

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O PAPEL DO CLIMA ORGANIZACIONAL E DO
STRESS PROFISSIONAL NA EXPLICAÇÃO DO
BURNOUT PROFISSIONAL EM PROFESSORES DE 1º
CICLO**

Andreia Patrícia Martins Cardoso

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**O PAPEL DO CLIMA ORGANIZACIONAL E DO
STRESS PROFISSIONAL NA EXPLICAÇÃO DO
BURNOUT PROFISSIONAL EM PROFESSORES DE 1º
CICLO**

Andreia Patrícia Martins Cardoso

Dissertação orientada pela Professora Doutora Alexandra Marques Pinto

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Área de Especialização em Psicologia da Educação e da Orientação

2020

Agradecimentos

À Professora Doutora Alexandra Marques Pinto, pelo acompanhamento ao longo do último ano, pelo apoio e orientação prestados, pela disponibilidade e motivação e por constituir um exemplo de profissionalismo.

Aos docentes da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, em particular aos da secção de Psicologia da Educação e da Orientação, pelo seu contributo para a minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Em especial à Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão pela partilha de conhecimentos e por constituir um exemplo de profissionalismo.

À Sofia Oliveira, por muito gentilmente me ter deixado entrar no seu projeto de Doutoramento. Pelas palavras de incentivo, pela partilha de conhecimentos e experiências, pela orientação e constante ajuda e disponibilidade.

Aos participantes envolvidos na investigação, sem os quais este estudo não seria possível, pelo interesse, envolvimento e disponibilidade demonstrados.

Às melhores amigas que a faculdade me podia ter dado, que estiveram presentes em todos os momentos ao longo desde cinco anos, e em especial à Telma Silva, pela amizade, cumplicidade e presença constantes. Também às novas amigadas dos últimos dois anos, em especial à Cláudia Nogueira, pela amizade e pelas palavras de incentivo constantes.

À minha família, em particular aos meus pais e irmã, por tudo o que me têm proporcionado ao longo da vida.

E a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, fizeram parte destes últimos cinco anos, o meu muito obrigada!

Índice geral

Resumo	v
Abstract	vi
Introdução	1
Enquadramento teórico	2
Compreender o contexto educativo português atual: ser professor de 1º ciclo.....	2
Atividade docente: profissão de/em risco de <i>stress</i>	3
O burnout docente	5
As variáveis organizacionais na explicação do burnout.....	9
O clima organizacional da escola.....	10
Método	13
Participantes	13
Instrumentos	14
<i>Maslach Burnout Inventory - Versão para professores (MBI)</i>	14
<i>Escala de Clima Organizacional: Versão para professores do 1º ciclo (OCDQ-RE; versão breve)</i>	15
<i>Indicador de stress percebido</i>	17
<i>Questionário Sociodemográfico</i>	17
<i>Guião de entrevista de focus group</i>	18
Procedimento de recolha de dados	19
Procedimento de análise de dados.....	20
<i>Análise estatística dos dados quantitativos</i>	20
<i>Análise qualitativa dos dados</i>	21

Resultados	22
Análise estatística dos dados quantitativos	22
<i>Estatística descritiva</i>	22
<i>Teste da Normalidade</i>	24
<i>Análise de correlação entre as variáveis em estudo</i>	24
<i>Análise de regressão</i>	26
Análise qualitativa dos dados	28
Discussão	29
Considerações finais	37
Conclusões	37
Limitações	39
Pistas para investigações futuras	40
Implicações práticas	41
Referências	43
Apêndice	54

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estudo da consistência interna das dimensões do MBI e OCDQ-RE versão breve, com indicação do coeficiente alfa de <i>Cronbach</i> , do <i>Omega Total</i> e do <i>Greatest Lower Bound</i>	17
Tabela 2 - Estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das subescalas do MBI e OCDQ, e da questão relativa ao Stress Profissional Percebido	23
Tabela 3 - Análise dos coeficientes de correlação de <i>Pearson</i> e <i>Spearman</i> entre as variáveis em estudo	25
Tabela A1 - Sistema de categorias e subcategorias, respetiva operacionalização e exemplos de unidades de registo referentes aos fatores de risco e de proteção para o desempenho docente percebidos pelos participantes, organizados por ordem decrescente de frequência (N _{unidades de registo} = 402, 100%); Disponível em Apêndice	55

