Modelo de Cherniss (1980, 1993, 1995), Modelo de Golembiewski e colaboradores (1983), Modelo de Leiter (1993), Modelo de Maslach (1982) e, Modelo das Exigências – Recursos do Trabalho (JD-R) de Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli (2001). Por definição, o *burnout* é tido como um fenómeno psicológico negativo, profundamente relacionado com o trabalho. Assim, os modelos incluídos nesta perspetiva estudam o *burnout* do ponto de vista da sua conexão com o ambiente organizacional (Pinto & Chambel, 2008). Na abordagem organizacional do *burnout* é enfatizada a relação deste com o ambiente organizacional e visto de duas formas: a) o papel das variáveis organizacionais influi no progresso do *burnout*; b) o *burnout* enquanto síndrome que afeta quer o indivíduo quer a organização em que está inserido (Schaufeli & Buunk, 2003).

O modelo de Cherniss (1980<sup>b</sup>, 1993, 1995) tem como suporte um conjunto de investigações principalmente qualitativas, que permitiram entender alguns dos fatores e mecanismos tendentes ao *burnout*. Este modelo conceptualiza o *burnout* como um resultado da experiência de *stress* profissional e das tentativas de *coping* levadas a cabo pelo indivíduo: “... o primeiro estágio envolve um desequilíbrio entre os recursos e as exigências (*stress*). O segundo estágio consiste na tensão emocional, fadiga e exaustão imediata, a curto prazo (*strain*). O terceiro estágio consiste num conjunto de mudanças de atitude e comportamento tais como a tendência para tratar os clientes de forma distanciada e mecânica, ou a preocupação cínica com a satisfação das necessidades pessoais (*coping* defensivo) ...” (Cherniss, 1980, p. 208). Os elementos principais deste modelo são as fontes de *stress* profissional originadas por um conjunto de fatores organizacionais e dois fatores de ordem pessoal (Pinto & Chambel, 2008). As fontes de *stress* típicas da vivência dos profissionais de ajuda em início de carreira, segundo (Cherniss, 1995) o choque das expectativas iniciais com a realidade profissional dura e crua, e consubstanciam-se em cinco áreas de conflito: a) crise de competência (em início de carreira os indivíduos sentem que não dão a resposta mais correta ou rápida às solicitações; b) perda de autonomia, dificuldades na relação com os utentes dos serviços, dificuldades de realização pessoal (num

trabalho caracterizado pela rotina), falta de apoio social por parte dos colegas (os indivíduos em início de carreira partem do pressuposto de que os colegas os ajudariam a lidar com os problemas, e, muitas vezes, isso é pura ilusão); c) dificuldade de relacionamento com os clientes do serviço que tem origem na percepção do não reconhecimento do seu trabalho por parte dos utilizadores dos serviços, ocorrendo especialmente no início de carreira; d) dificuldades de realização pessoal num trabalho caracterizado pela rotina.

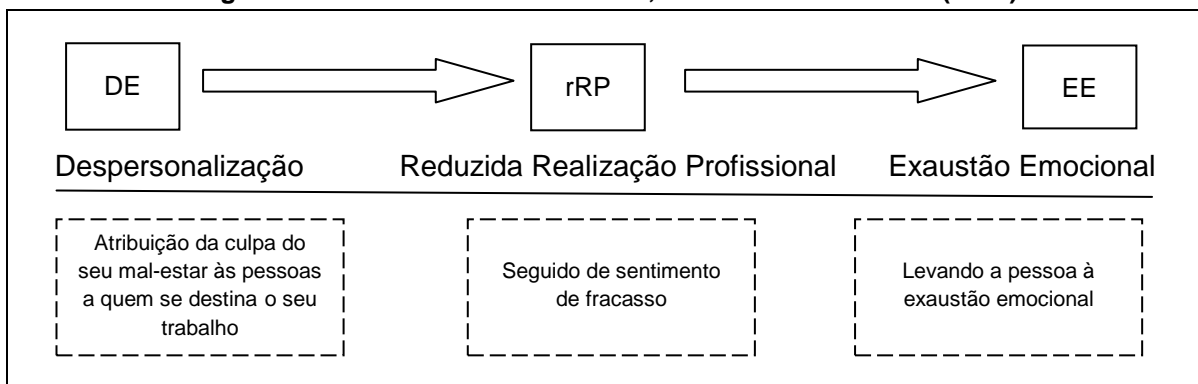
Quanto aos fatores organizacionais que condicionam as vivências de *stress* profissional, Cherniss (1980a, 1980b, 1993, 1995) destaca: a) orientação da carreira desadequada; b) grande sobrecarga de trabalho o que reduz a possibilidade de sucesso na tarefa; c) trabalho rotineiro e pouco motivador; d) contacto com uma dimensão muito limitada da situação vivida pelos clientes do serviço; e) falta de autonomia na realização do trabalho; f) desajustamento entre os valores pessoais e organizacionais; g) lideranças inadequadas; h) isolamento social no trabalho.

Segundo Cherniss, os fatores de ordem pessoal que condicionam as vivências de *stress* no trabalho são: a) todas as restantes exigências que os indivíduos têm fora do local de trabalho (por exemplo, relações familiares); b) a orientação que o indivíduo dá à sua carreira (por exemplo, se trabalham com intenção de fazer carreira ou se este é apenas uma fonte de subsistência).

Golembiewski e colaboradores (1993) consideram que a estrutura e o clima organizacional ou as disfunções de papel são determinantes na origem do *burnout*, levando a baixa produtividade e fraca *performance*.

O modelo de Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983), apresentado na figura 1, descreve que o processo de *burnout* se inicia com a atribuição, por parte do indivíduo, da culpa do seu mal-estar aos seus clientes (despersonalização), seguido de sentimento de fracasso (rRP) e, por fim, leva o indivíduo à exaustão emocional. Assim, a despersonalização seria a dimensão desencadeadora do processo.

**Figura 1 – Modelo de Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983)**



Fonte: (Pereira, 2010)

Tamayo e Tróccoli (2002) apontam que, na primeira fase, ocorre um distanciamento da situação de trabalho causadora de *stress*, podendo este ser de dois tipos: a) construtivo – quando o profissional não se envolve com problema do cliente, mantendo empatia no atendimento – ou b) prejudicial – quando o cliente é tratado com indiferença, cinismo e rigidez.

O modelo de Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983), citado por Tironi (2005) teve origem no modelo de fases, apresentado na figura 2, tendo sido desenvolvido pelos mesmos autores que apresentam as três dimensões do *burnout* em dicotomizações (alta e baixa). A configuração das três escalas determina a fase do processo em que o indivíduo se encontra, ou seja, segundo a tabela estabelecida, um indivíduo que apresente alta pontuação em despersonalização e valores baixos, em exaustão emocional e em reduzida realização profissional estaria na fase 2 do processo (Pereira, 2010).

**Figura 2 – Modelo de Fases de Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983)**

Modelo de Fases de Golembiewski, Munzenrider & Carter, 1983								
	1	2	3	4	5	6	7	8
DE	B	A	B	A	B	A	B	A
rRP	B	B	A	A	B	B	A	A
EE	B	B	B	B	A	A	A	A

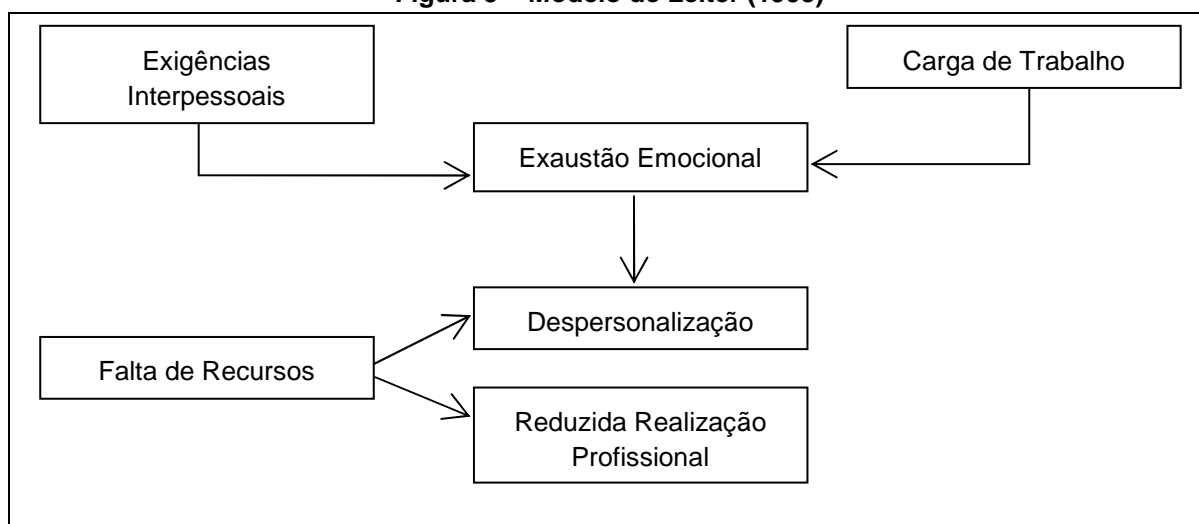
A= Valor alto em relação à média; B= Valor baixo em relação à média

Fonte: (Pereira, 2010)

Estudos ulteriores, conforme refere García (1990), citado por Pereira (2010), confirmam a robustez do modelo. Este modelo não explicita a forma de recuperação do *burnout*, sendo as maiores críticas a este modelo apontadas por Leiter (1989), citado por Pereira (2010) que enfatiza a deficiência metodológica de dicotomização das fases e a perda de informação no procedimento estatístico, com a categorização de variáveis contínuas na análise de regressão múltipla, levando à perda de informação.

Leiter (1993), no seu modelo determina que o *burnout*, apresentado na figura 3, inicia-se com a exaustão emocional, desencadeada pelas exigências interpessoais e características da carga de trabalho. Para lidar com a exaustão, o indivíduo desenvolve reações de defesa perante os efeitos vivenciados, levando ao isolamento e ao tratamento dos demais com indiferença (despersonalização) (Pereira, 2010). A falta de recursos quer sejam eles pessoais e / ou institucionais levam à despersonalização (Pereira, 2010).

**Figura 3 – Modelo de Leiter (1993)**



Fonte: (Pereira, 2010)

Maslach e Leiter (1997) apontam, entre outros, como motivos de desequilíbrio da relação pessoa-trabalho a elevada carga de trabalho, a falta de autonomia, a recompensa não proporcional ao esforço despendido, etc. como causa do *burnout*. Para os autores, o *burnout* é o polo oposto do *engagement* que corresponde a um envolvimento energético e eficaz no trabalho sendo a promoção do *engagement* a melhor forma de prevenir o *burnout*.

O modelo de Maslach (1982) apresenta-se como um modelo multidimensional ou tridimensional, ou seja, o *burnout* expressa-se em três dimensões: a) exaustão emocional: representa a vertente afetiva da síndrome, ou seja, sentimentos de mal-estar causados pelas exigências do trabalho; b) despersonalização: o indivíduo perante o outro reage ou com indiferença ou de excessiva preocupação; c) diminuição da realização profissional: diminuição do sentimento de competência profissional e realização profissional. Estas duas últimas dimensões constituem componentes atitudinais ou cognitivas Schaufeli & Van Dierendock (1993), citado por Santos (2011). As três dimensões referidas por Maslach desenvolvem-se ao mesmo tempo, mas de uma forma independente. Para a autora, a primeira dimensão que surge é a exaustão emocional que por sua vez contribui para o desenvolvimento de sentimentos de despersonalização e, estes por seu turno contribuem para a diminuição da realização pessoal (Maslach & Schaufeli, 1993).

Para Maslach (1988) citado por Gomes (1998) existem três causas que podem levar ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*: a) causas pessoais (e.g. personalidade, motivação, expectativas, etc.); b) causas interpessoais (e.g. relação com os colegas de trabalho, com a família e com os clientes / utentes); c) causas organizacionais (e.g. pressão do trabalho, burocracia, excesso de trabalho, resultados obtidos, etc.). Neste sentido, podemos concluir que as causas para o desenvolvimento do *burnout* são inúmeras, podendo existir uma maior influência de um dos fatores em prejuízo de outro.

O modelo das exigências-recursos (JD-R) do trabalho foi desenvolvido por Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli (2001) e procura não só responder a algumas limitações dos modelos anteriores, como desenvolveu uma visão integrada do bem-estar dos trabalhadores, procurando explicar não só o *burnout* mas também o *engagement*. Este modelo considera que diferentes profissões têm diferentes exigências e recursos, sendo que o bem-estar do indivíduo só pode ser compreendido na situação de trabalho e da análise destas duas variáveis na situação específica. Neste modelo sobressaem quatro premissas: a) primeira premissa: cada profissão tem fatores de *burnout* associados podendo, estes ser agrupados em dois núcleos, ou como exigências ou como recursos. As exigências aludem aos aspetos físicos, psicológicos, sociais e organizacionais que exigem investimento de competências ou de esforço físico e/ou psicológico. No que respeita aos recursos, estes são importantes não só para lidar com as exigências do trabalho, mas também como fator motivacional. Para os autores, a primeira motivação humana é a manutenção e acumulação de recursos (oportunidade de carreira, salário, relação com a hierarquia, relação com os colegas de trabalho, etc.); b) segunda premissa: considera a existência de dois processos que podem ajudar ao desenvolvimento de *burnout* e do *engagement*. O primeiro processo refere-se às imposições da atividade profissional que podem levar o indivíduo à exaustão. O segundo processo refere-se à motivação do indivíduo, ou seja, quantos mais recursos o indivíduo possui, maior a sua motivação, logo maior o seu envolvimento e *engagement*, permitindo uma maior capacidade para lidar com o seu trabalho e, por consequência, uma diminuição da despersonalização (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Partindo do pressuposto que as exigências e a motivação estão intimamente ligadas será de esperar que os indivíduos quando têm muitos recursos e muitas exigências vivam situações de grande exaustão mas não desenvolve *burnout* e elevado *engagement* (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Por seu turno, quando vivem situações de muitas exigências e poucos recursos, têm elevado *burnout* e baixo *engagement*; c) terceira premissa: para além da estreita relação entre recursos e exigências, há um efeito interativo entre estas variáveis no desenvolvimento do bem-estar dos indivíduos (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Esta premissa considera que os recursos podem atenuar o efeito das exigências no *burnout* (Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2003), existindo diferentes recursos que podem ter este efeito por diferentes motivos; d) quarta premissa: o modelo pressupõe que a relação entre recursos e *engagement* é aumentada em situações de elevadas exigências. De acordo com a teoria de Hobfoll citado por Pinto & Chambel (2008) os recursos de *per se* têm um papel ínfimo no desenvolvimento do *engagement*, mas são fundamentais num contexto onde as exigências são elevadas.

Estudos empíricos têm suportado o pressuposto do modelo, segundo o qual os recursos e as exigências originam dois processos psicológicos diferentes e com distintas consequências no bem-estar dos indivíduos, ou seja, no *burnout* e no *engagement*. Hakanen, Bakker e Schaufeli (2006), num estudo com professores, demonstraram que as exigências estavam relacionadas com o *burnout*, que, por sua vez, influenciam os problemas de saúde, enquanto os recursos se relacionam com o *engagement* que por sua vez está intimamente ligado com o compromisso

organizacional. Também, a quarta premissa, segundo a qual os recursos influenciam o *engagement* tem merecido apoio empírico (Berger & Luckman, 1967, citados por Meyerson, 1994). Bakker, Hakanen, Demerouti e Xantopoulou (2006) num estudo com professores, verificaram que os recursos (inovação, apreciação, clima organizacional) não só reduzem os efeitos do mau comportamento dos alunos no *engagement* como também tinham um efeito mais positivo nesse *engagement* quando os professores tinham de lidar com o mau comportamento dos alunos.

Alguns autores conceptualizam o *burnout* através de uma abordagem sociológica em que é evidenciado o papel de índole social e cultural, no *burnout* (Pinto & Chambel, 2008). Na abordagem sociológica do *burnout* incluem-se os seguintes modelos: Modelo de Meyerson (1994), Modelo de Karger (1981), Modelo de Sarason (1983) e, Modelo de Handy (1988).

Meyerson (1994) analisa o *burnout* na sua relação transacional e dinâmica com os sistemas institucionais. As organizações são sistemas cognitivos e simbólicos (Berger & Luckman, 1967, citados por Meyerson, 1994) determinantes da cultura e das formas de entendimento individuais, uma vez que validam e produzem padrões de cultura no seio das organizações, as quais moldam e, por sua vez, são moldadas por ações, interpretações e concepções individuais.

O modelo de Karger (1981) baseia-se no espírito marxista, partindo do pressuposto de que a alienação decorrente de desenvolvimentos sociais como a "... *'objetivação'* dos meios de produção..." (Karger, 1981, p. 275) como estando na origem do *burnout*.

Sarason (1983) destaca os valores da nossa sociedade atual em que os interesses individuais se sobrepõem aos interesses comunitários, no desenvolvimento do *burnout*, muito em particular nas profissões de ajuda.

Handy (1988) salienta que as diferenças impostas pela sociedade entre as funções manifestas e latentes e entre a estrutura superficial e profunda das organizações estão na origem do *burnout*.

O *burnout* é na maioria dos modelos concetualizado como um fenómeno psicológico subjetivo, resultante das características individuais ou de um desajustamento entre estas e as exigências interpessoais ou organizacionais (Pinto & Chambel, 2008). No entanto, alguns autores alertam para o importante papel social e cultural no desenvolvimento do *burnout* (Pinto & Chambel, 2008).

Na tabela 1 resume-se as abordagens teóricas do *burnout*.

**Tabela 1: Taxionomia das abordagens teóricas do *burnout***

<b>Tipos de abordagem</b>	<b>Exemplos de modelos de <i>burnout</i></b>	<b>Perspetivas adotadas sobre o <i>burnout</i></b>
Individual	Modelo de Edlwich e Brodsky	Desilusão progressiva
	Modelo de Meir	Expetativas desajustadas
	Modelo de Garden	Desequilíbrio funções conscientes e inconscientes
	Modelo de Hobfoll	Conservação dos recursos
	Modelo Existencial de Pines	Significado do Trabalho
Interpessoal	Modelo de Maslach	Sobrecarga emocional na relação de ajuda
	Modelo de Harrison	Falta de competências sociais
	Modelo de Schaufeli	Falta de reciprocidade
Organizacional	Modelo de Cherniss	Choque da realidade
	Modelo de Golembiewski e colaboradores	Processo virulento
	Modelo de Maslach e Leiter	Desajuste pessoa / trabalho
	Modelo de Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli	O modelo das exigências e recursos
Sociológica	Modelo de Meyerson	Construção cultural e social
	Modelo de Karger	Alienação social
	Modelo de Handy	Desajuste funções manifestas / latentes das organizações
	Modelo de Sarason	Individualismo

Fonte: Pinto & Chambel (2008)

#### **1.1.4 *Burnout*: sintomatologia**

Teoricamente podemos dividir os sintomas apresentados na síndrome de *burnout* em: a) físicos; b) psíquicos; c) comportamentais; d) defensivos (Tironi, 2005).

- a) Os sintomas físicos do *burnout* podem traduzir-se, por exemplo, em fadiga constante e progressiva (sensação de falta de energia, de vazio interno, sendo de todos o sintoma mais referido pelas pessoas acometidas pela síndrome); distúrbios do sono (a pessoa por mais cansada que se sinta, não consegue dormir de uma forma tranquila e durante muito tempo); distúrbios do sistema respiratório

(dificuldade para respirar, suspiros profundos, bronquite, asma, etc.) (Tironi, 2005).

- b) No conjunto de sintomas psíquicos associados ao *burnout* temos, por exemplo, a falta de atenção (a pessoa percebe que tem dificuldade em concentrar-se no que está a fazer); pensamento mais lento (os processos mentais tornam-se mais lentos, assim como o tempo de resposta do organismo); impaciência (o indivíduo sente que o tempo é sempre menos do que aquele que ele precisa para realizar as suas atividades quer pessoais, quer profissionais) (Tironi, 2005).
- c) As alterações físicas e psíquicas provocadas pela síndrome de *burnout* vão traduzir-se em alterações a nível comportamental. Assim, podem ser várias as alterações de comportamento verificadas, tais como, por exemplo: negligência ou excesso de cuidados (na sequência da falta de atenção o indivíduo pode descuidar-se na realização das suas tarefas, podendo causar ou ser vítima de acidentes. Outros, pelo contrário, ao perceberem a sua dificuldade em estar atento, passam a ter uma atitude muito mais detalhista, com o objetivo de não cometer erros. Este excesso de cuidados leva a uma realização mais lenta das tarefas); irritabilidade (o indivíduo mostra-se pouco tolerante com os outros e consigo mesmo); incapacidade para relaxar (o indivíduo que sofre da síndrome de *burnout* não consegue desfrutar de momentos de lazer e, mesmo de férias. Mesmo que quisesse descansar, o indivíduo tem o cérebro em constante atividade); resistência à mudança (o indivíduo denota dificuldade em aceitar e se adaptar a novas situações, pois isso implicaria um investimento de energia que o mesmo não possui) (Tironi, 2005).
- d) No que respeita aos sintomas defensivos, o indivíduo pode tentar proteger-se das mais variadas formas, por exemplo, isolamento (o indivíduo ao sentir-se um fracasso, com uma baixa autoestima, tem tendência a distanciar-se dos demais); perda do interesse pelo trabalho e mesmo pelo lazer (a procura de energia passa a ser mais cara); aumento do absentismo (as faltas, justificadas ou não, passam a ser uma trégua, uma possibilidade de alívio na tentativa de minimizar os transtornos sentidos pelo indivíduo); vontade de abandonar o trabalho (o indivíduo pondera a possibilidade de mudar de atividade ou de trabalho) (Tironi, 2005).

Na tabela 2 resume-se a sintomatologia do *burnout* atrás explanada.

**Tabela 2: Resumo esquemático da sintomatologia do *burnout***

---

<u>Físicos:</u>	<u>Comportamentais:</u>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fadiga constante e progressiva</li><li>• Distúrbios do sono</li><li>• Distúrbios do sistema respiratório</li><li>• Dores musculares ou osteomusculares</li><li>• Cefaleias, enxaquecas</li><li>• Perturbações gastrointestinais</li><li>• Imunodeficiência</li><li>• Transtornos cardiovasculares</li><li>• Disfunções sexuais</li><li>• Alterações menstruais nas mulheres</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Negligência ou excesso de escrúpulos</li><li>• Irritabilidade</li><li>• Incapacidade para relaxar</li><li>• Dificuldade na aceitação de mudança</li><li>• Incremento da agressividade</li><li>• Aumento do consumo de substâncias</li><li>• Comportamento de alto risco</li><li>• Suicídio</li></ul>
<u>Psíquicos:</u>	<u>Defensivos:</u>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de atenção, concentração</li><li>• Lentidão do pensamento</li><li>• Impaciência</li><li>• Alterações de memória</li><li>• Sentimento de alienação</li><li>• Sentimento de insuficiência</li><li>• Baixa autoestima</li><li>• Dificuldade de autoaceitação</li><li>• Astenia, desânimo, disforia, depressão</li><li>• Desconfiança, paranoia</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tendência ao isolamento</li><li>• Perda do interesse pelo trabalho (ou até pelo lazer)</li><li>• Absentismo</li><li>• Sentimento de onipotência</li><li>• Ironia, cinismo</li></ul>

---

Fonte: (Pereira, 2010)

Os sintomas suprarreferidos podem não se manifestar na totalidade nem com a mesma intensidade. O número, grau e tipo de manifestações vão depender de fatores individuais (predisposição genética, experiências socio educacionais), fatores ambientais (local de trabalho), e a etapa em que o indivíduo se encontra no processo de desenvolvimento da síndrome de *burnout* (Pereira, 2010). Estes sintomas também são caraterísticos de estados de *stress* no entanto, no que se refere aos distúrbios defensivos estes são mais frequentes nos processos de *burnout* (Pereira, 2010).

#### **1.1.5 Variáveis facilitadoras do *burnout***

Têm sido desenvolvidos alguns estudos para perceber quais são as variáveis capitais responsáveis pelo começo do *burnout*. Segundo Pereira (2010), as caraterísticas individuais não são *de per si* desencadeadoras do *burnout*, mas sim facilitadores ou inibidores do mesmo. Nas caraterísticas individuais podemos incluir, entre outras: a) idade - o *burnout* é mais frequente em indivíduos com idade inferior a trinta anos (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; González, 1995);

b) escolaridade – estudos revelam que este ocorre com mais frequência em indivíduos que possuem um maior nível de escolaridade (Pereira, 2010); c) estado civil – aqui os estudos dividem-se. Se por um lado, a síndrome de *burnout* é mais acentuada nos solteiros, divorciados e viúvos (Burke & Greenglass, 1989; Leiter, 1990; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Raquepaw & Miller, 1989), por outro lado, há autores que defendem contrário (Constable & Russel, 1986; Ross, Altmaier & Russel, 1989) e, ainda existem autores que declaram que a interferência entre o estado civil e o *burnout* é pouco significativa (Ackerley, Burnell, Holder & Kurdek, 1988; citados por Pereira, 2010); d) motivação - contrariamente ao que seria de esperar, indivíduos muito motivados são os mais propensos a desenvolver a síndrome de *burnout* (Carlotto, 2001); e) filhos – esta é também uma variável que não gera anuência (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Veja & Urdaniz (1997), citando Cobb (1976) afirmam que a paternidade equilibra o profissional permitindo que este encontre estratégias para enfrentar as situações conflituosas. Sampson (1990) num estudo efetuado com psicólogos encontrou níveis mais baixos de *burnout* em indivíduos com filhos em relação aos que não os tinham.

Também as características do trabalho, não fosse o *burnout* uma síndrome intimamente ligado ao trabalho, podem inibir ou desencadear o *burnout*. Como características do trabalho temos: a) tipo de ocupação: o *burnout* surge sobretudo em profissionais que desenvolvem a sua atividade na prestação de cuidados e assistência aos outros (médicos, enfermeiros, professores, assistentes sociais, etc.); b) tempo de profissão: nesta variável não existe consenso entre os vários autores, uns apontam para a maior incidência do *burnout* em indivíduos que estão na profissão há mais tempo outros há que, defendem que os indivíduos que começam a profissão sejam mais propensos ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*; c) satisfação no trabalho: tal como na variável anterior não existe concordância quanto à insatisfação no trabalho ser causa ou efeito do *burnout*. O que pode ser afirmado é que existe uma correlação inversa entre *burnout* e satisfação nas atividades ocupacionais desempenhadas (Carlotto, 2001).

As características da organização em que o indivíduo se insere podem ser facilitadoras ou inibidoras do desenvolvimento do *burnout*. Dentro das características da organização temos, por exemplo: a) o ambiente físico: trabalhar em ambientes muito quentes ou frios, ruidosos, pouco iluminados tem demonstrado interferir na saúde psicológica e física das pessoas; b) burocracia: excesso de normas impede a participação criativa, autonomia; c) mudanças organizacionais: alterações frequentes deixam os funcionários inseguros, sentindo-se alienados quando não fazem parte dessa mudança, (Pereira, 2010).

Nas características sociais estão envolvidos fatores macro e micro sociais. O suporte familiar (o apoio familiar e a compreensão familiar é fundamental para o bem-estar do indivíduo), a cultura (as suas normas, valores e a influência na coletividade pode vir a incrementar ou minimizar o impacto das fontes potenciadoras de *stress*); o prestígio social que envolve uma profissão tem demonstrado ser mais decisivo na manifestação da síndrome do que outros fatores como, por exemplo, o salário (Pereira, 2010).

Na tabela 3 apresentamos esquematicamente as variáveis facilitadoras do *burnout*.

**Tabela 3: Resumo esquemático dos facilitadores do *burnout***

Características Pessoais	Idade Sexo Habilitações literárias Filhos Personalidade Sentido de coerência Motivação Ideais
Características do Trabalho	Tipo de ocupação Tempo de profissão Tempo de Instituição Trabalho noturno ou por turnos Sobrecarga Relacionamento entre os colegas de trabalho Relação profissional-cliente Tipo de cliente Conflito de papel Ambiguidade de papel Suporte organizacional Satisfação Controle Responsabilidade Pressão Possibilidade de progresso Percepção de iniquidade Conflito com os valores pessoais Falta de <i>feedback</i>
Características Organizacionais	Ambiente físico Mudanças organizacionais Normas institucionais Clima Burocracia Comunicação Autonomia Recompensa Segurança
Características Sociais	Suporte social Suporte familiar Cultura Prestígio

Fonte: (Pereira, 2010)

### 1.1.6 Prevenção e Intervenção na síndrome de *burnout*

Os estudos realizados sobre a síndrome de *burnout* permitem definir diferentes linhas de intervenção e prevenção deste fenómeno psicológico. Sendo o *burnout* o resultado do contexto laboral, não podendo deste ser dissociado, de características pessoais, da forma encontrada pelo indivíduo para enfrentar as situações, assim como da relação entre estes elementos (Pereira, 2010). Para a autora o papel de cada uma das variáveis citadas tem um papel importante na etiologia do *burnout*, de forma independente e relacionada. Assim, as intervenções e os programas preventivos podem ser a três níveis: a) programas centrados na resposta do indivíduo: resume-se na aprendizagem, por parte do indivíduo, de estratégias de enfrentamento adaptativo a situações potenciadoras de *stress*. Este programa focaliza-se nas respostas do indivíduo perante situações negativas ou potenciadoras de *stress*, sem considerar o contexto ocupacional; b) programas centrados no contexto ocupacional: aqui a ação é sobre o contexto organizacional tentando melhorar o ambiente e o clima organizacional; c) programas centrados na intervenção do contexto ocupacional e o indivíduo: entende o *burnout* como resultado da relação indivíduo e meio organizacional. Trata-se de alterar as condições laborais, a perceção destas pelo indivíduo e a maneira de enfrentar situações geradoras de *stress*, de uma forma integrada (Pereira, 2010). Este último é descrito por vários autores (Garrosa – Hernandez et al., 2002; Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) como o mais eficaz dos três, porque abrange o fenómeno do *burnout* no seu todo.

Garrosa – Hernandez et al. (2002), cada um dos programas referidos pode ser considerado preventivo e interventivo, tendo por base a fase de atuação sobre o problema, podendo ser: a) primária: age na origem da fonte de *stress* antes que este seja percecionados pelo indivíduo como tal; b) secundário: atua sobre a resposta do indivíduo e no contexto ocupacional, quando já existe a perceção de *stress*; c) terciária: quando a perda de bem-estar e saúde do indivíduo é já uma certeza.

Para concluir, embora na generalidade a literatura ressalte a existência de consenso no que respeita à estrutura dimensional do *burnout*, a controvérsia existe em relação ao seu desenvolvimento, referindo a necessidade de realização de estudos longitudinais que abordem o *burnout* como um processo e não como um estado.

### 1.1.7 Mensuração do *burnout*

O *burnout* tem sido, ao longo dos últimos 30 anos, avaliado por diversos instrumentos sendo o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach e Jackson (1981) o mais usado. Entre os vários questionários utilizados temos: *Burnout Measure* (BM) de Pines e Aronson (1988), *Staff Burnout Scale for Health Professionals* (SBS – HP) de Jones (1980), *Job Burnout Inventory* (JBI)

de Ford, Murphy e Edwards (1983), *Teacher Burnout Scale* (TBS) de Seidman e Zager (1986 – 1987), *Teacher Attitude Scale* (TAS) de Farber (1984).

Dos diferentes instrumentos existentes e supraditos a autora irá descrever com detalhe o MBI pela sua importância e frequência de utilização na literatura internacional. Segundo Tamayo (2002), existem três versões deste instrumento: o *MBI- Service Human Survey* (MBI – HSS) voltado para os profissionais da saúde; o *MBI – Educators Survey* (MBI – ES) direcionado para professores; *MBI – General Survey* (MBI – GS) desenvolvido para as restantes profissões. O que difere nestas três versões é a terminologia utilizada para a pessoa que recebe os serviços do profissional de contacto: no caso do HSS “*cliente*” ou “*utente*”, “*aluno*” para o ED e “*pessoa*” para o GS, sendo que este último possui apenas 16 *itens* e, pode ser utilizado para todas as profissões (Pereira, 2010). A autora utilizou o MBI – ES para a análise da variável *burnout* pela sua aplicabilidade ao público-alvo deste estudo, devidamente validado para a língua portuguesa.

Todas as versões utilizam uma escala de *Likert* de 7 (sete) pontos indo de “0” como “*nunca*” a “6” como “*todos os dias*”, para medir a frequência com que o indivíduo vivencia sentimentos característicos do *burnout*. No total de 22 *itens*, 9 avaliam a dimensão exaustão emocional, 5 a despersonalização e 8 a reduzida realização profissional. É considerado uma pessoa em *burnout* aquela que obtém altas pontuações em exaustão emocional e despersonalização, associadas a baixos valores em reduzida realização profissional (Pereira, 2010). Fazem parte deste instrumento questões como: “*Consigo compreender facilmente como os meus alunos se sentem acerca das coisas*”, “*Consigo facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus alunos*”.

As características psicométricas do MBI têm sido demonstradas por vários estudos que apontam para uma consistência interna (EE = alfa de *Cronbach* de 0,90; DE = alfa de *Cronbach* de 0,79 e RP = alfa de *Cronbach* de 0,71), validação convergente, estudos com testereteste (Pereira, 2010).

### 1.1.8 *Burnout* nos professores

Todos os profissionais podem estar sujeitos a desenvolver a síndrome de *burnout*. Apesar dessa constatação existem profissões que sem dúvida são mais propensas do que outras, pelas suas características específicas. Como já foi narrado ao longo deste trabalho o *burnout* está maioritariamente ligado a profissões assistenciais como médicos, enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos e professores. São as profissões onde é necessário o contacto com outras pessoas as que apresentam maior risco no surgimento do *burnout*, como é o caso da profissão de professor. Atualmente a incidência de *burnout* em professores é considerada por alguns autores superior à dos profissionais de saúde, sendo esta considerada uma das profissões de alto risco (Farber, 1991). O contacto contínuo com terceiros é uma necessidade da profissão de professor, o que se torna num desafio permanente. Ao mesmo tempo pode desencadear medos e ameaças a nível pessoal e profissional (Capelo & Pocinho, 2009). Codo (1999) defende que o papel do professor nos dias de hoje não é o de apenas transmitir conhecimentos aos seus alunos. O professor além de ensinar deve participar ao nível das atividades escolares, o que implica dedicação a qual se estende também as suas famílias e à comunidade (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005). Segundo Jiménez, Hernandez, Gavez, Gonzalez e Benevides – Pereira (2002), o *burnout* nos professores surge de gradualmente. As alterações sociais, constantes reformas no ensino, recursos escassos podem ser alguns dos fatores relacionados com o mal-estar dos professores e que poderão vir a desencadear a síndrome de *burnout* (Ursúa & Toro, 2006). Ainda a mudança do papel do professor cada vez mais exigente e com mais responsabilidades poderá levar ao *burnout* (Esteve, 1999).

O *burnout* nos professores leva a consequências a dois níveis: a nível pessoal e organizacional. Esteve (1999) afirma que o *burnout* condiciona o ambiente educacional interferindo de forma negativa na realização dos objetivos pedagógicos. Pode levar os docentes a estados de desumanização e apatia, a contrair problemas de saúde, ao absentismo e, em última instância quer abandonar a profissão. Segundo Esteve (1999) o absentismo e o abandono da profissão são as reações mais frequentes.

Na revisão da bibliografia efetuada tudo aponta que o fenómeno de *burnout* está presente nos professores independentemente do nível de ensino. Bauer et al. (2006), num estudo realizado na Alemanha, com uma amostra de 408 professores do ensino secundário, mostra que 32,5% dos professores padecem de *burnout*. Manassero et al. (2003), num estudo com 614 professores espanhóis concluíram que 40% dos docentes são afetados por altos níveis de *burnout*. Durán et al. (2005) verificaram, num estudo com 265 professores do ensino básico e secundário, que estes apresentavam níveis intermédios da doença.

No nosso país, um estudo realizado por Marques, Lopes & Lima (2003) com uma amostra de 777 professores do ensino básico e secundário, concluíram que 54% dos professores percecionam a docência como uma atividade muito ou extremamente geradora de *stress*.

Mota-Cardoso et al. (2002), numa investigação, também realizada em Portugal, numa amostra de 2108 professores, concluiu que 34,8% dos professores apresentavam altos níveis de exaustão, 84,2% falta de realização pessoal e 6,3% tinham elevados níveis de despersonalização. Os autores concluem que entre 6,3% e 34,8% dos professores podem estar a padecer de maneira grave ou moderada da síndrome.

O estudo de Pinto, Lima e Silva (2005) demonstrou que as principais fontes de *burnout* dos nossos professores são os problemas relacionados com os alunos, a indisciplina e falta de motivação, bem como a pressão temporal. Foi verificado, ainda, neste estudo que são as professoras as mais propensas ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Por outro lado, os professores com menos experiência são os que indicam que a pressão temporal é a principal fonte de *burnout*, bem como a sobrecarga de trabalho. Capelo e Pocinho (2009), num estudo efetuado evidenciaram resultados semelhantes. Também, neste estudo os fatores que proporcionam o desenvolvimento do burnout está relacionado com o excesso de trabalho, pressões de tempo, indisciplina dos alunos.

## **1.2. O *engagement***

Ainda não são muitos os trabalhos publicados acerca do tema *engagement*, quando comparado com o *burnout*. O *engagement* nas últimas décadas tem sido objeto de muitos estudos. Indubitavelmente compreendeu-se a utilidade deste conceito para as organizações, uma vez que as conclusões das investigações realizadas aludem para o facto dos recursos no trabalho, quando geridos de uma maneira eficaz, potenciam o *engagement* no trabalho e, que por seu turno fomentam uma boa saúde mental e um melhor desempenho dos recursos humanos. Posteriormente conclui-se que o *engagement* era “contagioso” dando origem ao conceito de *engagement* coletivo (Schaufeli, Taris & Vanrhenen, 2003).

Da revisão bibliográfica efetuada compreende-se que a definição do conceito de *engagement* não é consensual. Na definição deste constructo, por um lado, deparamo-nos com uma visão mais ligada ao mundo dos negócios, cujo objetivo visa o lucro e, por outro lado, uma visão mais académica centrada no estudo de dados empíricos (Schaufeli & Bakker, 2010). Assim, a consultora Towers Perrin<sup>1</sup> considera o *engagement* um estado afetivo que se reflete nos trabalhadores através da satisfação pessoal e a sensação de inspiração e afirmação que obtêm do seu trabalho e por fazer parte da organização. Mercer<sup>2</sup>, também uma empresa de consultadoria, conceptualiza o *engagement*, também chamado compromisso ou motivação como um estado psicológico em que os trabalhadores sentem um interesse pessoal para o sucesso da organização e o progresso de um trabalho enérgico traduzido pela excelência. Verifica-se, assim a existência de uma ligação entre o *engagement* e o acréscimo dos ganhos da empresa, alcançado através do

---

<sup>1</sup> www.towersperrin.com.

<sup>2</sup> www.mercerHR.com.

incremento da produção, da satisfação do cliente, das transações e retenção dos colaboradores (Schaufeli & Bakker, 2010). Para a empresa de consultadoria Gallup<sup>3</sup> o *engagement* reporta-se ao envolvimento e satisfação da pessoa com o trabalho e o seu entusiasmo por trabalhar. Assim, os trabalhadores *engaged* possuem um forte sentimento de pertença à organização e são mais produtivos do que lhes é exigido.