Resumo

Nas últimas décadas, a investigação nacional e internacional tem alertado para o elevado risco de *stress* da profissão docente. O confronto continuado com fatores de stress persistentes e muitas vezes silenciosos, perante os quais as tentativas de *coping* resultam ineficazes, pode conduzir à síndrome de *burnout*. Considerando que na investigação sobre *burnout* se têm estudado sobretudo fatores individuais, reconheceu-se a importância de explorar fatores organizacionais. Assim, o presente estudo teve como objetivo conhecer e caracterizar, através de uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, a perceção de 66 professores portugueses do 1º ciclo do Ensino Básico de escolas públicas de Lisboa sobre o stress, *burnout* e clima escolar, bem como a relação entre estas variáveis. Os resultados significativos (e quase significativos) obtidos revelaram-se promissores e permitiram suportar a hipótese de que a Exaustão Emocional é um preditor positivo da Despersonalização, que por sua vez é um preditor positivo da Perda de Realização Profissional. Mais, os resultados deram suporte às hipóteses de que a perceção de Stress Profissional é um preditor positivo da Exaustão Emocional, e de que as variáveis do clima organizacional Interação Pessoal entre Professores e Gestão das Relações no Trabalho são preditores negativos da Perda de Realização Profissional, ao passo que a variável Dinâmicas de Equipa entre Professores é um preditor positivo desta dimensão do *burnout*. Estes resultados são discutidos numa perspetiva de intervenção em contextos educativos, designadamente através do desenvolvimento de ações de formação que visem a melhoria do bem-estar docente, reduzindo os níveis de stress e de *burnout*.

Palavras-chave: Burnout, Clima organizacional, Professores de 1º ciclo, Stress profissional

Abstract

Over the past few years, national and international research set the alert to the high risk of stress in the teaching profession. The continued exposure to persistent and often silent stress factors, for which main attempts at coping are ineffective, can lead to the burnout syndrome. Considering that previous studies have investigated mainly individual factors of burnout, the importance of exploring organizational factors was taken into account. Thus, using mixed methods, quantitative and qualitative, the present study aimed to further the knowledge on and characterize the perception of 66 Portuguese elementary school teachers from Lisbon's public schools about stress, burnout and school climate, as well as the relationship between these variables. The significant (and almost significant) results proved to be promising and support the hypothesis that Emotional Exhaustion is a positive predictor of Depersonalization, which in turn is a positive predictor of reduced Personal Accomplishment. Furthermore, the results supported the hypothesis that the Perception of Professional Stress is a positive predictor of Emotional Exhaustion, and that the organizational climate variables, Personal Interaction between Teachers and Relationship Management at Work are negative predictors of reduced Professional Accomplishment, while Team Dynamics among Teachers is a positive predictor of this burnout dimension. These results are discussed in an intervention perspective in educational contexts, namely through the development of training actions aimed at improving teacher well-being, reducing levels of stress and burnout.

Keywords: Burnout, Elementary school teachers, Organizational climate, Professional stress

Introdução

O presente estudo insere-se no projeto de investigação “A+: Programa de promoção de competências socioemocionais em professores do 1º Ciclo”, financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/137845/2018), que tem como objetivo geral promover o desenvolvimento de competências socioemocionais em professores do 1º Ciclo, o seu bem-estar, a qualidade da interação com os seus alunos e o bem-estar destes, através da construção, implementação e avaliação de uma intervenção com recurso a plataformas colaborativas de aprendizagem, devidamente fundamentada e adaptada às necessidades no domínio das competências socioemocionais.

Mais especificamente, este estudo de carácter exploratório procurou dar um contributo relevante para esta área de estudo, pretendendo compreender e caracterizar a perceção dos professores do 1º Ciclo sobre *stress* profissional, *burnout* profissional e clima escolar, bem como a relação entre estas variáveis, adotando cuidados metodológicos que permitam assegurar uma maior validade aos resultados obtidos.

Neste sentido, esta dissertação encontra-se organizada em diferentes capítulos, para além da presente Introdução. Primeiramente é apresentado o Enquadramento teórico de suporte ao estudo, no qual é feita uma revisão da literatura sobre o contexto educativo português atual, particularizando ao professor de 1º Ciclo do Ensino Básico, a atividade docente enquanto profissão em risco de stress, o burnout docente, o papel das variáveis organizacionais na explicação do burnout e, por fim, o clima organizacional da escola. A finalizar este capítulo é apresentado o objetivo do estudo, bem como enunciadas as hipóteses de investigação a serem analisadas. De seguida, o Método inclui a caracterização da amostra do estudo, dos instrumentos usados e dos procedimentos de recolha e análise dos dados. Posteriormente, são apresentados os principais Resultados quantitativos e qualitativos do presente trabalho, tendo em conta os objetivos estabelecidos, e a respetiva Discussão. Finalizando, nas Considerações Finais são descritas as principais Conclusões deste estudo e apresentadas as suas Limitações, bem como Pistas para investigações futuras e Implicações práticas.

Enquadramento teórico

Compreender o contexto educativo português atual: ser professor de 1º Ciclo

Atualmente, a educação enfrenta novos desafios que motivam um muito participado debate global. Procura-se encontrar estratégias para promover mais equidade, garantir não só o acesso às aprendizagens, mas essencialmente garantir qualidade na educação para todos. Neste sentido, o bem-estar é reconhecido enquanto finalidade da própria educação e não apenas como um pré-requisito para se aprender, pelo que esta missão requiere a participação ativa de todos aqueles que se inserem no processo educativo, incluindo as famílias, as organizações e instituições que colaboram com a escola e pessoal docente e não docente (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2018¹).