No contexto académico o *engagement* é conceptualizado de forma diferente. Kahn (1990) foi o primeiro autor a definir e mensurar o *engagement*. Segundo Kahn (1990) os colaboradores envolvidos afetivamente com o trabalho fariam melhor uso das suas capacidades físicas, emocionais, cognitivas e mentais no desempenho das suas atividades.

Kahn (1990) identificou três condições psicológicas que se encontram nos trabalhadores *engaged*: 1) significado: o trabalho por si só tem significado e é considerado desafiante; 2) segurança: o lugar de trabalho é seguro, confiável e previsível; 3) disponibilidade: os recursos físicos e psicológicos necessários devem estar disponíveis para um melhor desempenho.

Erickson e Wharton (1997) concluíram que os sentimentos positivos em relação ao trabalho aumentam e, a vivência de não autenticidade diminui quando os trabalhadores detêm elevados níveis de envolvimento com o trabalho e de relacionamento como os restantes trabalhadores.

Também Maslach, Schaufeli & Leiter (2001), Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker (2002) e González-Romá, Schaufeli, Bakker & Lloret (2006) começaram a dar atenção ao conceito contrário do *burnout*: o *engagement*.

Segundo Schaufeli (2001) citado por (Ramos, 2010), o *engagement* refere-se a um estado mais persistente e afetivo-cognitivo que não é focado num objeto, evento, indivíduo ou comportamento específico.

Quick, Little e Nelson (2009) sustentam que o *engagement* é resultado direto das emoções e atitudes positivas. Neste sentido, os trabalhadores estão *engaged* quando o seu envolvimento com o trabalho é grande e se sentem competentes para lidar com as exigências do mesmo (Lisbona, Francisco, & Francisco, 2009).

Para os autores Bakker, Schaufeli, Leiter e Tarisd (2008) o *engagement* profissional é uma enorme vantagem competitiva para as organizações e colaboradores. Estudos recentes têm indicado que o envolvimento no trabalho está relacionado com a supervisão e avaliação do desempenho no trabalho (Bakker & Bal, 2010; Halbesleben & Wheeler, 2008), bem como a obtenção de resultados financeiros (Xantopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2009), e satisfação dos clientes e colaboradores (Salanova, Agut, & Peiró, 2005).

---

<sup>3</sup> [www.gallup.com](http://www.gallup.com).

Segundo Leiter & Bakker (2010) a visão positiva da afeição dos trabalhadores ao seu trabalho - *engagement* emergiu com o advento da chamada Psicologia Positiva. A Psicologia positiva centra-se no estudo do comportamento humano na sua vertente positiva e no funcionamento ótimo do indivíduo, em prejuízo de uma visão negativa da conduta do indivíduo face ao trabalho.

Na revisão da literatura encontramos duas correntes de pensamento distintas quanto ao *engagement*. Uma das correntes de pensamento defende que o *engagement* equivale ao polo oposto do *burnout*, enquanto a outra corrente toma esses conceitos como autónomos (embora relacionados).

No que respeita à primeira corrente de pensamento, segundo Maslach e Leiter (1997) o *engagement* corresponde a um estado caracterizado por energia e envolvimento no trabalho, ou seja, os opostos diretos das três dimensões do *burnout*. Na perspetiva de Maslach e Leiter (1997) o *engagement* é avaliado pelo comportamento inverso dos valores obtidos através das três dimensões avaliadas pelo MBI, o que significa que baixa pontuação em exaustão e despersonalização, e valores elevados de realização profissional são reveladores de *engagement* e elevada pontuação em exaustão e despersonalização e baixos valores de realização profissional indicam que existe *burnout*.

A segunda corrente de pensamento, na qual esta investigação se baseia, vê o *engagement* como conceito independente e distinto do *burnout*, mas que se relaciona negativamente com o *burnout*. Esta corrente é, liderada por Schaufeli e Bakker (2004), e vê o *engagement* como oposto ao *burnout* mas considera-os fenómenos independentes, ou seja, o *engagement* no trabalho caracteriza-se pela consonância entre a parte afetiva e a parte cognitiva do indivíduo, mas não se foca em nenhum objeto em particular, num evento, num indivíduo ou comportamento.

O *engagement* caracteriza-se por elevados níveis de energia e forte identificação com o trabalho desempenhado pelo indivíduo. Acredita-se que o *engagement* está relacionado com as características específicas do local de trabalho, por exemplo, qualidade e quantidade dos recursos disponíveis, apoio social dos colegas, autonomia no trabalho, conteúdo da atividade, relação com as chefias e com as práticas de recursos humanos, nomeadamente o *feedback*, a avaliação de desempenho, o *coaching* e a formação (Demerouti et al., 2001).

O *engagement* é, tal como o *burnout*, um constructo multidimensional que pode ser definido como um estado de espírito positivo, relacionado com o trabalho, caracterizado pelo vigor, dedicação e absorção. O vigor é caracterizado por elevados níveis de energia, persistência mental durante o trabalho, vontade de se esforçar no trabalho mesmo perante as dificuldades. A dedicação caracteriza-se pelo entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. Por fim, a absorção é caracterizada pela plena concentração e dedicação no próprio trabalho, onde o tempo passa depressa e o indivíduo tem dificuldade em se separar do próprio trabalho (González-Romá et al., 2006).

### 1.2.1. *Engagement* e outros conceitos

Na revisão da literatura encontram-se conceitos similares ao do *engagement* como, por exemplo, *job involvement* (envolvimento com o trabalho), *organizational commitment* (compromisso organizacional). Assim, neste ponto iremos estabelecer as diferenças entre estes conceitos.

Segundo Kanungo (1982), o *job involvement* (envolvimento com o trabalho) pode ser definido como o grau de reconhecimento cognitivo e psicológico com o trabalho, e refere-se à importância do trabalho na autoimagem do indivíduo Lodahl & Kejner (1965), citado por Soares (2012).

Para Schaufeli & Bakker (2010) este conceito pode ser encarado como antagónico à despersonalização (uma das dimensões do *burnout*) e, neste sentido semelhante à dimensão de dedicação do conceito de *engagement*. Neste sentido, o *job involvement* (envolvimento com o trabalho) pode ser visto como relacionado com o *engagement* mas não é seu sinónimo (Soares, 2012).

Quanto ao conceito de *organizational commitment* (compromisso organizacional), na literatura científica é definido como uma ligação emocional entre os colaboradores e a organização, baseada em interesses e valores partilhados (Meyer & Allen, 1991; Mowday, 1998). O facto de os indivíduos se sentirem comprometidos com o seu trabalho leva a que estes tenham menor intenção de sair da organização (*turnover*) (Hallberg & Schaufeli, 2006). Segundo Morrow (1983) o conceito *organizational commitment* tem comprovado que este depende mais das características do trabalho do que das características pessoais, ou seja, está mais relacionada com a motivação extrínseca do que intrínseca.

O envolvimento no trabalho é análogo à dimensão da dedicação no *engagement*, mas não inclui as dimensões de vigor e absorção (Maslach et al., 2001). O *engagement* na dimensão de absorção aproxima-se do conceito de “*flow*” (Csikszentmihalyi, 1990) que representa um estado ótimo de bem-estar. O conceito de “*flow*” diferencia-se do conceito de *engagement* no sentido em que o primeiro relata experiências particulares, de curta duração, enquanto o *engagement* se refere a um estado duradouro no tempo (Schaufeli et al., 2002 a).

Quanto à distinção entre *organizational commitment* e *engagement*, Hallberg e Schaufeli (2006) encontram evidências que confirmam a sua validade discriminante. O *organizational commitment* não só constitui um fator latente, separado, que só se correlaciona moderadamente com o *engagement* ( $r=.34$ ) enquanto, o *engagement* se correlaciona negativamente mais com queixas físicas. O *organizational commitment* revelou ter correlações negativas elevadas com a intenção de *turnover* (Soares, 2012).

Assim, o *job involvement*, *organizational commitment* e *engagement* são conceitos que se referem a uma ligação positiva com o trabalho e muitas vezes utilizados como sinónimos mas na realidade não o são.

### **1.2.2. Caraterísticas dos trabalhadores *engaged***

Cada vez mais o capital intelectual é o mais importante para as organizações que necessitam de trabalhadores capazes e dispostos a intervir psicologicamente no seu posto de trabalho (Salanova & Schaufeli, 2009). Assim, os autores consideram que os indivíduos devem possuir competências a vários níveis: a) emocionais (inteligência emocional, empatia, otimismo, esperança, confiança e autoestima); b) cognitivas (vigilância, atenção, concentração, criatividade e inovação); c) motivacionais (curiosidade, abertura a novas experiências, vontade de aprender, mente flexível, autocontrolo, autoeficácia, iniciativa pessoal, pro-atividade, energia); d) comportamentais (capacidade de gestão do tempo, capacidade de negociação, capacidade de estabelecer relações interpessoais, sociais e de comunicação (Salanova & Schaufeli, 2009).

Os trabalhadores *engaged* possuem um forte sentimento de pertença à organização da qual fazem parte, são fiéis à organização sendo mais produtivos do que aquilo que lhes é pedido formalmente (Salanova & Schaufeli, 2009).

Evidentemente, o *engagement* nos trabalhadores não surge naturalmente sendo imprescindível que o contexto organizacional seja empreendedor. O nível de *engagement* é fortalecido por um ambiente de trabalho saudável e, ao mesmo tempo trabalhadores *engaged* fortificam uma organização saudável (Salanova & Schaufeli, 2009).

Um trabalhador *engaged* não é um trabalhador *workaholic* porque não é obcecado pelo trabalho, embora gaste muitas horas a trabalhar e vão para além do que lhes é pedido não negligenciam a sua vida particular e social fora do trabalho Schaufeli et al., (2001), citado por Bakker et al. (2007).

O *engagement* acarreta benefícios a dois níveis: a) individual: tem um papel essencial na promoção da saúde dos trabalhadores, origina atitudes e comportamentos positivos face ao trabalho, estimula comportamentos pró-ativos, desempenho de excelência, incrementa a motivação intrínseca, estimula a aprendizagem, etc. (Schaufeli & Salanova, 2007); b) organizacional: aumenta comportamentos organizacionais positivos, orienta na prossecução de políticas de gestão de recursos humanos (Schaufeli & Salanova, 2007), coopera para o êxito da organização, uma vez que está relacionado com resultados positivos no trabalho, tais como compromisso organizacional, desempenho de excelência, baixa rotatividade, satisfação e lealdade do cliente, falta de desejo de mudar de profissão e segurança (Bakker et al., 2007).

### 1.2.3 Mensuração do *engagement*

Para mensurar o *engagement* é utilizado o questionário *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES). O UWES é baseado na definição de *engagement* que incluiu as dimensões vigor, dedicação e absorção (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau, 2000). Este questionário encontra-se disponível em 19 línguas, existindo uma base de dados internacional que atualmente incluem pontuações de 30.000 trabalhadores ([www.schaufeli.com](http://www.schaufeli.com)), é constituído por 17 *itens*, existindo também uma versão reduzida que incluiu 9 *itens* (Schaufeli, Bakker y Salanova, 2006) e, ainda uma versão para estudantes (Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002b). Para o nosso estudo foi usado o questionário UWES na sua versão reduzida de 9 *itens*. Os *itens* que compõem o questionário são avaliados numa escala tipo Likert de 7 (sete) pontos indo do “0” (zero) a “6” (seis), em que o zero corresponde a «nunca» e o 6 a «sempre». As questões que compõem o questionário aludem a sentimentos que os trabalhadores sentem em relação ao seu trabalho (Salanova & Schaufeli, 2009). As três subescalas do *engagement* centram-se na avaliação das experiências positivas, embora subjetivas assim é de esperar que a dedicação, absorção e vigor estejam correlacionadas positivamente entre elas (Schaufeli, Salanova, Gonzáles-Romá, & Bakker, 2002). Fazem parte deste instrumento questões como: “*No trabalho sinto-me forte e vigoroso*” para avaliar a dimensão vigor, “*Sou entusiasta no meu trabalho*” para avaliar a dimensão dedicação e “*Sinto-me implicado no meu trabalho*” para avaliar a dimensão absorção.

O UWES é aplicado nos mais diferentes países desde a China, Finlândia, Grécia, Portugal, Espanha, Suécia, EUA e Holanda e os seus resultados evidenciam que em vez de um único e indiferenciado fator, este é composto por três dimensões interrelacionadas: o vigor, a absorção e a dedicação (Salanova & Schaufeli, 2009), esta corelação oscila entre 0.65 e 0.85 (Schaufeli, Bakker y Salanova (2006). No que respeita à consistência interna: numa análise formal dos resultados obtidos noutros estudos que incluíram 42 amostras e 24.054 trabalhadores revelou que o valor médio para o alfa *Cronbach* para as três escalas, nas duas versões (original e na reduzida) do UWES eram superiores a .90, o que indica uma consistência interna muito boa (Schaufeli & Bakker, *en prensa*). Quanto à estabilidade as pontuações do UWES são relativamente estáveis ao longo do tempo o que vai de encontro com a própria definição de *engagement* que o caracteriza como um estado psicológico persistente (Salanova & Schaufeli, 2009). Validade discriminante vs. *burnout*: tendo por base que o *engagement* é o conceito oposto de *burnout*, as três dimensões do UWES estão negativamente relacionadas com as três dimensões do *burnout* medidas através do MBI. Caracteristicamente as correlações entre as escalas do *engagement* e as do *burnout* situam-se entre -0.40 e -0.60 (Salanova, Schaufeli, 2009).

#### 1.2.4 *Engagement* nos professores

Tratando-se da profissão de docente, os benefícios de um professor *engaged* estendem-se a toda a sociedade, já que os professores *engaged* contagiam os seus alunos, que facilmente se envolvem nas suas aprendizagens e, por sua vez, irão espelhar o seu *engagement* enquanto cidadãos participativos, empenhados na construção de uma sociedade mais democrática.

Apesar do *engagement* no trabalho ser um conceito recente e de ainda não haver muitos estudos acerca do tema, com base na bibliografia existente, encontramos algumas investigações que comprovam a existência de *engagement* no trabalho em diversas áreas, incluindo a docência.

Durán et al. 2005, numa investigação efetuada em Espanha no âmbito do *engagement* com professores do ensino básico, secundário e de adultos, verificaram que os valores de *engagement* são consideravelmente altos, com pontuações média de resposta de 5,03 para a dimensão vigor, de 4,94 para a dedicação e de 4,71 para a eficácia, num intervalo de respostas estabelecido numa escala de Likert entre “0” (zero) e “6” (seis).

Os autores apontaram analogias entre categorias do *engagement* e do *burnout* e a satisfação laboral, sendo de realçar a vantagem das três categorias do *engagement*, em especial da dedicação que surge como fundamental para o bem-estar do trabalhador.

Estes resultados vão de encontro aos estudos de Schaufeli e colaboradores (2002), nos quais verificou que os profissionais que manifestam maior vigor, dedicação e absorção reagem mais positivamente diante *stress*.

Em Portugal, Picado (2007), num estudo realizado com professores, verificou que a dimensão de dedicação é, das três, a que manifesta valores mais elevados, uma vez que a média de resposta é de 5,83 e análise da distribuição das frequências mostra que 97,2% das respostas se situam acima do valor central da escala de cinco pontos utilizada. A dimensão de vigor apresenta uma média de 4,87 e 84,9% das respostas acima do ponto 3 da escala. Finalmente, a dimensão de absorção surge com uma média de 3,74 e 58,9% das respostas abaixo do ponto 4.

Estes resultados são animadores e comprovam que, embora existam muitos professores com *burnout*, por outro lado, também existem muitos professores *engaged*, pelo que é possível, através da formação inicial e contínua, promover o *engagement* nesta profissão, tornando-a mais atrativa para todos os intervenientes.

# **Capítulo II**

## **Estudo Empírico**

## 2.1. Metodologia

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a metodologia utilizada para a realização do estudo empírico, como também os objetivos e hipóteses formuladas para a investigação, a caracterização da amostra, as variáveis em estudo e os instrumentos utilizados no processo de recolha de informação (validade e fiabilidade na amostra em estudo).

A elaboração dos objetivos e hipóteses decorrem da revisão da literatura previamente apresentada. Depois da leitura dos capítulos precedentes verifica-se que o *burnout* e o *engagement* são dois conceitos fulcrais que permitem explicar determinados comportamentos dos indivíduos face ao seu trabalho, particularmente na profissão de professor.

### 2.1.1 Objetivo de investigação

A realização deste estudo teve como objetivo principal avaliar a relação entre o *burnout* e o *engagement* e, a relação destes com as variáveis sociodemográficas e socioprofissionais e relações de prevalência.

### 2.1.2 Objetivos específicos

- Analisar a relação entre o *burnout* e o *engagement*;
- Avaliar a existência de diferenças no *burnout* de acordo com as variáveis demográficas e profissionais;
- Avaliar a existência de diferenças no *engagement* de acordo com as variáveis demográficas e profissionais.

### 2.1.3 Hipóteses

Uma hipótese é uma formulação provisória testável que posteriormente pode ser demonstrada ou verificada tornando-se solução do problema. Na sequência dos objetivos, foram formuladas as hipóteses de investigação que se seguem:

**Hipótese 1** - Quanto maior o nível do *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal), menores serão os níveis de *engagement* (vigor, dedicação e absorção).

Surgiram, na sequência da *Hipótese 1* e com esta relacionada as seguintes hipóteses:

**H1.1.** Quanto maior o nível de exaustão emocional, menor serão os níveis de vigor, dedicação e absorção;

**H1.2.** Quanto maior o nível de despersonalização, menor serão os níveis de vigor, dedicação e absorção;

**H1.3.** Quanto maior o nível de diminuição da realização pessoal, menor serão os níveis de vigor, dedicação e absorção.

**Hipótese 2** - O *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional) encontram-se relacionadas com as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, estado civil, habilitações literárias).

**Hipótese 3** - O *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional) encontram-se relacionadas com as variáveis socioprofissionais (categoria profissional, antiguidade, vínculo contratual, carga horária).

**Hipótese 4** – O *engagement* (vigor, dedicação e absorção) encontram-se relacionadas com as variáveis sociodemográficas (idade, sexo, estado civil, habilitações literárias).

**Hipótese 5** – O *engagement* (vigor, dedicação e absorção) encontram-se relacionadas com as variáveis socioprofissionais (categoria profissional, antiguidade, vínculo contratual, carga horária).

#### **2.1.4 Variáveis em estudo**

As variáveis selecionadas para este estudo surgiram após a realização da revisão bibliográfica efetuada sobre a incidência do *burnout* e do *engagement* na profissão de professor. Neste contexto, foram identificadas as seguintes variáveis: *burnout*: (exaustão emocional, despersonalização, reduzida realização profissional); *Engagement*: (vigor, dedicação e absorção).

Além destas variáveis, nas análises exploratórias serão consideradas algumas das variáveis demográficas (idade, sexo, estado civil, habilitações literárias) e variáveis profissionais (categoria profissional, antiguidade, vínculo contratual, carga horária).

#### **2.1.5 Instrumentos**

O questionário apresentado no nosso estudo vai de encontro da fundamentação teórica anteriormente explanada.

Da revisão da literatura efetuada encontramos diferentes instrumentos pelo que escolhemos os instrumentos de avaliação de acordo com a sua consistência e fiabilidade com o objetivo de obter resultados fiáveis.

Os instrumentos utilizados neste estudo estão devidamente validados do ponto de vista de forma e do conteúdo para a população portuguesa. Foi, ainda, construído um questionário sobre as variáveis demográficas e profissionais da amostra.

O questionário é composto por 3 (três) secções:

Secção I – constituída por uma ficha demográfico-profissional com o objetivo de recolher informação sobre as características demográficas e profissionais dos participantes, tais como: idade, sexo, estado civil, habilitações literárias, vínculo contratual, categoria profissional, carga horária de trabalho, cargo ocupado, anos de serviço e sexo do superior hierárquico.

Secção II – é pedido aos professores que respondam a um conjunto de afirmações sobre sentimentos relacionados com o seu trabalho. Assim, o *burnout* é medido recorrendo ao MBI – ES devidamente validado para português. O MBI – ES é uma escala multidimensional que não permite a obtenção de um resultado total, ou seja, não nos permite somar as pontuações num único *score*. O instrumento é constituído por 22 *itens*, que se organizam em três dimensões (exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional) e por uma escala ordinal de resposta do tipo *Likert* de 7 (sete) pontos indo de “0” correspondendo a “nunca” a “6” correspondendo a “*todos os dias*”, para medir a frequência com que o indivíduo vivencia sentimentos característicos do *burnout*. Esta escala avalia cada uma das três dimensões do *burnout* com 9 (nove) questões que avaliam a dimensão exaustão emocional (Q1, Q2, Q3, Q6, Q8, Q13, Q14, Q16 e Q20) 5 (cinco) questões que avaliam a despersonalização (Q5, Q10, Q11, Q15 e Q22) e 8 (oito) questões que avaliam a reduzida realização profissional (Q4, Q7, Q9, Q12, Q17, Q18, Q19 e Q21). Fazem parte deste instrumento questões como: “*No fim do dia de trabalho, sinto-me exausto/a*” para avaliar a dimensão exaustão emocional, “*Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais*”, para avaliar a despersonalização e “*Consigo facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus alunos*” para avaliar a reduzida realização profissional.

As características psicométricas da escala MBI - ES têm sido demonstradas por vários estudos que apontam para uma consistência interna (exaustão emocional com  $\alpha$  de *Cronbach*<sup>4</sup> de

---

<sup>4</sup> A análise de consistência interna permite estudar as propriedades de escalas de medida e as questões que as compõem. No *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) estão disponíveis vários modelos de análise da consistência interna e validade, entre eles o Alpha de *Cronbach*, que é um modelo de consistência interna, baseado na correlação *inter-item*. Nas ciências sociais, este é o modelo mais utilizado para verificação de consistência interna e validade de escalas. O Alfa de *Cronbach* mede a fidelidade ou consistência interna de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, como um conjunto de variáveis representam uma determinada dimensão. Quando os dados tiverem uma estrutura multidimensional, o alfa de *Cronbach* será baixo. Tecnicamente, o Alfa de *Cronbach* não é um teste estatístico - é um coeficiente de fidelidade (ou consistência). Se as correlações inter-variáveis forem altas, então há evidência que as variáveis medem a mesma dimensão. É este o significado de uma consistência interna (*reliability*) alta. Note-se que um coeficiente de consistência interna de 0.80 ou mais é considerado como “bom” na maioria das aplicações de Ciências Sociais e um coeficiente de consistência interna entre 0.70 e 0.80 é considerado como aceitável. Em alguns estudos admitem-se valores de consistência interna de 0,60 a 0,70, o que segundo a literatura é “fraco”. Quando existem *missing values*, os elementos da amostra correspondentes são excluídos dos cálculos efetuados para o Alfa de *Cronbach* (Maroco, 2007).

0,90, despersonalização com  $\alpha$  de *Cronbach* de 0,79 e reduzida realização profissional com  $\alpha$  de *Cronbach* de 0,71), validação convergente, estudos com testetestes (Pereira, 2010).

Como forma de avaliar as propriedades psicométricas deste instrumento calculamos o  $\alpha$  de *Cronbach* para cada dimensão do MBI - ES com o objetivo de medir a consistência interna e a sua aplicabilidade ao nosso estudo. Assim, para a dimensão exaustão emocional o  $\alpha$  de *Cronbach* é de 0,874, sendo o valor do  $\alpha$  de *Cronbach* superior ao valor de 0,80 podemos considerar os dados adequados como unidimensionais, isto é, as 9 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão a exaustão emocional. Testes adicionais indicam que não existem *itens* correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do  $\alpha$  de *Cronbach* seja significativamente mais elevado, como podemos comprovar pela análise da tabela 4.

**Tabela 4: Correlação entre os *itens* e a dimensão exaustão emocional e efeitos da eliminação de cada *item* no valor do  $\alpha$  de *Cronbach***

<i>Itens</i>	Correlação <i>Item-Total</i> Corrigida	Alfa de <i>Cronbach</i> sem o <i>item</i>
Q1 - Sinto-me vazio / a emocionalmente por causa do meu trabalho.	,674	,855
Q2 - No fim do dia de trabalho, sinto-me exausto/a.	,678	,855
Q3 - Sinto-me fatigado /a quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho.	,695	,853
Q6 - Trabalhar com pessoas o dia todo é, de facto, um esforço para mim.	,318	,883
Q8 - Sinto-me esgotado /a devido ao meu trabalho.	,817	,841
Q 13 - Sinto-me frustrado / a com o meu trabalho.	,726	,852
Q 14 - Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu trabalho.	,489	,875
Q 16 - Trabalhar diretamente com pessoas coloca-me demasiada pressão.	,471	,872
Q 20 - Sinto que estou no meu limite ("no final da linha")	,689	,855

Para a dimensão despersonalização o  $\alpha$  de *Cronbach* é de 0,556. O valor do  $\alpha$  de *Cronbach* é inferior ao valor de 0,60, pelo que não podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais, ou seja, as 5 variáveis não medem de forma aceitável uma única dimensão a despersonalização. Testes adicionais indicam que não existem *itens* correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do  $\alpha$  seja mais elevado, como podemos comprovar pela análise da tabela 5.

**Tabela 5: Correlação entre os *ítems* e a dimensão despersonalização e efeitos da eliminação de cada *item* no valor do  $\alpha$  de *Cronbach***

<i>Ítems</i>	Correlação <i>Item-Total</i> Corrigida	Alfa de <i>Cronbach</i> sem o <i>item</i>
Q5 - Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.	,358	,499
Q 10 -Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho.	,473	,397
Q11 - Preocupo-me que este trabalho me esteja a "endurecer" emocionalmente".	,259	,558
Q 15 - De facto, não me interessa o que acontece a alguns alunos.	,304	,509
Q 22 - Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.	,265	,529

Para a dimensão reduzida realização profissional o  $\alpha$  de *Cronbach* é 0,786. O valor do  $\alpha$  de *Cronbach* é superior ao valor de 0,70, pelo que podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais, isto é, as 8 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão a reduzida realização profissional. Testes adicionais indicam que não existem *ítems* correlacionados de forma negativa com a escala, nem que contribuam para que o valor do  $\alpha$  seja mais elevado, como podemos comprovar pela análise da tabela 6

**Tabela 6: Correlação entre os *ítems* e a dimensão Reduzida Realização Profissional e efeitos da eliminação de cada *item* no valor do  $\alpha$  de *Cronbach***

<i>Ítems</i>	Correlação <i>Item-Total</i> Corrigida	Alfa de <i>Cronbach</i> sem o <i>item</i>
Q4 - Consigo compreender facilmente como os meus alunos se sentem acerca das coisas.	,412	,781
Q7 - Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.	,533	,761
Q9 - Sinto que estou a influenciar positivamente a vida das outras pessoas com o meu trabalho.	,519	,765
Q 12 - Sinto-me enérgico /a.	,380	,789
Q 17 - Consigo facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus alunos.	,530	,763
Q 18 - Sinto-me entusiasmado /a depois de trabalhar de perto com os meus alunos.	,610	,755
Q 19 - Consegui realizar muitas coisas importantes nesta profissão.	,579	,754
Q 21 - No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com muita calma.	,474	,772

Assim, podemos concluir que as dimensões exaustão emocional e reduzida realização profissional são medidas de forma considerada aceitável nesta amostra, não se passando mesmo com dimensão despersonalização, pelo que as análises relativas a esta dimensão deverão ter em consideração este facto.

Secção III – As questões que compõem o questionário UWES aludem a sentimentos que os trabalhadores sentem em relação ao seu trabalho (Salanova & Schaufeli, 2009).

Fazem parte deste instrumento questões como: “*No trabalho sinto-me forte e vigoroso*” para avaliar a dimensão vigor, “*Sou entusiasta no meu trabalho*” para avaliar a dimensão dedicação e “*Sinto-me implicado no meu trabalho*” para avaliar a dimensão absorção. O *engagement* foi mensurado e validado para uma versão portuguesa da UWES de Schaufeli & Bakker (2003).

O UWES, na sua versão reduzida, é constituído por 9 *itens*, que avaliam as três dimensões do *engagement*: vigor (Q1, Q2 e Q5), dedicação (Q3, Q4 e Q7) e a absorção (Q6, Q8 e Q9) e por uma escala ordinal do tipo *Likert* de 7 (sete) pontos indo de “0” (zero) a “6” (seis), em que o zero corresponde a «*nunca*» e o 6 a «*sempre*».

O UWES é aplicado nos mais diferentes países desde a China, Finlândia, Grécia, Portugal, Espanha, Suécia, EUA e Holanda e os seus resultados evidenciam que em vez de um único e indiferenciado fator, é composto por três dimensões interrelacionadas: o vigor, a absorção e a dedicação (Salanova & Schaufeli, 2009). Quanto à variância fatorial estudos realizados nos países supracitados demonstram que ao invés de uma única e indiferenciada dimensão, o UWES é constituído por três dimensões correlacionados: vigor, dedicação e absorção, esta correlação oscila entre 0,65 e 0,85 (Schaufeli, Bakker y Salanova (2006). No que respeita à consistência interna: numa análise formal dos resultados obtidos noutros estudos que incluíram 42 amostras e 24.054 trabalhadores revelou que o valor médio para o  $\alpha$  *Cronbach* para as três escalas, nas duas versões (original e na reduzida) do UWES eram superiores a 0,90, o que indica uma consistência interna muito boa (Schaufeli & Bakker, *en prensa*).

Como forma de avaliar as propriedades psicométricas deste instrumento calculamos o  $\alpha$  de *Cronbach* para cada dimensão com o objetivo de medir a consistência interna e a sua aplicabilidade ao nosso estudo.

Para a dimensão vigor o  $\alpha$  de *Cronbach* é 0,855 sendo o valor do  $\alpha$  de *Cronbach* é superior ao valor de 0,80, pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais, ou seja, as 3 variáveis medem de forma aceitável uma única dimensão o vigor.

Testes adicionais indicam que não existem *itens* correlacionados de forma negativa com a escala UWES, nem que contribuam para que o valor do  $\alpha$  seja mais elevado, como podemos comprovar pela análise da tabela 7.

**Tabela 7: Correlação entre os *ítems* e a dimensão vigor e efeito da eliminação de cada *item* no valor de  $\alpha$  de *Cronbach***

<i>Ítems</i>	Correlação <i>Item-Total</i> Corrigida	Alfa de <i>Cronbach</i> sem o <i>item</i>
Q1 - No meu trabalho sinto-me pleno de energia	,789	,739
Q2 - Sou forte e vigoroso no meu trabalho	,732	,795
Q 5 - Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar	,667	,856

Para a dimensão dedicação o  $\alpha$  de *Cronbach* é 0,914 sendo o valor do  $\alpha$  de *Cronbach* superior ao valor de 0,80, podemos considerar os dados adequados como unidimensionais, ou seja, as 3 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão a dedicação. Testes adicionais indicam que não existem *ítems* correlacionados de forma negativa com a escala, mas que o item “*Estou orgulhoso com o trabalho que faço*” contribui para que o valor do  $\alpha$  não seja ainda mais elevado, como podemos comprovar pela análise da tabela 8.

**Tabela 8: Correlação entre os *ítems* e a dimensão dedicação e efeito da eliminação de cada *item* no valor de  $\alpha$  de *Cronbach***

<i>Ítems</i>	Correlação <i>Item-Total</i> Corrigida	Alfa de <i>Cronbach</i> sem o <i>item</i>
Q3 - Estou entusiasmado com o meu trabalho	,858	,850
Q4 - O meu trabalho inspira-me	,893	,819
Q7 - Estou orgulhoso com o trabalho que faço	,739	,945

Para a dimensão absorção o  $\alpha$  de *Cronbach* é 0,823. O valor do  $\alpha$  de *Cronbach* é superior ao valor de 0,80 pelo que podemos considerar os dados adequados como unidimensionais, ou seja, as 3 variáveis medem de forma adequada uma única dimensão a absorção. Testes adicionais indicam que não existem *ítems* correlacionados de forma negativa com a escala, mas que o item “*Sou feliz quando estou envolvido no meu trabalho*” contribui para que o valor do  $\alpha$  não seja ainda mais elevado, como podemos comprovar pela análise da tabela 9.

**Tabela 9: Correlação entre os *itens* e a dimensão absorção e efeito da eliminação de cada *item* no valor de  $\alpha$  de Cronbach**

<i>Itens</i>	Correlação <i>Item-Total</i> Corrigida	Alfa de Cronbach sem o <i>item</i>
Q6 - Sou feliz quando estou envolvido no meu trabalho	,575	,858
Q8 - Estou imerso no meu trabalho	,741	,693
Q9 - Deixo-me levar pelo meu trabalho	,730	,706

Assim, podemos concluir que esta escala é adequada para medir as dimensões do *engagement*.

#### **2.1.6. População e Amostra**

A população escolhida é constituída por docentes do ensino superior público português.

A escolha desta população deve-se ao facto do elevado nível de *stress* que advém do exercício das funções e, também pelo facto do aumento da precaridade das condições de trabalho.

A amostra é constituída por 154 professores do ensino superior público português que exercem a docência em 3 escolas do ensino superior público na zona norte do país.

#### **2.1.7. Recolha de dados:**

Foi efetuado contato via *correio eletrónico* com diversas instituições de ensino superior público para que autorizassem e divulgassem o presente estudo solicitando a participação dos docentes. Dos vários contactos efetuados apenas 3 escolas do ensino superior aceitaram divulgar o presente estudo.

A recolha de dados foi efetuada de 18 de agosto a 13 de outubro de 2013. O acesso à amostra foi efetuado através de inquéritos por questionário que foram difundidos através de correio eletrónico, a partir do momento em que a realização do estudo foi autorizada pelo Presidentes dos Conselhos Diretivos dos estabelecimentos de ensino superior.

A recolha de dados foi realizada respeitando todos os princípios éticos aplicáveis, nomeadamente no que diz respeito ao anonimato e à confidencialidade da investigação.

### **2.1.8. Tratamento estatístico e análise de dados**

Efetuada a recolha dos dados estes foram inseridos e analisados através do *software Statistical Package for the Social Sciences* (S.P.S.S. – versão 20) através da aplicação de técnicas estatísticas, permitindo obter uma apresentação e uma interpretação breve dos resultados obtidos.

## **2.2. Apresentação de resultados**

Os resultados que a seguir se apresentam estão organizados de forma a responder às questões de investigação que estiveram na base deste estudo e respondem às hipóteses formuladas anteriormente.

### **2.2.1. Análise descritiva**

#### **2.2.1.1. Caracterização da amostra**

A amostra deste estudo é constituída por 154 professores do ensino superior público português, sendo 56,5% do sexo feminino e 43,5% do sexo masculino. Na amostra, a idade apresenta um valor médio de 43,7 anos, com uma dispersão de valores de 22%. Os valores mínimos e máximos são, respetivamente, 24 e 68 anos. A distribuição das idades verifica-se principalmente entre os 30 e os 55 anos. Quanto ao estado civil 15,6% são solteiros, 71,4% são casados / União de Facto, 12,3% são divorciados / separados e 0,6% é viúvo. No que respeita às habilitações 13,0% possuem licenciatura, 42,9% mestrado, 39,6% doutoramento e 4,5 pós-doutoramento. Na amostra 71,4% têm filhos e os restantes 28,6% não têm. Dos 71,4% professores com filhos 29% têm um filho, também 29% têm dois filhos, 10% têm três filhos e 3% quatro filhos. Estes resultados são apresentados na tabela 10.

**Tabela 10: Distribuição da amostra de acordo com as variáveis sociodemográficas**

Variáveis	Amostra (n=154)	N (%)
Sexo	Feminino	87 (57%)
	Masculino	67 (44%)
Idade	Média	43,7
	Desvio Padrão	9,48
	Coef. Variação	22%
	Mínimo	24
	Máximo	68
	Moda	53
Estado Civil	Solteiro	24 (16%)
	Casado / União de Facto	110 (71%)
	Divorciado / separado	19 (12%)
	Viúvo	1 (14%)
Habilitações Literárias	Licenciatura	20 (13%)
	Mestrado	66 (43%)
	Doutoramento	61 (40%)
	Pós-Doutoramento	7 (4%)
Filhos	Sim	110 (71%)
	Não	44 (29%)
N.º Filhos	0	45 (29%)
	1	45 (29%)
	2	45 (29%)
	3	15 (10%)
	4	4 (3%)

Na tabela 11 apresenta-se a distribuição da amostra de acordo com as variáveis relacionadas com a ocupação profissional. Relativamente à categoria 25,3% são “*Professor Assistente Convidado ou Equiparado*”, 21,4% “*Professor Assistente ou Equiparado*”, 37,7% “*Professor Adjunto ou Equiparado*”, 7,8% “*Professor Coordenador*” e 7,8% “*outro*”. No que respeita ao vínculo contratual 33,1% têm “*Contrato Trabalho Funções Publicas Tempo Indeterminado*”, 9,7% o mesmo tipo de contrato mas em “*Período Experimental*”, 31,2%, “*Contrato Trabalho Funções Publicas Termo Resolutivo Certo*”, 9,7%, “*Prestação de Serviços*” e 16,2% respondem “*outro*”. Em termos de carga horária, 53,2% estão em “*Tempo inteiro com exclusividade*”, 16,3% em “*Tempo Inteiro sem exclusividade*” e 30,5% em “*Tempo Parcial*”. Na amostra, quanto à

antiguidade na instituição, 4,5% estão há “< 1 ano”, 16,2% entre “1 a 3 anos”, 11,7% entre “4 a 5 anos”, 16,9% entre “6 a 10 anos”, 16,2% entre “11 a 15 anos”, 15,6% entre “16 a 20 anos” e 18,8% “> de 20 anos”. Na amostra, 61,7% têm superior hierárquico do sexo masculino e os restantes 38,3% do sexo feminino.

**Tabela 11: Distribuição da amostra de acordo com as variáveis socioprofissionais**

Variáveis	Amostra (n=154)	N (%)
Categoria Profissional	Prof. Assistente Convidado ou Equiparado	39 (25,3%)
	Prof. Assistente ou Equiparado	33 (21,4%)
	Prof. Adjunto ou Equiparado	58 (37,7%)
	Prof. Coordenador	12 (7,8%)
	Outro	12 (7,8%)
Vínculo Contratual	Contrato Trabalho Funções Públicas por Tempo Indeterminado	51 (33,1%)
	Contrato Trabalho Funções Públicas Tempo Indeterminado, Período Exp.	15 (9,7%)
	Contrato Trabalho Funções. Públicas Termo Resolutivo Certo	48 (31,2%)
	Prestação de Serviços	15 (9,7%)
	Outro	25 (16,2%)
Carga Horária de Trabalho	Tempo inteiro com exclusividade	82 (53,2%)
	Tempo inteiro sem exclusividade	25 (16,3%)
	Tempo parcial	47 (30,5%)
Tempo de Serviço na Instituição	<1 ano	7 (4,5%)
	1 a 3 anos	25 (16,2%)
	4 a 5 anos	18 (11,7%)
	6 a 10 anos	26 (16,9%)
	11 a 15 anos	25 (16,2%)
	16 a 20 anos	24 (15,6%)
	>20 anos	29 (18,8%)
Sexo do Superior Hierárquico	Masculino	95 (61,7%)
	Feminino	59 (38,3%)

### 2.2.1.2. Escala MBI – ES

Esta escala MBI – ES é constituída por 22 itens que têm como objetivo avaliar o *burnout* em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e Reduzida Realização Profissional. Na tabela 12 apresentam-se as frequências absolutas registadas em cada uma das categorias de resposta, bem como a média (M), Desvio Padrão (DP), Coeficiente de variação, Mínimo (Min) e Máximo (Máx) registado em cada item da escala MBI – ES. O valor médio da frequência é superior para Q 17 e Q 18, seguidos de Q9, Q4 e Q7 e ainda de Q 19, sendo a frequência, em média, inferior para Q5, Q 15, Q 22 e Q 10 e ainda de Q6 e Q 20. O desvio padrão é superior para Q14, seguida de Q3, Q2, Q8 e Q11, *itens* em que a dispersão de respostas é superior e é inferior para Q5, seguido de Q22 e Q18, *itens* em que a dispersão de respostas é menor. O coeficiente de variação é superior para os *itens* que apresentam menor valor da média. O mínimo é sempre “0” e o máximo é sempre “6” para todos os *itens*.

**Tabela 12: Frequências observadas por categoria e estatística descritiva da escala MBI – ES (n = 154)**

	0	1	2	3	4	5	6	M	DP	Coef. de variação	Min	Máx.
Q1 - Sinto-me vazio / a emocionalmente por causa do meu trabalho.	56	47	13	18	10	8	2	1,42	1,58	111%	0	6
Q2 - No fim do dia de trabalho, sinto-me exausto/a.	8	22	22	34	18	38	12	3,26	1,71	53%	0	6
Q3 - Sinto-me fatigado /a quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho.	24	49	25	23	9	18	6	2,14	1,73	81%	0	6
Q4 - Consigo compreender facilmente como os meus alunos se sentem acerca das coisas.	1	10	7	18	27	62	29	4,35	1,43	33%	0	6
Q5 - Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.	117	27	4	3	1	2	0	0,38	0,86	229%	0	5
Q6 - Trabalhar com pessoas o dia todo é, de facto, um esforço para mim.	69	46	19	9	7	1	3	1,05	1,35	128%	0	6
Q7 - Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.	4	7	10	22	22	54	35	4,29	1,55	36%	0	6
Q8 - Sinto-me esgotado /a devido ao meu trabalho.	28	59	12	23	16	11	5	1,95	1,69	86%	0	6
Q9 - Sinto que estou a influenciar positivamente a vida das outras pessoas com o meu trabalho.	2	3	5	20	28	63	33	4,53	1,28	28%	0	6
Q 10 -Tornei-me mais insensível em relação à pessoas, desde que comecei este trabalho.	89	36	11	5	8	1	4	0,87	1,41	162%	0	6
Q11 - Preocupo-me que este trabalho me esteja a "endurecer" emocionalmente".	67	43	16	10	6	4	8	1,28	1,67	131%	0	6
Q 12 - Sinto-me enérgico /a.	4	16	10	33	24	47	20	3,81	1,62	43%	0	6

	0	1	2	3	4	5	6	M	DP	Coef. de variação	Min	Máx.
Q 13 - Sinto-me frustrado / a com o meu trabalho.	55	62	13	10	7	6	1	1,18	1,37	116%	0	6
Q 14 - Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu trabalho.	22	33	17	25	18	28	11	2,73	1,92	70%	0	6
Q 15 - De facto, não me interessa o que acontece a alguns alunos.	98	35	5	6	5	2	3	0,72	1,32	183%	0	6
Q 16 - Trabalhar diretamente com pessoas coloca-me demasiada pressão.	55	60	20	7	5	4	3	1,16	1,36	117%	0	6
Q 17 - Consigo facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus alunos.	4	3	3	9	28	55	52	4,77	1,36	28%	0	6
Q 18 - Sinto-me entusiasmado /a depois de trabalhar de perto com os meus alunos.	2		4	13	32	64	39	4,73	1,14	24%	0	6
Q 19 - Consegui realizar muitas coisas importantes nesta profissão.	2	14	6	20	30	56	26	4,17	1,53	37%	0	6
Q 20 - Sinto que estou no meu limite ("no final da linha")	75	45	10	10	6	6	2	1,05	1,46	139%	0	6
Q 21 - No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com muita calma.	3	12	20	22	29	47	21	3,86	1,59	41%	0	6
Q 22 - Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.	79	46	12	12	4	1	0	0,82	1,10	134%	0	5
Q1 - Sinto-me vazio / a emocionalmente por causa do meu trabalho.	56	47	13	18	10	8	2	1,42	1,58	111%	0	6
Q2 - No fim do dia de trabalho, sinto-me exausto/a.	8	22	22	34	18	38	12	3,26	1,71	53%	0	6

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

### 2.2.1.3. Escala UWES

No presente estudo utilizou-se a escala UWES na sua versão reduzida de 9 *itens* que têm por objetivo avaliar o *engagement* nas suas três dimensões: vigor, dedicação e absorção. Na tabela 13 apresentam-se as frequências absolutas registadas em cada uma das categorias de resposta, bem como a média, desvio padrão e coeficiente de variação. Em média, a frequência é superior para Q7 e Q6, seguidos de Q4, Q8, Q2, Q9 e Q3, e depois de Q1 e Q 5 sendo superior ao ponto intermédio da escala de medida para todos os *itens*. O desvio padrão é superior para Q3, seguida de Q5, Q4 e Q1, *itens* em que a dispersão de respostas é superior e, é inferior para Q7, seguido de Q9, Q2 e Q6, *itens* em que a dispersão de respostas é menor. O coeficiente de variação é superior para os *itens* que apresentam maior desvio padrão. O mínimo é "0" e o máximo é "6" para todos os *itens*, com exceção dos *itens* Q4 e Q6, em que o valor mínimo é igual a 1, conforme tabela 14.

**Tabela 13: Frequências observadas por categoria e estatística descritiva da escala UWES (n = 154)**

	0	1	2	3	4	5	6	M	DP	Coef Var.
Q1 - No meu trabalho sinto-me pleno de energia	1	5	11	30	24	63	20	4,21	1,33	32%
Q2 - Sou forte e vigoroso no meu trabalho	1	2	10	24	21	67	29	4,46	1,27	29%
Q3 - Estou entusiasmado com o meu trabalho	1	4	14	18	28	56	33	4,39	1,38	31%
Q4 - O meu trabalho inspira-me		6	10	17	31	52	38	4,47	1,35	30%
Q5 - Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar	2	5	13	19	35	59	21	4,21	1,36	32%
Q6 - Sou feliz quando estou envolvido no meu trabalho		6	5	13	23	61	46	4,73	1,28	27%
Q7 - Estou orgulhoso com o trabalho que faço	1	2	6	13	28	55	49	4,77	1,23	26%
Q8 - Estou imerso no meu trabalho	1	5	5	20	36	52	35	4,47	1,30	29%
Q9 - Deixo-me levar pelo meu trabalho	1	4	8	18	34	62	27	4,43	1,26	28%

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

#### **2.2.1.4. Correlações de Pearson entre as várias dimensões das escalas em estudo**

Todas as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, pelo que podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R. Na tabela 14, em cada célula, que relaciona as variáveis que nela se cruzam, apresenta-se o valor do coeficiente de correlação de Pearson e o valor de prova do teste. A correlação entre duas variáveis é significativa quando apresenta um valor de prova inferior a 5%. As correlações estatisticamente significativas podem ser positivas ou negativas.

Com a finalidade de perceber se as dimensões de cada uma das duas escalas estão correlacionadas de forma significativa, foram calculadas as correlações de Pearson R<sup>5</sup> e o valor prova do teste, que são apresentadas na tabela 14.

<sup>5</sup> Quando as variáveis cuja relação se pretende estudar são variáveis quantitativas, como as resultantes da construção de escalas, podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R. O Coeficiente de Correlação Linear de Pearson - é uma medida paramétrica de associação linear entre variáveis quantitativas e varia entre -1 e 1. Esta associação pode ser negativa se a variação entre as

**Tabela 14: Correlação entre as dimensões do *burnout* e do *engagement***

N=154		Vigor	Dedicação	Absorção
Exaustão Emocional	Coef. Correlação de Pearson	-,403(**)	-,316(**)	-,288(**)
Despersonalização	Coef. Correlação de Pearson	-,132	-,150	-,099
Reduzida Realização Profissional	Coef. Correlação de Pearson	,400(**)	,367(**)	,336(**)

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Da análise da tabela 14 podemos concluir que existe uma relação estatisticamente significativa entre a exaustão emocional e o vigor ( $r=-0,403$ ;  $p < 0,001$ ), a exaustão emocional e a dedicação ( $r=-0,316$ ;  $p < 0,001$ ) e, entre a exaustão emocional e a absorção ( $r=-0,288$ ;  $p < 0,001$ ). Estas correlações são negativas o que significa que quem apresenta maiores valores na dimensão exaustão emocional da escala MBI - ES apresenta valores mais reduzidos nas três dimensões da escala UWES. Verifica-se uma correlação estatisticamente significativa entre a reduzida realização profissional e o vigor ( $r=0,400$ ;  $p < 0,001$ ), a reduzida realização profissional e a dedicação ( $r=0,367$ ;  $p < 0,001$ ) e a reduzida realização profissional e a absorção ( $r=0,336$ ;  $p < 0,001$ ). Estas correlações são positivas significam que quem apresenta maiores valores na dimensão reduzida realização profissional da escala MBI - ES apresenta valores mais elevados nas três dimensões da escala UWES. Não se verifica nenhuma correlação estatisticamente significativa entre a despersonalização e as três dimensões da escala do UWES.

### 2.3. Análises Inferenciais

#### 2.3.1. Resultados das dimensões do *burnout*

Neste ponto são apresentados os resultados obtidos em cada uma das dimensões do *burnout* em relação à idade, sexo, estado civil e habilitações literárias, vínculo contratual, categoria profissional, carga horária e antiguidade. Para a realização desta análise, a idade foi recodificada em classe dos “20 a 35 anos” ( $n = 34$ ; 22,1%), “36 a 45 anos” ( $n = 50$ ; 32,5%), “46 a 55 anos” ( $n = 57$ ; 37%) e “mais de 55 anos” ( $n = 13$ , 8,4%). Sendo a idade uma variável qualitativa ordinal, para realizar o estudo da relação entre as dimensões e esta variável, poderia utilizar-se a ANOVA<sup>6</sup>.

---

variáveis for em sentido contrario ( $r=-1$  perfeita negativa), isto é, se os aumentos de uma variável estiverem associados à diminuição de outra, ou se forem positivos se a variação entre as variáveis for no mesmo sentido ( $r=1$  perfeita e positiva). Assim quando o  $r < 0,2$  significa uma associação muito baixa, no intervalo de 0,2 e 0,3 baixa, de 0,4 e 0,6 moderada, entre 0,7 e 0,8 alta, superior 0,8 é muito alta (Pestana & Gageiro, 2003).

<sup>6</sup> Para realizar o cruzamento entre uma variável qualitativa e variáveis quantitativas, estas podem ser determinadas pelos valores médios obtidos para cada classe da variável qualitativa, sendo o teste de hipóteses adequado a ANOVA, que não é mais do que uma extensão do teste t de Student, para variáveis com mais do que duas classes, quando se cumpre o pressuposto da normalidade ou para amostras de grande dimensão. A questão central reside em saber se a população tem, ou não, médias iguais, ou seja, se

Para aplicar um teste estatístico paramétrico, é necessário que se verifique o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis. Este pressuposto foi estudado com o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S)<sup>7</sup> e constatou-se que o pressuposto da normalidade não se verifica para nenhuma das dimensões em estudo, pelo que o teste paramétrico ANOVA foi substituído pelo teste não paramétrico equivalente, o teste de Kruskal-Wallis (KW)<sup>8</sup>. Na tabela 15, ilustram-se as diferenças, através dos seus valores médios, para cada dimensão. O valor médio da exaustão emocional é superior para “36 a 45 anos” e inferior para “mais de 55 anos”; na despersonalização é superior para “mais de 55 anos”, e a Reduzida Realização Profissional é superior para “20 a 35 anos”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 15: Níveis de cada dimensão do MBI - ES nas categorias da idade (n = 154)**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_3$ (KW)	p
Exaustão Emocional	20 a 35 anos	34	1,64	1,134	3,92	0,270
	36 a 45 anos	50	1,92	1,202		
	46 a 55 anos	57	1,82	1,060		
	mais de 55 anos	13	1,36	,987		
Despersonalização	20 a 35 anos	34	,78	,635	3,23	0,358
	36 a 45 anos	50	,76	,767		
	46 a 55 anos	57	,78	,766		
	mais de 55 anos	13	1,26	1,153		
Reduzida Realização Profissional	20 a 35 anos	34	4,49	,987	2,84	0,416
	36 a 45 anos	50	4,39	,912		
	46 a 55 anos	57	4,15	,891		
	mais de 55 anos	13	4,33	,891		

a variável quantitativa apresenta os mesmos valores médios para as várias categorias da variável qualitativa. A ANOVA, sendo um teste paramétrico, exige que as variáveis em estudo provenham de amostras grandes ou, caso contrário, que apresentem uma distribuição normal, o que será verificado posteriormente, pois a amostra apresenta grupos com pequena dimensão. O teste ANOVA reside em:  $H_0$ : As médias da variável quantitativa nas categorias da variável qualitativa são iguais.  $H_1$ : As médias da variável quantitativa nas categorias da variável qualitativa são diferentes. Quando o valor de prova da ANOVA é inferior a 5%, rejeita-se a hipótese de que as médias das variáveis quantitativas sejam iguais para as várias categorias das variáveis qualitativas. Quando é superior a 5%, não se rejeita a hipótese nula (Maroco, 2007).

<sup>7</sup> Para aplicar um teste estatístico paramétrico, é necessário verificar o pressuposto da normalidade das distribuições das variáveis, o que pode ser realizado com o teste K-S (Kolmogorov-Smirnov com a correção de Lilliefors), que colocam a hipótese nula da variável seguir uma distribuição normal, pois para aplicar alguns dos testes estatísticos, nomeadamente os paramétricos, é necessário verificar este pressuposto. O teste K-S coloca as seguintes hipóteses:  $H_0$ : A variável quantitativa segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa;  $H_1$ : A variável quantitativa não segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa. Para que se possa aplicar um teste paramétrico, tem que verificar-se  $H_0$  para todas as classes da variável qualitativa o que não se verifica, quando pelo menos um valor de prova for inferior a 5%, pelo que se rejeita a hipótese nula. Nesses casos, o teste paramétrico precisa de ser confirmado pelo teste não paramétrico equivalente (Maroco, 2007).

<sup>8</sup> Teste de Kruskal-Wallis é um teste não paramétrico que testa a igualdade das medianas para todos os grupos. O teste de Kruskal-Wallis coloca as seguintes hipóteses:  $H_0$ : A variável quantitativa apresenta uma distribuição idêntica para cada uma das categorias das variáveis qualitativas;  $H_1$ : A variável quantitativa não apresenta uma distribuição idêntica para todas as categorias das variáveis qualitativas. Quando o valor de prova é superior ao valor de referência de 5%, não se rejeita a hipótese nula, caso contrário rejeita-se e aceita-se a hipótese alternativa (Maroco, 2007).

Procedendo à análise em termos de prevalência de exaustão emocional é superior para “*mais de 55 anos*” (n = 1; 7,7%) e inferior para “*46 a 55 anos*”, (n = 1; 1,8%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado<sup>9</sup> ( $\chi^2_{(3)} = 1,322$ ; p = 0,724); a prevalência de despersonalização apenas ocorre para “*mais de 55 anos*” (n = 1; 7,7%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 10,917$ ; p = 0,084); a prevalência de Reduzida Realização Profissional apenas ocorre para “*20 a 35 anos*” (n = 1; 2,9%) e “*46 a 55 anos*” (n = 2; 3,5%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 2,154$ ; p = 0,541).

No que respeita ao sexo (variável dicotômica), utilizamos o teste de Mann-Whitney (MW)<sup>10</sup>. Na tabela 16, ilustram-se as diferenças, através dos seus valores médios, para cada dimensão. O valor médio da exaustão emocional e da reduzida realização profissional é idêntico para ambos os sexos, sendo na despersonalização superior para o sexo masculino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 16: Níveis de cada dimensão do MBI - ES nos dois sexos (n = 154)**

		n	Média	Desvio padrão	U (MW)	p
Exaustão Emocional	Masculino	67	1,76	1,061	2892,5	0,936
	Feminino	87	1,78	1,169		
Despersonalização	Masculino	67	,94	,893	2557,5	0,190
	Feminino	87	,72	,676		
Reduzida Realização Profissional	Masculino	67	4,33	,845	2872	0,877
	Feminino	87	4,31	,980		

<sup>9</sup> Perante uma variável nominal e variáveis nominais ou ordinais, o teste adequado para verificar a relação entre a variável nominal e cada variável ordinal é o Qui-quadrado. As hipóteses colocadas são: H<sub>0</sub>: As duas variáveis são independentes, ou seja, não existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra; H<sub>1</sub>: As duas variáveis apresentam uma relação entre si, ou seja, existe relação entre as categorias de uma variável e as categorias da outra. Sempre que o valor de prova for inferior a 5% (0,05), rejeita-se a Hipótese Nula, concluindo-se que as duas variáveis estão relacionadas (Maroco, 2007).

<sup>10</sup> O teste de Mann-Whitney é o teste não paramétrico equivalente ao teste t utilizado quando o pressuposto da normalidade não é cumprido e que permite comparar os valores medianos da escala em cada um dos grupos. O teste de Mann-Whitney coloca as seguintes hipóteses: H<sub>0</sub>: Não existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotômica; H<sub>1</sub>: Existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotômica. O valor que importa analisar é a significância do teste, também designada por valor de prova. Quando este valor é inferior ao valor de referência de 5%, rejeita-se a hipótese nula, ou seja, existem diferenças entre os dois grupos. Quando é superior ao valor de referência de 5%, aceita-se a hipótese nula (Maroco, 2007).

Efetuada a análise em termos de prevalência<sup>11</sup> de exaustão emocional é ligeiramente superior para o sexo feminino (n = 3; 3,4%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(1)} = 0,026$ ; p = 0,872); a prevalência de despersonalização apenas ocorre para sexo masculino (n = 1; 1,5%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(1)} = 1,307$ ; p = 0,253); a prevalência de reduzida realização profissional apenas ocorre para sexo feminino (n = 3; 3,4%) no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(1)} = 2,356$ ; p = 0,125).

Para a análise da relação entre as três dimensões do *burnout* e o estado civil, este foi recodificado em classes. Assim, uma vez que esta variável apenas apresenta uma observação da categoria “*viúvo*”, esta será retirada da análise, pois não é adequada a comparação de categorias com apenas uma observação, conforme tabela 17.

**Tabela 17: Estado civil recodificado (n = 153)**

	Frequência	Porcentagem
Solteiro	24	15,7
Casado / União de Facto	110	71,9
Divorciado / Separado	19	12,4
Total	153	100,0

Na tabela 18, ilustram-se as diferenças, para cada dimensão em relação com o estado civil. Assim, o valor médio da exaustão emocional é superior para “*solteiro*” e inferior para “*divorciado/ separado*”, na dimensão reduzida realização profissional é superior para “*solteiro*” e inferior para “*casado/ união de facto*” sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas. O valor de prova é superior a 5% para a dimensão despersonalização, sendo o valor médio superior para “*casado/ união de facto*”, não sendo o resultado significativo.

**Tabela 18: Níveis de cada dimensão da escala MBI - ES nas categorias do estado civil (n = 153)**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_2$ (KW)	p
Exaustão Emocional	Solteiro	24	2,35	1,184	13,31	** 0,001
	Casado / União de Facto	110	1,76	1,072		
	Divorciado / Separado	19	1,13	1,006		
Despersonalização	Solteiro	24	,73	,568	0,19	0,909
	Casado / União de Facto	110	,87	,859		
	Divorciado / Separado	19	,66	,508		

<sup>11</sup> Shiron (1989) recomenda o diagnóstico mediante a escala de evolução, de acordo com os critérios normativos. Ou seja, os indivíduos que apresentam os sintomas com frequência igual ou superior a “*uma vez por semana*” desenvolveram os sintomas característicos do *burnout*. Com esse procedimento, considera-se que apresentaram alto nível de *burnout* os sujeitos que se situaram igual ou acima do ponto médio 4 “*uma vez por semana*” da escala de *Likert*. Recodificando as dimensões de acordo com estes pontos de corte, obtêm-se a prevalência de cada uma das dimensões do MBI - ES. Note-se que a dimensão diminuição da realização pessoal foi recodificada de forma inversa, ou seja, o ponto de corte é de 2, para representar a falta desta dimensão. Na amostra a prevalência de exaustão emocional é de 3,2%, despersonalização 0,6% e Reduzida Realização Profissional é de 1,9%.

Reduzida Realização Profissional	Solteiro	24	4,63	,898	7,85	* 0,020
	Casado / União de Facto	110	4,21	,909		
	Divorciado / Separado	19	4,61	,895		

\*\* p<0,01                      \* p<0,05

Realizando a análise em termos de prevalência a exaustão emocional é superior para “solteiro” (n = 1; 4,2%) e “casado/ união de facto” (n = 4; 3,6%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 0,750$ ; p = 0,687); a prevalência de despersonalização apenas ocorre para “casado/ união de facto” (n = 1; 0,9%) e, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 0,393$ ; p = 0,821) não se verificam diferenças estatisticamente significativas; a prevalência de reduzida realização profissional apenas ocorre para “casado/ união de facto” (n = 2; 3,5%), não sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 1,196$ ; p = 0,550).

Na tabela 19 apresentam-se os resultados obtidos em termos médios o valor da exaustão emocional é superior para “licenciatura” e inferior para “doutoramento”, na despersonalização é superior para “doutoramento” e inferior para “pós-doutoramento”, e no que respeita à reduzida realização profissional é superior para “mestrado” e inferior para “doutoramento”, não se observando diferenças estatisticamente significativas.

**Tabela 19: Níveis de cada dimensão do MBI – ES nas categorias das habilitações (n = 154)**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_3$ (KW)	p
Exaustão Emocional	Licenciatura	20	2,03	1,380	2,28	0,517
	Mestrado	66	1,83	1,050		
	Doutoramento	61	1,64	1,033		
	Pós - Doutoramento	7	1,65	1,693		
Despersonalização	Licenciatura	20	,75	,661	0,75	0,861
	Mestrado	66	,82	,740		
	Doutoramento	61	,86	,883		
	Pós - Doutoramento	7	,60	,673		
Reduzida Realização Profissional	Licenciatura	20	4,38	,949	1,58	0,665
	Mestrado	66	4,41	,903		
	Doutoramento	61	4,20	,933		
	Pós - Doutoramento	7	4,23	,982		

A prevalência de exaustão emocional é superior para “pós-doutoramento” (n = 1; 14,3%) e, inferior para “mestrado” (n = 1; 1,5%) e “doutoramento” (n = 1; 1,6%), embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 6,751$ ; p = 0,080); a prevalência de despersonalização apenas ocorre para “doutoramento” (n = 1; 1,6%), de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 1,535$ ; p = 0,674), não é estatisticamente significativo; a prevalência de reduzida realização profissional apenas ocorre para “mestrado” (n = 1, 1,5%) e “doutoramento” (n = 2; 3,3%) de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 1,167$ ; p = 0,761), também os resultados obtidos não são estatisticamente significativos.

Na tabela 20, ilustram-se as diferenças, através dos seus valores médios, para cada dimensão em relação à categoria profissional. O valor médio da exaustão emocional é superior para “Prof. Coordenador” e inferior para “Prof. Assistente ou Equiparado” e “Prof. Adjunto ou Equiparado”, na despersonalização é superior para “Prof. Coordenador” e inferior para “Outro”, a reduzida realização profissional é superior para “Prof. Coordenador” e inferior para “Outro”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 20: Níveis de cada dimensão do MBI – ES nas categorias profissionais  
(n = 154)**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_{(4)} (KW)$	p
Exaustão Emocional	Prof. Assistente Convidado ou Equiparado	39	1,77	1,170	1,90	0,755
	Prof. Assistente ou Equiparado	33	1,72	1,171		
	Prof. Adjunto ou Equiparado	58	1,71	1,110		
	Prof. Coordenador	12	2,14	1,147		
	Outro	12	1,84	,914		
Despersonalização	Prof. Assistente Convidado ou Equiparado	39	,93	,783	4,86	0,302
	Prof. Assistente ou Equiparado	33	,72	,663		
	Prof. Adjunto ou Equiparado	58	,76	,769		
	Prof. Coordenador	12	1,20	1,194		
	Outro	12	,57	,565		
Reduzida Realização Profissional	Prof. Assistente Convidado ou Equiparado	39	4,21	,885	3,44	0,487
	Prof. Assistente ou Equiparado	33	4,46	,776		
	Prof. Adjunto ou Equiparado	58	4,34	,887		
	Prof. Coordenador	12	4,65	,766		
	Outro	12	3,86	1,488		

A prevalência de exaustão emocional é superior para “Prof. Coordenador” (n = 1; 8,3%) e inferior para “Outro” (0%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui – Quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 1,461$ ; p = 0,833); a prevalência de despersonalização apenas ocorre para “Prof. Coordenador” (n= 1; 8,3%), de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 11,911$ ; p = 0,159), as diferenças observadas não são estatisticamente significativas; a prevalência de reduzida realização profissional apenas ocorre para “Outro” (n = 3; 25%), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 36,205$ ; p = 0,001).

No que respeita à análise da relação entre as dimensões do *burnout* e a antiguidade, os resultados obtidos são apresentados na tabela 21. O valor médio da exaustão emocional é superior para as antiguidades no serviço extremas (até 3 anos e mais de 15 anos), na despersonalização é superior para as antiguidades no serviço mais elevadas (mais de 15 anos), na reduzida realização profissional apresenta as variações observadas. Não existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita à antiguidade.

**Tabela 21: Níveis de cada dimensão do MBI – ES nas categorias de antiguidade no serviço**

	Antiguidade no Serviço	n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_{(6)} (KW)$	p
Exaustão Emocional	< 1 ano	7	1,79	1,154	0,78	0,993
	1 a 3 anos	25	1,87	1,257		
	4 a 5 anos	18	1,64	,966		
	6 a 10 anos	26	1,74	1,080		
	11 a 15 anos	25	1,58	,948		
	16 a 20 anos	24	1,90	1,272		
	> 20 anos	29	1,86	1,195		
Despersonalização	< 1 ano	7	,74	,728	1,93	0,926
	1 a 3 anos	25	,75	,710		
	4 a 5 anos	18	,70	,591		
	6 a 10 anos	26	,78	,702		
	11 a 15 anos	25	,67	,655		
	16 a 20 anos	24	,98	1,029		
	> 20 anos	29	,97	,915		
Reduzida Realização Profissional	< 1 ano	7	4,14	1,218	2,59	0,858
	1 a 3 anos	25	4,51	,889		
	4 a 5 anos	18	4,37	,902		
	6 a 10 anos	26	4,15	1,126		
	11 a 15 anos	25	4,42	,723		
	16 a 20 anos	24	4,11	,991		
	> 20 anos	29	4,40	,794		

A prevalência de exaustão emocional é superior para “> 20 anos” (n = 2, 6,9%), seguido para “16 a 20 anos” (n = 1, 4,2%), “1 a 3 anos” (n = 1; 4%) e “6 a 10 anos” (n = 1, 3,8%), no entanto, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(6)} = 3,047$ ; p = 0,803), as diferenças verificadas não são estatisticamente significativas; a prevalência de despersonalização apenas ocorre para “> de 20 anos” (n = 1, 3,4%), também não se verificando diferenças estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(7)} = 4,339$ ; p = 0,631); a prevalência de reduzida realização profissional ocorre para três classes de antiguidade “<1 ano” (n = 1, 14,3%), “6

a 10 anos” (n = 1, 3,8%) e “16 a 20 anos” (n = 1, 4,2%) contudo as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(7)} = 8,614$ ; p = 0,196).

Os resultados obtidos são apresentados na tabela 22, refletem a relação entre as dimensões e o vínculo contratual. O valor médio da exaustão emocional é superior para “*Contrato por Tempo Indeterminado*”, na dimensão despersonalização é superior para “*Outro*”, e na reduzida realização profissional é superior para “*Contrato por Tempo Indeterminado*”. As diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 22: Níveis de cada dimensão do MBI – ES nas categorias do vínculo contratual**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2$ (KW)	p
Exaustão Emocional	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado	51	1,86	1,133	3,00	0,559
	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado, Período Exp.	15	1,77	1,258		
	Contrato Trab. Func. Publ. Termo Resolutivo Certo	48	1,81	1,074		
	Prestação de Serviços	15	1,36	1,266		
	Outro	25	1,76	1,036		
Desperso- nalização	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado	51	,91	,736	6,74	0,150
	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado, Período Exp.	15	,80	,953		
	Contrato Trab. Func. Publ. Termo Resolutivo Certo	48	,64	,635		
	Prestação de Serviços	15	,64	,741		
	Outro	25	1,06	,988		
Reduzida Realização Profissional	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado	51	4,43	,761	1,42	0,841
	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado, Período Exp.	15	4,16	1,174		
	Contrato Trab. Func. Publ. Termo Resolutivo Certo	48	4,38	,923		
	Prestação de Serviços	15	4,19	,903		
	Outro	25	4,15	1,076		

Efetuada a análise em termos de prevalência a exaustão emocional é superior para “*Contrato Tempo Indeterminado*” (n = 2, 3,9%), e inferior para “*Outro*” (n = 0, 0%), apesar das diferenças verificadas não serem pelo teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 2,237$ ; p = 0,692), significativas estatisticamente; a prevalência de despersonalização apenas ocorre para “*Outro*” (n = 1, 4%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 5,194$ ; p = 0,268); a prevalência da dimensão reduzida realização profissional apenas ocorre para “*Prestação de Serviços*” (n = 1, 6,7%) e “*Outro*” (n = 2, 8%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 8,807$ ; p = 0,066).

Da análise da relação entre as dimensões do *burnout* e a carga horária foram obtidos os resultados que constam da tabela 23. O valor médio da exaustão emocional é superior para “*TI sem exclusividade*”, em termos de despersonalização é inferior para “*TI com exclusividade*” e, é semelhante para as três categorias na dimensão reduzida realização profissional, no entanto,

estes resultados traduzem a inexistência de relações significativas entre as dimensões do *burnout* e a carga horária.

**Tabela 23: Níveis de cada dimensão da escala MBI -ES nas categorias da carga horária**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2$ (KW)	p
Exaustão Emocional	Tempo inteiro com exclusividade	82	1,75	1,155	0,92	0,631
	Tempo Inteiro sem exclusividade	25	1,87	,925		
	Tempo Parcial	47	1,75	1,169		
Despersonalização	Tempo inteiro com exclusividade	82	,76	,748	0,80	0,670
	Tempo Inteiro sem exclusividade	25	,86	,780		
	Tempo Parcial	47	,88	,853		
Reduzida Realização Profissional	Tempo inteiro com exclusividade	82	4,30	,906	0,09	0,955
	Tempo Inteiro sem exclusividade	25	4,32	,981		
	Tempo Parcial	47	4,34	,933		

Efetuada a análise em termos de prevalência de exaustão emocional esta é superior para “*TI com exclusividade*” (n = 4; 4,9%) e inferior para “*TI sem exclusividade*” (n = 0; 0%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 1,721$ ; p = 0,423); a prevalência de despersonalização apenas ocorre para “*TP*” (n = 1; 2,1%), mais uma vez, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 2,291$ ; p = 0,318); a prevalência de reduzida realização profissional ocorre com pequenas diferenças entre as categorias, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 0,787$ ; p = 0,675).

### 2.3.2. Resultados das dimensões do *engagement*

Esta escala contempla 3 dimensões, já anteriormente descritas: vigor, dedicação e absorção. Neste ponto são apresentados os resultados obtidos em cada uma das dimensões do *engagement* em relação ao sexo, idade, estado civil e habilitações literárias, vínculo contratual, categoria profissional, carga horária e antiguidade. Na tabela 24, apresentamos os resultados da análise da relação das dimensões do *engagement* com o sexo. O valor médio do vigor, dedicação e absorção é superior para o sexo masculino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 24: Níveis de cada dimensão da escala UWES nos dois sexos (n = 154)**

		n	Média	Desvio padrão	U (MW)	p
Vigor	Masculino	67	4,44	1,118	2557	0,190
	Feminino	87	4,18	1,195		
Dedicação	Masculino	67	4,65	1,102	2719,5	0,474
	Feminino	87	4,46	1,307		
Absorção	Masculino	67	4,64	1,060	2671	0,372
	Feminino	87	4,47	1,133		

Para a realização da análise em termos de prevalência foi tido em conta os pressupostos que a seguir se expõe, na tabela 25:

**Tabela 25: Pontos de corte *engagement***

	Vigor	Dedicação	Absorção
Very low	<=2.00	<=1.33	<=1.17
Low	2.01 – 3.25	1.34 – 2.90	1.18 – 2.33
Average	3.26 – 4.80	2.91 – 4.70	2.34 – 4.20
High	4.81 – 5.65	4.71 – 5.69	4.21 – 5.33
Very high	>=5.66	>=5.70	>=5.34

Fonte: Schaufeli e Bakker (2003)

Recodificando as dimensões de acordo os pontos de corte supra, obtêm-se a prevalência de cada uma das dimensões do UWES. Na amostra, em termos da dimensão vigor, 8% apresentam nível “ *muito baixo*”, 9% “*baixo*”, 44% apresentam “*médio*”, 27% apresentam “*alto*” e 12% “*muito alto*”, em termos de dedicação, 3% apresentam nível “ *muito baixo*”, 6% “*baixo*”, 40% apresentam “*médio*”, 36% apresentam “*alto*” e 15% “*muito alto*” e, no que respeita à dimensão absorção, 1% apresentam nível “ *muito baixo*”, 5% “*baixo*”, 24% apresentam “*médio*”, 49% apresentam “*alto*” e 21% “*muito alto*”. Considerando que os níveis “*alto*” e “*muito alto*” indicam prevalência, as variáveis são recodificadas concluindo que na amostra a prevalência da dimensão vigor é de 39%, a prevalência da dimensão dedicação é de 51% e, a prevalência de absorção é de 70%. Assim, efetuada a análise em termos de prevalência na amostra, a prevalência da dimensão vigor é superior para o sexo masculino e de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(1)} = 0,932$ ;  $p = 0,334$ ) as diferenças não são estatisticamente significativas; a prevalência de dedicação é superior para o sexo masculino ( $n = 29$ , 43,3%), de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(1)} = 0,281$ ;  $p = 0,596$ ) as diferenças observadas não são estatisticamente significativas; a prevalência de absorção é igualmente superior para o sexo masculino, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(1)} = 0,129$ ;  $p = 0,719$ ).

Na tabela 26, ilustram-se as diferenças, através dos seus valores médios, para cada dimensão da escala UWES no que respeita à idade. O valor médio do vigor é superior para “*36 a 45 anos*”, é superior na dedicação para o mesmo grupo etário, o valor médio da absorção diminui com o aumento da idade, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 26: Níveis de cada dimensão da escala UWES nas categorias da idade (n = 154)**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_3$ (KW)	p
Vigor	20 a 35 anos	34	4,34	,986	0,75	0,862
	36 a 45 anos	50	4,36	1,191		
	46 a 55 anos	57	4,20	1,203		
	mais de 55 anos	13	4,31	1,425		
Dedicação	20 a 35 anos	34	4,60	,946	2,14	0,545
	36 a 45 anos	50	4,68	1,281		
	46 a 55 anos	57	4,41	1,265		
	mais de 55 anos	13	4,46	1,489		
Absorção	20 a 35 anos	34	4,65	1,067	0,69	0,876
	36 a 45 anos	50	4,53	1,161		
	46 a 55 anos	57	4,51	1,067		
	mais de 55 anos	13	4,44	1,213		

Em termos de prevalência, na amostra a prevalência de vigor é superior para “*mais de 55 anos*” e inferior para “*20 a 35 anos*”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 3,682$ ;  $p = 0,298$ ); a prevalência de dedicação é superior para “*mais de 55 anos*” e inferior para “*46 a 55 anos*”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 2,426$ ;  $p = 0,489$ ); a prevalência de absorção diminui com o aumento da idade, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 1,190$ ;  $p = 0,755$ ).

Na tabela 27, ilustram-se as diferenças, através dos seus valores médios, para cada dimensão em relação ao estado civil. O valor médio do vigor, da dedicação e da absorção é superior para “*divorciado/ separado*” e inferior para “*casado/ união de facto*”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 27: Níveis de cada dimensão do UWES nas categorias do estado civil (n = 153)**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_2$ (KW)	p
Vigor	Solteiro	24	4,36	1,085	3,60	0,165
	Casado / União de Facto	110	4,21	1,177		
	Divorciado / Separado	19	4,67	1,197		
Dedicação	Solteiro	24	4,63	,999	1,05	0,592
	Casado / União de Facto	110	4,48	1,258		
	Divorciado / Separado	19	4,75	1,295		
Absorção	Solteiro	24	4,68	1,194	1,73	0,422
	Casado / União de Facto	110	4,46	1,125		
	Divorciado / Separado	19	4,77	,763		

Na amostra, a prevalência de vigor é superior para “*divorciado/ separado*”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 5,612$ ;  $p = 0,060$ ); a prevalência de dedicação é inferior para “*solteiro*”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 0,306$ ;  $p = 0,858$ ); a prevalência de absorção é superior para “*divorciado/*

separado” e inferior para “casado/ união de facto” mas as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 1,398$ ;  $p = 0,497$ ).

Na tabela 28, o valor médio do vigor, dedicação e absorção é superior para “mestrado”, seguido de “doutoramento” e inferior para “pós-doutoramento”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 28: Níveis de cada dimensão do UWES nas categorias habilitações literárias (n = 154)**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_3$ (KW)	p
Vigor	Licenciatura	20	4,22	1,230	0,30	0,961
	Mestrado	66	4,33	1,163		
	Doutoramento	61	4,30	1,140		
	Pós - Doutoramento	7	4,14	1,466		
Dedicação	Licenciatura	20	4,47	1,212	1,43	0,699
	Mestrado	66	4,64	1,218		
	Doutoramento	61	4,54	1,150		
	Pós - Doutoramento	7	3,90	1,873		
Absorção	Licenciatura	20	4,30	1,199	2,15	0,542
	Mestrado	66	4,65	1,086		
	Doutoramento	61	4,56	,997		
	Pós - Doutoramento	7	4,10	1,763		

Na amostra, a prevalência de vigor é superior para “doutoramento” e inferior para “licenciatura”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 3,194$ ;  $p = 0,363$ ); a prevalência de dedicação é inferior para “pós-doutoramento”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 1,653$ ;  $p = 0,647$ ); a prevalência de absorção é inferior para “licenciatura”, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(3)} = 1,566$ ;  $p = 0,667$ ).

Na tabela 29, apresentam-se as diferenças, através dos seus valores médios, para cada dimensão da escala do *engagement* e a categoria profissional. O valor médio do vigor é superior para “Prof. Assistente ou Equiparado” e, inferior para “Prof. Coordenador” e “Prof. Adjunto ou Equiparado”, para a dedicação e absorção é superior para “Prof. Assistente ou Equiparado” e inferior para “Prof. Coordenador”. As diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 29: Níveis de cada dimensão da escala UWES na categoria profissional (n = 154)**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_4$ (KW)	p
Vigor	Prof. Assistente Convidado ou Equiparado	39	4,33	1,128	1,10	0,895
	Prof. Assistente ou Equiparado	33	4,53	,957		
	Prof. Adjunto ou Equiparado	58	4,16	1,299		
	Prof. Coordenador	12	4,08	1,498		
	Outro	12	4,45	,714		
Dedicação	Prof. Assistente Convidado ou Equiparado	39	4,54	1,045	3,64	0,456
	Prof. Assistente ou Equiparado	33	4,84	1,091		
	Prof. Adjunto ou Equiparado	58	4,49	1,361		
	Prof. Coordenador	12	3,94	1,582		
	Outro	12	4,61	,863		
Absorção	Prof. Assistente Convidado ou Equiparado	39	4,41	1,131	7,19	0,126
	Prof. Assistente ou Equiparado	33	4,92	,917		
	Prof. Adjunto ou Equiparado	58	4,52	1,179		
	Prof. Coordenador	12	4,06	1,161		
	Outro	12	4,53	,847		

Na amostra, a prevalência de vigor é superior para “*Prof. Coordenador*” (n = 6; 50%) e inferior para “*Outro*” (n = 3; 25%), e de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 1,697$ ; p = 0,791), não são significativas; a prevalência de dedicação é superior para “*Outro*” (n = 8; 66,7%) e inferior para “*Prof. Coordenador*” (n = 5; 41,7%), de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 2,553$ ; p = 0,635), não são significativas; a prevalência de absorção é superior para “*Outro*” (n = 10, 83,3%) e “*Prof. Assistente ou Equiparado*” (n = 27, 81,8%) e inferior para “*Prof. Coordenador*” (n = 7, 58,3%), as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 4,760$ ; p = 0,313).

Na tabela 30, ilustram-se as diferenças entre as dimensões do *engagement* e a antiguidade no serviço. O valor médio do vigor, da dedicação e da absorção apresenta uma tendência para diminuir com o aumento da antiguidade no serviço, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 30: Níveis de cada dimensão do MBI nas categorias de antiguidade no serviço (n = 154)**

	Antiguidade no Serviço	n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_6$ (KW)	p
Vigor	< 1 ano	7	4,57	1,167	2,57	0,860
	1 a 3 anos	25	4,48	1,110		
	4 a 5 anos	18	4,32	1,111		
	6 a 10 anos	26	4,32	1,073		
	11 a 15 anos	25	4,43	1,100		
	16 a 20 anos	24	4,24	1,205		
	> 20 anos	29	3,97	1,373		

	Antiguidade no Serviço	n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_{(6)} (KW)$	p
Dedicação	< 1 ano	7	4,72	1,162	2,26	0,894
	1 a 3 anos	25	4,57	1,022		
	4 a 5 anos	18	4,72	1,152		
	6 a 10 anos	26	4,71	1,223		
	11 a 15 anos	25	4,65	1,119		
	16 a 20 anos	24	4,44	1,145		
	> 20 anos	29	4,21	1,578		
Absorção	< 1 ano	7	4,91	1,032	3,02	0,806
	1 a 3 anos	25	4,55	1,170		
	4 a 5 anos	18	4,67	1,097		
	6 a 10 anos	26	4,60	1,301		
	11 a 15 anos	25	4,63	,716		
	16 a 20 anos	24	4,49	1,022		
	> 20 anos	29	4,30	1,254		

Em termos de prevalência do vigor e antiguidade no serviço verifica-se que a prevalência de vigor é superior para “< 1 ano” (n = 3; 42,9%) e inferior para “4 a 5 anos” (n = 6, 33,3%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(6)} = 0,397$ ; p = 0,999); a prevalência de dedicação apenas ocorre para menos para “1 a 3 anos” (n = 11, 44%) e “16 a 20 anos” (n = 10, 41, 7%), não sendo, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(7)} = 4,646$ ; p = 0,852); a prevalência de absorção e antiguidade no serviço, na amostra, a prevalência de absorção é superior para “< 1 ano” (n = 6, 85,7%) e inferior para “> 20 anos” (n = 16, 55,2%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(7)} = 5,110$ ; p = 0,530).

Na tabela 31, ilustram-se as diferenças, através dos seus valores médios, para cada dimensão e sua relação com o vínculo contratual. O valor médio do vigor é superior para “*Outro*”, na dedicação é superior para “*Contrato Termo Resolutivo Certo*” e “*Outro*”, na absorção é inferior para “*Prestação de Serviços*” não se verificando diferenças estatisticamente significativas.

**Tabela 31: Níveis de cada dimensão do UWES nas categorias do vínculo contratual (n = 154)**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_4$ (KW)	p
Vigor	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado	51	4,10	1,257	2,38	0,666
	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado, Período Exp.	15	4,18	1,512		
	Contrato Trab. Func. Publ. Termo Resolutivo Certo	48	4,38	1,000		
	Prestação de Serviços	15	4,20	1,424		
	Outro	25	4,66	,807		
Dedicação	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado	51	4,31	1,380	2,76	0,598
	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado, Período Exp.	15	4,56	1,597		
	Contrato Trab. Func. Publ. Termo Resolutivo Certo	48	4,76	,958		
	Prestação de Serviços	15	4,29	1,380		
	Outro	25	4,75	,924		
Absorção	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado	51	4,42	1,196	4,89	0,299
	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado, Período Exp.	15	4,60	1,411		
	Contrato Trab. Func. Publ. Termo Resolutivo Certo	48	4,74	,933		
	Prestação de Serviços	15	4,00	1,304		
	Outro	25	4,72	,756		

Procedendo à análise em termos de prevalência o vigor é superior para “*Contrato Tempo Indeterminado*” (n = 19, 37,3%), “*Período Experimental*” (n= 7, 46,7%) e inferior para “*Termo Resolutivo Certo*” (n = 17, 35,4%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 1,076$ ; p = 0,898); a prevalência de dedicação é superior para “*Contrato Tempo Indeterminado*” (n = 23, 45,1%), “*Período Experimental*” (n = 9, 60%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 1,497$ ; p = 0,827); a prevalência de absorção é inferior para “*Prestação de Serviços*” (n = 8, 53,3%), no entanto, também, aqui as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(4)} = 5,692$ ; p = 0,223).

Na tabela 32, ilustram-se as diferenças, através dos seus valores médios, para cada dimensão e sua relação com carga horária. O valor médio do vigor é inferior para “*TI com exclusividade*”, na dedicação é superior para “*TI sem exclusividade*” e inferior para “*TI com exclusividade*”, a absorção é semelhante para as três categorias, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas.

**Tabela 32: Níveis de cada dimensão do UWES nas categorias da carga horária**

		n	Média	Desvio padrão	$\chi^2_2$ (KW)	P
Vigor	Tempo inteiro com exclusividade	82	4,15	1,281	1,58	0,453
	Tempo Inteiro sem exclusividade	25	4,45	,917		
	Tempo Parcial	47	4,46	1,053		
Dedicação	Tempo inteiro com exclusividade	82	4,44	1,368	0,46	0,794
	Tempo Inteiro sem exclusividade	25	4,76	,921		
	Tempo Parcial	47	4,60	1,085		
Absorção	Tempo inteiro com exclusividade	82	4,55	1,164	0,11	0,948
	Tempo Inteiro sem exclusividade	25	4,55	,881		
	Tempo Parcial	47	4,54	1,116		

Procedendo à análise em termos de prevalência o vigor é inferior para “*TI com exclusividade*” (n = 31, 37,8%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 0,100$ ; p = 0,951); a prevalência da dedicação é superior para “*TI sem exclusividade*” (n = 14, 56%) e inferior para “*TI com exclusividade*” (n = 40, 48,8%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 0,497$ ; p = 0,780); a prevalência de absorção é superior para “*TI sem exclusividade*” (n = 19, 76%) e inferior para “*TI com exclusividade*” (n = 55, 67,1%), no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2_{(2)} = 0,887$ ; p = 0,642).

#### 2.4. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos na presente investigação permitem tecer algumas considerações. Optamos por discutir os resultados em função dos objetivos específicos e das hipóteses que serviram de orientação.

O **primeiro** objetivo: analisar a relação entre o *burnout* e o *engagement* – preconizado através das estatísticas correlacionais, alvitraram para resultados que mostram a existência de correlações negativas entre a exaustão emocional e o vigor, dedicação e absorção (*engagement*).

Foram encontradas correlações positivas entre Reduzida Realização Profissional e o vigor, dedicação e absorção (*engagement*). Não se verifica nenhuma correlação estatisticamente significativa entre a despersonalização e as três dimensões do *engagement*.

Os resultados agora obtidos vão de encontro com os diversos estudos que mostram a existência de uma relação negativa entre o *engagement* e o *burnout* (Maslach & Leiter, 1997).

Estudos levados a cabo por Schaufeli e Bakker (2004) evidenciam que o *burnout* e o *engagement* são fenómenos opostos e independentes. Segundo os autores, o *burnout* é resultado das elevadas exigências do trabalho acompanhadas da falta de recursos, enquanto que o *engagement* está intimamente relacionado com a disponibilidade de recursos no trabalho. Acredita-se que o *engagement* está relacionado com as características específicas do local de trabalho, por exemplo, qualidade e quantidade dos recursos disponíveis, apoio social dos colegas, autonomia no trabalho, conteúdo da atividade, relação com as chefias e com as práticas de recursos humanos, nomeadamente o *feedback*, a avaliação de desempenho, o *coaching* e a formação (Demerouti et al., 2001).

Estes resultados permitem que se definam diferentes estratégias de ação perante situações de *burnout* ou de *engagement*.

Atendendo ao exposto, assumimos como confirmadas as hipóteses **H1.1**. (Quanto maior o nível de exaustão emocional da função, menor serão os níveis de vigor, dedicação e absorção),

**H1.3.** (Quanto maior o nível de diminuição da realização pessoal da função, menor serão os níveis de vigor, dedicação e absorção). Não se confirma a **H1.2.** (Quanto maior o nível de despersonalização, menor serão os níveis de vigor, dedicação e absorção). Podemos assumir que a **H1.** (Quanto maior o nível do *burnout* - exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal), menores serão os níveis de *engagement* - vigor, dedicação e absorção) se encontra parcialmente confirmada.

O **segundo** objetivo: avaliar a existência de diferenças no *burnout* de acordo com as variáveis demográficas e profissionais – foi analisado através das análises inferenciais.

No que diz respeito às variáveis demográficas idade, sexo, habilitações literárias, não foram identificadas relações com os níveis de *burnout* evidenciadas, o mesmo ocorreu com as variáveis profissionais antiguidade, categoria profissional, vínculo e carga horária. Apenas na variável estado civil foram encontradas relações estatisticamente significativas, este facto deve-se na opinião das autoras ao reduzido tamanho da amostra. Apesar desse óbice, as autoras optaram por fazer referência às diferentes variáveis que, embora, não estatisticamente significativas, são as que nos presente estudo apresentam uma maior variação.

Verifica-se que a dimensão **exaustão emocional** apresenta variações em função da idade (mais exaustão entre os 36 e 45 anos), estado civil (solteiros), habilitações literárias (licenciatura), antiguidade no serviço (antiguidades extremas), vínculo (tempo Indeterminado), carga horária (tempo inteiro sem exclusividade).

Na dimensão **despersonalização** foram encontradas variações em função da idade (maior despersonalização nos professores com idade superior a 55 anos), sexo (maior despersonalização no sexo masculino), habilitações literárias (doutoramento), antiguidade (maior despersonalização a partir de 16 anos de antiguidade), vínculo (outro).

Na dimensão **reduzida realização profissional** foram encontradas variações em função do estado civil (maior para solteiros), habilitações literárias (mestrado).

De acordo com a revisão da literatura apresentada, as características individuais e profissionais não são por si só desencadeadoras de *burnout*, mas podem funcionar como facilitadores ou inibidores do mesmo (Pereira, 2010). Como já foi referido, na nossa investigação apenas no estado civil foram encontradas diferenças estatisticamente significativas sendo os solteiros mais propensos ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*, o que corrobora com estudos realizados por Burke & Greenglass (1989), Raquepaw & Miller (1989), Leiter (1990), Maslach, Schaufeli, Leiter (2001). A evidência que o estado civil solteiro apresenta maiores níveis de *burnout* deve-se ao facto de estes indivíduos serem geralmente mais novos, menos experientes, mais imaturos e autoritários (Palhau, 2012).

A idade não apresenta no nosso estudo qualquer relevância em termos estatísticos com nenhuma das dimensões do *burnout*. O resultado referente à idade merece destaque, uma vez

que na literatura esta ser uma das variáveis que mais se relaciona com o *burnout*, sendo inclusive apontada como uma das suas maiores causas.

Quanto à variável sexo e a sua relação com o desenvolvimento do *burnout* na literatura é apontado o sexo feminino como o mais predisposto ao *burnout*. Pinto, Lima e Silva (2005) num estudo levado a cabo por professores concluíram que são as professoras as mais propensas ao desenvolvimento do *burnout*. Dos resultados obtidos no nosso estudo verificamos, mesmo não sendo um dado estatisticamente significativo, que são os professores que apresentam maiores índices de despersonalização e, que nas restantes dimensões os resultados obtidos são extremamente próximos nos dois sexos.

No que respeita às habilitações literárias, estudos revelam que o *burnout* ocorre com mais frequência em indivíduos com um maior grau académico, Pereira (2010). Apesar da diferença encontrada não ser significativa, no nosso estudo constatámos que o nível de despersonalização é superior nos níveis de habilitações literárias mais elevadas.

Quanto ao tempo de profissão não existe consenso entre os diversos autores, uns apontam para a maior incidência do *burnout* em indivíduos que estão na profissão há mais tempo outros há que, defendem que indivíduos que começam a profissão sejam mais propensos ao desenvolvimento do *burnout* (Carlotto, 2001). No nosso estudo verificamos essa ausência de consenso, ou seja, verificamos que os níveis de *burnout* são superiores nos indivíduos em tempos de profissão extremos (início de carreira e fim de carreira). Isto sugere que no início de carreira o indivíduo, mais imaturo, sente que a sua falta de experiência profissional pode ser um “problema” para si face aos seus colegas mais experientes, o que pode levar ao desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Por outro lado, poderá acontecer que quando o indivíduo já possui uma elevada experiência profissional a origem do *burnout* pode estar na tomada de consciência que muito do que idealizou e pensou para a sua carreira, simplesmente não é passível de ser colocado em prática, “habitando-se” ao *status quo*.

Verificamos ainda que existe uma relação entre a carga de horária de trabalho e o desenvolvimento da síndrome de *burnout*.

Na nossa amostra são os professores que trabalham a tempo inteiro sem exclusividade que apresentam um maior nível de exaustão emocional. Isto poderá dever-se, na nossa opinião, à necessidade dos professores trabalharem em mais de que uma instituição, aumentando assim a sua sobrecarga de trabalho e, reduzindo o seu tempo de lazer o que permitiria estabelecer um equilíbrio. Pinto, Lima e Silva (2005) num estudo realizado com professores demonstraram que a sobrecarga de trabalho é uma das principais fontes de desenvolvimento do *burnout*.

Ao consideramos os resultados agora apresentados, assumimos que a **H2**. (O *burnout* - exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional encontram-se relacionadas com as variáveis sociodemográficas) apenas se confirma parcialmente, isto porque, somente no estado civil foram encontradas diferenças estatisticamente significativas e, a **H3**. (O

*burnout* - exaustão emocional, despersonalização e reduzida realização profissional encontram-se relacionadas com as variáveis socioprofissionais) não se confirma. Nenhum dos resultados obtidos foi considerado significativo.

O **terceiro** objetivo: Avaliar a existência de diferenças no *engagement* de acordo com as variáveis demográficas e profissionais.

Relativamente ao *engagement*, os principais resultados inferenciais traduzem a inexistência de relações estatisticamente significativas entre o *engagement* e as variáveis demográficas e profissionais.

Contudo, e tal como sucedeu no objetivo anterior, as autoras optaram por fazer referência às diferentes variáveis que, embora, não estatisticamente significativas, são as que nos presente estudo apresentam uma maior variação.

Na dimensão **vigor** os resultados mostram variações quando considerado o sexo (mais vigor no sexo masculino), estado civil (divorciados/separados), categoria profissional (maior vigor no professor assistente ou equiparado), antiguidade (maior vigor no início de carreira). A prevalência de vigor na nossa amostra é de 39%.

Na dimensão **dedicação** os resultados mostram oscilações com as variáveis sexo (maior dedicação no sexo masculino), estado civil (divorciados/separados), antiguidade (4 a 10 anos). A prevalência de dedicação na nossa amostra é de 51%.

Na dimensão **absorção** os resultados mostram variantes com as variáveis sexo (maior absorção no sexo masculino), estado civil (divorciados/separados), categoria profissional (professor assistente ou equiparado). A prevalência de absorção na nossa amostra é de 70%.

A variável idade mostrou-se positivamente relacionada com as três dimensões do *engagement* (vigor, dedicação e absorção), ou seja, quanto maior a idade, maiores os níveis destas três dimensões.

Na nossa investigação não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o *engagement* (vigor, dedicação e absorção) e as variáveis sociodemográficas e profissionais (idade, sexo, estado civil, habilitações literárias, categoria profissional, antiguidade, vínculo contratual, carga horária).

Schaufeli e Bakker (2004) em estudos realizados encontraram ténues diferenças a nível de género em relação às três dimensões *engagement*. No nosso estudo, verificamos que os homens apresentaram maiores *scores* nas três dimensões do *engagement*, apesar das diferenças encontradas não serem estatisticamente significativas.

Na nossa amostra são os professores divorciados/separados que apresentam *scores* mais elevados nas três dimensões do *engagement*, resultados que vão de encontro ao estudo efetuado

por Costa (2013), em que são os trabalhadores casados / união de facto e divorciados / separados que apresentam maiores níveis de *engagement*.

No que respeita à relação dos níveis de *engagement* com a categoria profissional, antiguidade e vínculo contratual não foram encontrados estudos que comprovem estas relações.

Não obstante, as autoras apresentam a sua interpretação para a existência de variações, ainda que não significativas estatisticamente, nas variáveis supraditas. Assim, é opinião das autoras que os indivíduos apresentam maior *score* de vigor no início da carreira porque são mais jovens e têm grandes expectativas no seu desenvolvimento profissional, o mesmo poderá ocorrer na categoria profissional professor assistente ou equiparado; os mais dedicados são os indivíduos que estão na instituição entre os 4 e 10 anos, o que poderá indiciar que, a partir do momento em que os indivíduos conhecem melhor a instituição em que estão inseridos tenham um maior sentimento de pertença e, conseqüentemente uma maior dedicação.

Perante os resultados apresentados podemos concluir que a **H4.** e **H5.** não se verifica, uma vez que não foram, encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das variáveis demográficas e profissionais.

## Conclusões

O presente estudo teve como objetivo perceber qual a relação do *burnout* e do *engagement* entre si e, entre estes e as variáveis demográficas e profissionais.

Os resultados obtidos evidenciam que o *burnout* e o *engagement* são dois conceitos que se correlacionam de uma forma negativa mas, no que respeita à relação destes com as variáveis demográficas e profissionais não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas que nos permitam extrapolar os resultados obtidos para a população de professores do ensino superior público português exceto no estado civil em relação ao *burnout*.

Das hipóteses inicialmente colocadas duas foram parcialmente corroborada e, três não foram de todo corroboradas.

Não podemos deixar de reforçar que as consequências do *burnout* e do *engagement* não afetam exclusivamente os professores. Estas afetam os professores, as suas famílias, os seus alunos, ou seja, a toda uma sociedade.

Apesar dos resultados obtidos não serem na sua grande maioria estatisticamente significativos, o que constitui uma limitação, permitem analisar e compreender a relação entre o *burnout* e o *engagement*.

Assim, para investigações futuras sugere-se que o estudo seja efetuado a uma amostra mais ampla, de nível nacional e completado com análises qualitativas que poderiam passar por entrevistas a realizar a professores e/ou no questionário demográfico serem colocadas questões abertas que permitissem perceber o estado de espírito dos professores do nosso país.

Dada a importância do tema sobretudo na conjuntura atual do nosso país em que o exercício da docência já por si bastante exigente no que toca ao relacionamento com os alunos, lidar com pessoas é algo difícil, todos somos diferentes, nos dias de hoje ainda se confrontam com decisões políticas que aumentam esta exigência (os aumentos de carga horária de trabalho, a precaridade de vínculos, o distanciamento das suas famílias, etc.) podem levar a um aumento da população de professores com *burnout* e as decisões deveriam ser tomadas tendo como objetivo o desenvolvimento do *engagement*.

Promover o *engagement* é contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, considerando-os em todas as suas dimensões: psicológica, política, económica e social.

## Referências Bibliográficas

- Araújo, V. L. N. (2001). Síndrome de burnout e saúde geral em trabalhadores da saúde. Dissertação Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo – SP.
- Bakker, A. B. et al. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Job Educational Psychology*, v. 99, n. ° 2, p. 275-873.
- Bakker, A. B., Demerouti, e., Taris, T., Schaufeli, W. B. & Schreurs, B. (2003). A multi-group analysis of Job demands – Resources model in four home care organizations. *International Journal of stress management*, 10, pp. 16-38.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xantopoulou, D., (2006). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. Manuscript submitted for publication.
- Bakker, A., & Bal, P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189-206.
- Bakker, A., Schaufeli, W., Leiterc, M., & Tarisd, T. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22 (3), 187-200.
- Bartlett, D. (1998). *Stress perspectives and processes*. Buckingham: Open University, Press.
- Bauer, J. et al. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, v. 79, p. 199-204.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6 (4), 12-24.
- Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1989). Psychological Burnout among men and women in teaching: an examination of the Cherniss model. *Human Relation*, 42, 261-273.
- Bussing, A. & Glaser, J. (2000). Four – stage process model of the core factors of burnout: the role of work stressors and work-related resources. *Work & Stress*, 14, 329-346.
- Capelo, M. P., M & Jesus, S. N. (2009). Stress, estratégia de coping e autoeficácia em professores. *Atas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, 643-658.
- Carlotto, M. S. (2001). Síndrome de Burnout: um tipo de estresse ocupacional. *Caderno Universitário, ULBRA – RS*.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout, in W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 135-150), Washington: Taylor & Francis.

- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout – helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*, NY: Routledge.
- Codo, W. (1999). *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Constable, J. F. & Russell, D. W. (1986). The effects of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of human stress*, 112, 20-26.
- Costa, T. C., (2013). A influência dos horários de trabalho (horário normal e horário por turnos) na qualidade de vida no trabalho e engagement profissional. APNOR. Portugal
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- Delbrouck, M. (2006). Síndrome de exaustão (Burnout). *Manuais Universitários 47*, Climepsi Editores.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands – resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499 – 512.
- Diener E., Suh E., Lucas R., & Smith H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 267–302.
- Durán, M. A. et al. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones com la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y las organizaciones*, v. 21, p. 145-158.
- Erickson, R. J., & Wharton, A. S. (1997). In authenticity and depression: Assessing the consequences of interactive service work. *Work and Occupations*, 24, 188-213.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Farber, B. A. (1984). Stress and Burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 352-331.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Farber, B. A. (1999). In consequentiality – the key to understanding teacher burnout, in R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 159-165), Cambridge: Cambridge University Press.

- Ford, D. L. Jr.; Murphy, C. J. & Edwards, K. L. (1983). Exploratory development and validation of a perceptual job burnout inventory: comparison of corporate sector and human services professional. *Psychological Reports*, 52, 995-1006.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-167.
- Garden, A. M. (1991). The purpose of burnout: A Jungian Interpretation. *Journal of Social Behaviors and Personality*, 6, 223-234.
- Garrosa – Hernández et al. (2002). Prevenção e intervenção na síndrome de burnout. Como prevenir (ou remediar) o processo de burnout. In Pereira, Ana Maria T. Benevides (Org.). *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem – estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gaspari, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre a sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 189-199.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Sintesis.
- Golembiewski, R. T., Scherb, K. & Boudreau, R. A. (1993). Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspectives, in W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (eds.), *Professional burnout* (pp. 217-236). Washington: Taylor & Francis.
- Gomes, A. R. (1998). *Stress e burnout nos profissionais de psicologia*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- González, B. O. (1995). El síndrome de “burnout” (quemado) del cuidador descuidado. *Ansiedad & Estrés*, 1, 189-194.
- González, M. J. (1995). Una evaluación del estrés laboral. *Ansiedad y Estrés*, 1, 205-218.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A., & Lloret, S. (2006). Burnout and engagement: independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behaviour*, 68, 165-174.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495 – 513.
- Halbesleben, J., & Wheeler, A. (2008). The relative roles of engagement and embeddedness in predicting job performance and intention to leave. *Work and Stress*, 22, 242–256.
- Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). “Same Same” But different? Can Work Engagement Be Discriminated from Job Involvement and Organizational Commitment?. *European Psychologist*, 11(2), 119-127.

- Handy, J. A. (1988). Theoretical and methodological problems within occupational stress and burnout research. *Human Relations*, 41 (5), 351-369.
- Harrison, W. D. (1983). A Social competence model of burnout in the human service professional (pp. 29-39).3 - Cherniss, C. (1980b). *Staff Burnout. Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Herrero, L. H.; González, J. L. R. & Martín, M. J. R. R. (2001). Estrés laboral y variables biomédicas. 2º Congreso virtual de psiquiatría. In: [www.psiquiatria.com/congresso](http://www.psiquiatria.com/congresso).
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested – self in the stress process: Advancing conservation of resources theory, *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337-421.
- Hobfoll, S. E., & Freedy, S. E. (1993). Conservation of resources: a general stress theory applied to burnout. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (eds.). *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor & Francis.
- Jones, K. W. (1980). *The staff burnout scale for health professionals (SBS-HP)*. Park Ridge: London House.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Kanungo, R. N. (1983). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67, 341-349.
- Karger, H. J. (1981). Burnout as alienation. *Social Service Review*, 55, 270-283.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion – a new synthesis*, London: Free Association Books.
- Leiter, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: a longitudinal study. *Human Relation*, 43, 1067-1083.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a development process: considerations of models. In: Schaufeli, W. B.; Maslach, C. & Marek, T. (eds.) *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Washington: Taylor & Francis.
- Leiter, M. P., & Bakker, A. B. (2010). Work engagement: Introduction: In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: a handbook of essential theory and research* (p. 1-9). Hove [England]: Psychology Press.

- Lisbona, A., Francisco, M., & Francisco, J. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 89-100.
- Manassero, M. A. et al. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: UIB.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. 3.<sup>a</sup> Edição. Edições Sílabo, Lisboa.
- Marques, Pinto, A; Lima, M. L.; Lopes da Silva, A. (2003). Stresse profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reação de burnout. *Psychologica*, v. 33, p. 181-194.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the costs of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective, in W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (eds.), *professional Burnout* (pp. 19-32), Washington: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout, in R. Vandenberghe & A. M. Huberman (eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222), Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Manual. Palo Alto: University of Califórnia.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout – how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste?* Campinas: Papyrus.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout, in W. B. Schaufeli, T. Marek (eds.), *Professional Burnout* (pp. 1-16), Washington: Taylor & Francis.
- Maslach, C.; Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Meir, S. T. (1983), Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36 (10), 899-910.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resources management review*, 1, 61-89.
- Meyerson, D. E. (1994). Interpretations of stress in institutions: the cultural production of ambiguity and burnout. *Administrative Science Quarterly*, 39, 628-653.

- Moreno – Jiménez, B.; Garrosa, E. & González, J. L. (2000<sup>a</sup>). El desgaste profesional de enfermería: Desarrollo y validación factorial del CDPE. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 3 (1), 18-28.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of commitment. *Human Resource Management Review*, 8, 486-500.
- Mota-Cardoso, R. et al. (2002). O stresse nos professores portugueses – Estudo IPSSO 2000. Porto.
- Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance on organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 4, 387-401.
- Nelson, D. L. & Simmons, B. L. (2003). Health psychology and work stress: a more positive approach, in J. C. Quick & L. E. Tetrick (eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 97-120). Washington: APA.
- Palhau, J. J., (2012). Perceção do nível de exigências profissionais dos militares do exército português: relação entre o burnout e o engagement. APNOR. Portugal
- Pereira, A. M. T. B., (2010). Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. Casa do Psicólogo, Brasil.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.
- Picado, L. (2007). Ansiedade, burnout e engagement nos professores do 1º ciclo do ensino básico: o papel dos esquemas precoces mal adaptativos no mal-estar e no bem-estar dos professores. Lisboa. Tese de Doutoramento em Psicologia. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: causes and cures*. Nova York: The Free Press.
- Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor & Francis.
- Pines, A., & Kafry, D. (1978). Coping with burnout. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychology Association. Toront.
- Pines, A., (1982). Helper's motivation and the burnout syndrome. In T. A. Wills (ed.), *Basic processes in helping relationships*. New York: Academic Press.

- Pines, A.; Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Pinto, A. M. & Chambel, M. J. (2008). *Burnout e engagement em contexto organizacional*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Quick, J. C., Little, L. M., & Nelson, D. L. (2009). Positive emotions, attitudes, and health. Motivated, engaged, focused. In S. Cartwright, & c. Cooper, *The Oxford Handbook of Organizational Well-being* (p. 214-235). New York: Oxford University Press.
- Ramos, P. T. M. (2010). *A influência das práticas de recursos humanos no engagement organizacional e a qualidade da relação líder-membro como fator de mediação: um estudo com trabalhadores temporários*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia. Lisboa. Portugal.
- Raquepaw, J. M. & Miller, R. (1989). Psychotherapy and burnout. A componential analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, 32-36.
- Ross, R. R.; Altmaier, E. M. & Russell, D. W. (1989). Job stress, social support and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 464-470.
- Salanova, M., Agut, S., & Peiró, J. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1217-1227.
- Sampson, J. (1990). Stress survey of clinical psychologists in Scotland. *British Psychological Society Scottish Branch Newsletter*, 11, 10-14.
- Santos, D. M. (2011). *Burnout, estratégias de coping e qualidade de vida nos profissionais de saúde*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia, Braga
- Sarason, S. B. (1983). School psychology: an autobiographical fragment. *Journal of school psychology*, 21, 285-295.
- Schaufeli, W. (1999b). Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas. *Revista de psicología del trabajo y las organizaciones*, 15, 147-171.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale*. Occupational Health Psychology Unit. Utrecht University

- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 25 (3), pp. 293 – 315.
- Schaufeli, W. B. & Buunk, B. (2003). Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing, in M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst e C. L. Cooper (eds.), *the Handbook of work and health Psychology* (pp. 383-428), Chichester, West Sussex: John Wiley of sons.
- Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (1996). Professional Burnout. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst & C. L. Cooper (eds.). *Handbook of work and health psychology* (pp. 311-346), New York: John Wiley and Sons.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice – A critical analysis*, London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. L. (2007). Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations. *Managing Social and Ethical Issues in Organizations*, p. 135-177.
- Schaufeli, W. B. (2006). The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout. *Review International Psychologie Sociale*, 19, 87-131.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. B. Bakker & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). Hove [England]: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B. et al. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, v. 3, p. 71-92.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. (2002 a). The measurement of burnout and engagement: a confirmatory factor analytic approach. Department of Psychology, Utrecht University, Netherlands.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Van Rhenen, W. (2003): Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being?
- Schaufeli, W. B., Van Dierendonck, D. & Van Gorp, K. (1996). Burnout and reciprocity: Toward a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, 10, 225-237.
- Seidman, S. A. & Zager, J. (1986-1987). The teacher burnout scale. *Educational Research Quarterly*, 11, 26-33.

- Seisdedos, N. (1997). MBI Inventário “burnout” de Maslach. Manual de Tradução Espanhola. Madrid: TEA.
- Selye, H. (1956). The stress of life. New York: Mc Graw-Hills.
- Siegrist, J. (2000). Adverse health effects of effort – reward imbalance at work, in C. L. Cooper (ed.), Theories of organizational stress (pp. 190-204), Oxford: Oxford University Press.
- Soares, J. F. (2012). Distinção empírica entre Workaholism e Work Engagement: sua relação com o Bem-Estar – um estudo comparativo entre trabalhadores portugueses e japoneses. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia do Trabalho e das Organizações. Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra. Portugal.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. 2ª Edição. Pactor.
- Stella, M. I. J. (2001). As exigências do trabalho do novo milénio, como factor desencadeante das neuroses profissionais. Anais do Congresso Interamericano da Universidade de São Paulo. TL 54.
- Tamayo, M. R. (2002). Burnout: relações com afetividade negativa, o coping no trabalho e a percepção de suporte organizacional. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília: UNB, 2002.
- Taris, T. W., Van Horn, J., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among dutch teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17, 103-122.
- Tironi, M. O. S. (2005). A síndrome de burnout em médicos pediatras: um estudo em duas organizações hospitalares. Dissertação Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador.
- Ursua, M. & Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundária. *Revista de Psicologia del Trabajo y las Organizaciones*, 22 (1), 45-73.
- Vega, E. D. & Urbániz, A. P. (1997). El síndrome de burnout en el médico. Madrid: Smith Kline Beecham.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 183-200.
- CRONBACH, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16, 297-334.

# **Anexos**

## Anexo I – Questionário

Carta de Apresentação:

“Caro(a) Sr., Sra. Dr. (a):

*Antes de mais, gostaríamos de lhe agradecer a disponibilidade para responder a esta bateria de testes.*

*Este estudo insere-se num projeto de investigação subordinado ao tema “**O burnout e o engagement – Estudo numa amostra de professores do ensino superior público português**”, no âmbito da realização de um **mestrado na APNOR** (Associação dos Politécnicos do Norte), pela licenciada em Recursos Humanos e Psicologia do Trabalho, Anabela Monteiro Aguilhar Esteves, sob orientação da Professora Doutora Alexandra Costa. A esta bateria de testes será efetuado um tratamento global, não existindo uma análise individualizada, o que significa que o **anonimato** será respeitado. É de toda a conveniência, que **responda com o máximo de rigor e honestidade**, ao que lhe for solicitado, para que os resultados demonstrem veracidade. **Não há respostas certas ou erradas**, relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera! Agradeço desde já, a vossa atenção para a realização da minha dissertação cujo objetivo será a finalização do Mestrado.*

*A Mestranda, Anabela Monteiro Aguilhar Esteves*

*Obs: Caso tenha alguma dúvida, contate-me:*

*E-mail: [aguilaranabela@gmail.com](mailto:aguilaranabela@gmail.com)*

*O questionário é composto por 3 (três) secções e poderá ser encontrado no seguinte endereço:*

*[https://docs.google.com/forms/d/1zNZ7VbX2zIP8aHa1P\\_T\\_k-fA6DJUFtymz\\_qrQsPf0/edit#](https://docs.google.com/forms/d/1zNZ7VbX2zIP8aHa1P_T_k-fA6DJUFtymz_qrQsPf0/edit#)*

**Seção I – Questionário Sociodemográfico (assinale o número que melhor descreve a sua situação):**

Pedimos agora algumas informações específicas acerca de si próprio. Por favor responda a todas as questões. Clique na resposta que melhor o(a) classifica.

<b>1. Qual a sua idade?</b>		
<b>2. Qual o seu sexo?</b>		
1	Masculino	2 Feminino
<b>3 Tem filhos?</b>		
1	Sim	2 Não
<b>3.1. . Quantos?</b>		
<b>4. Qual o seu estado civil?</b>		
1	Solteiro	3 Divorciado / Separado
2	Casado / União de Fato	4 Viúvo
<b>5. Quais as suas habilitações literárias?</b>		
1	Licenciatura	2 Mestrado
3	Doutoramento	4 Pós-Doutoramento
<b>6. Qual o seu vínculo contratual?</b>		
1	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado	
2	Contrato Trab. Func. Publ. Tempo Indeterminado, Período Experm.	
3	Contrato Trab. Func. Publ.Termo Resolutivo Certo	
4	Prestação de Serviços	
5	Outro	
<b>7. Qual a sua categoria profissional?</b>		
1	Prof. Assistente Convocado ou Equiparado	2 Prof. Assistente ou Equiparado
3	Prof. Adjunto ou Equiparado	4 Prof. Coordenador
5	Outro	
<b>8. Qual a sua carga horária de trabalho?</b>		
1	Tempo inteiro com exclusividade	3 Tempo Parcial
2	Tempo Inteiro sem exclusividade	
<b>9. Há quantos anos trabalha nesta Instituição?</b>		
1	< 1 ano	5 11 a 15 anos
2	1 a 3 anos	6 16 a 20 anos
3	4 a 5 anos	7 > 20 anos
4	6 a 10 anos	
<b>10. Qual o sexo do seu superior hierárquico?</b>		
1	Masculino	2 Feminino

**Seção II – Questionário MBI – ES:** Leia atentamente cada afirmação e, formule as suas respostas em função do que tem sentido, acerca do seu trabalho. Para cada afirmação, escolha uma das seguintes opções:

0	1	2	3	4	5	6						
Nunca	Algumas vezes por ano ou menos	Uma vez por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias						
1)	Sinto-me vazio / a emocionalmente, por causa do meu trabalho.					0	1	2	3	4	5	6
2)	No fim do dia de trabalho, sinto-me exausto / a.					0	1	2	3	4	5	6
3)	Sinto-me fatigado /a quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho.					0	1	2	3	4	5	6
4)	Consigo compreender facilmente como os meus alunos se sentem acerca das coisas.					0	1	2	3	4	5	6
5)	Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.					0	1	2	3	4	5	6
6)	Trabalhar com pessoas o dia todo é, de facto, um esforço para mim.					0	1	2	3	4	5	6
7)	Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.					0	1	2	3	4	5	6
8)	Sinto-me esgotado / a devido ao meu trabalho.					0	1	2	3	4	5	6
9)	Sinto que estou a influenciar positivamente a vida das outras pessoas com o meu trabalho.					0	1	2	3	4	5	6
10)	Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho.					0	1	2	3	4	5	6
11)	Preocupo-me que este trabalho me esteja a “endurecer” emocionalmente.					0	1	2	3	4	5	6
12)	Sinto-me muito enérgico / a.					0	1	2	3	4	5	6
13)	Sinto-me muito frustrado / a com o meu trabalho.					0	1	2	3	4	5	6
14)	Sinto que estou a trabalhar demasiado no meu trabalho.					0	1	2	3	4	5	6
15)	De facto, não me interessa o que acontece a alguns alunos.					0	1	2	3	4	5	6
16)	Trabalhar diretamente com pessoas coloca-me sob demasiada pressão.					0	1	2	3	4	5	6
17)	Consigo facilmente criar uma atmosfera relaxada com os meus alunos.					0	1	2	3	4	5	6
18)	Sinto-me entusiasmado / a depois de trabalhar de perto com os meus alunos.					0	1	2	3	4	5	6
19)	Consegui realizar muitas coisas importantes nesta profissão.					0	1	2	3	4	5	6
20)	Sinto que estou no meu limite (“no final da linha”).					0	1	2	3	4	5	6
21)	No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com muita calma.					0	1	2	3	4	5	6
22)	Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.					0	1	2	3	4	5	6

**Seção III – Questionário UWES ©:** As seguintes afirmações dizem respeito aos sentimentos que algumas pessoas têm em relação ao seu trabalho. Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, no que respeita ao seu trabalho. Caso nunca tenha tido tal sentimento responda “o” nunca na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique a frequência que descreve os seus sentimentos, conforme escala *infra*:

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

1)	No meu trabalho sinto-me pleno de energia.	0	1	2	3	4	5	6
2)	Sou forte e vigoroso no meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
3)	Estou entusiasmado com o meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
4)	O meu trabalho inspira-me.	0	1	2	3	4	5	6
5)	Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.	0	1	2	3	4	5	6
6)	Sou feliz quando estou envolvido no meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
7)	Estou orgulhoso com o trabalho que faço.	0	1	2	3	4	5	6
8)	Estou imerso no meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6
9)	“Deixo-me levar” pelo meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6

© Schaufeli & Bakker (2003). A utilização do Questionário do bem-estar e Trabalho (UWES) está autorizada para pesquisas científicas sem fins comerciais. O uso comercial e/ou não científico está proibido, a menos que haja uma permissão prévia e escrita admitida pelos autores.