É reconhecido que os professores representam uma das forças mais influentes e poderosas para a promoção da equidade, acesso e qualidade na educação e a chave para o desenvolvimento global sustentável (UNESCO, 2017). Com base no Perfil Geral de Desempenho Docente, Campos (2003) define o professor como um profissional com conhecimento específico, que adequa as suas práticas à especificidade e singularidade de cada contexto e situação, que reflete sobre a sua prática e participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O presente estudo foca-se no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), que se caracteriza por ser globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas, e que tem como objetivo geral promover no aluno o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Assembleia da República, 2009).

Em Portugal, e desde o início da década de 70, com a reforma do ensino pelo ministro da Educação Professor José Veiga Simão, é reconhecido o papel do professor primário e a sua importância na transformação da nação portuguesa, “professor primário é um soldado que ministra pão do espírito e fortalece a própria raiz da vida nacional” (Stoer, 1983, p.798). Deste modo, a missão da escola é, através do professor, essencialmente ao nível do Ensino Básico, proporcionar e garantir, para além da transmissão de conhecimentos e saberes, a

¹ A formatação do presente trabalho, no que respeita a citações e referências, segue o formato da 7ª edição do Manual de Publicação da APA (2019)

construção de valores, atitudes e competências que permitam ao aluno a compreensão e a participação plena na realidade que integram (Abrunhosa, 2008).

Consequentemente, para além da função específica de ensinar e de promover aprendizagens curriculares, ao assumir-se como um profissional de educação, o professor atua de forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade, e incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Ministério da Educação, 2001).

Assumindo uma mudança de paradigma, do escolar para o educativo, da qualificação para as competências, considera-se que não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam o uso de conhecimentos em diversas situações pelos alunos (Ministério da Educação, 2001), pelo que o docente é responsável pelo desempenho de diversos papéis, como o de mediador de conhecimentos, de orientador das aprendizagens e de facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais (Santos Silva et al., 2001).

Embora se reconheça o valor e impacto da docência na qualidade da educação, bem como a importância e exigência da formação inicial de professores, em particular no que refere o conhecimento das matérias da área de docência e respetivas didáticas (Ministério da Educação e Ciência, 2014), a sua formação inicial carece de instrução explícita no que concerne à aprendizagem social e emocional. Num cenário de elevadas exigências como as descritas, esta lacuna poderá contribuir para afetar não só o desempenho profissional, mas também a saúde-mental e o bem-estar dos docentes (Crain et al., 2017; Schonert-Reichl, 2017).

Atividade docente: profissão de/em risco de stress

A interação entre o indivíduo e o seu trabalho, bem como o aparecimento de dificuldades inerentes a esta interação, designadamente relacionadas com o stress profissional, têm sido amplamente descritos como um fenómeno significativo da sociedade moderna (Maslach et al., 2001). Neste sentido, a Agência Europeia de Segurança e Saúde no

Trabalho identifica o stress como a segunda causa mais frequente de problemas de saúde relacionados com o trabalho (Comissão Europeia, 2011).

Nos últimos anos, o ensino em Portugal e na Europa tem sofrido mudanças profundas, pelo que as rápidas e acentuadas transformações sociais, políticas e económicas da sociedade lançaram, como se referiu, novos desafios ao sistema de ensino e, conseqüentemente, aos professores e à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global (Picado, 2009). As alterações estruturais e funcionais da sociedade contemporânea (Marques Pinto & Alvarez, 2016), contribuíram para que a escola, caracterizada por um clima profissional incerto e emocionalmente exigente, tenha vindo a ser considerada como uma ecologia geradora de stress para os docentes (Roeser et al., 2012).

Ser professor implica assumir uma profissão que na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objetivos se tornou numa atividade potencialmente *stressante* e desgastante (Picado, 2009). As exigências socioprofissionais e o stress profissional dos professores constituem um dos principais problemas que o setor educativo enfrenta (Marques Pinto & Alvarez, 2016). Relativamente às exigências impostas destacam-se a educação de crianças e jovens, a preparação das aulas, as avaliações (Picado, 2009), a que acrescem as exigências associadas à sua formação, *status* e condições de trabalho (UNESCO, 2017), o desempenho de múltiplas tarefas e as dificuldades na relação com os alunos e com os pais (Rita et al., 2010). Para além disto, face ao clima de incerteza associado a mudanças constantes no contexto educativo, muitos professores sentem cada vez mais a necessidade de se adaptarem às novas exigências sociais, tecnológicas e profissionais com que são confrontados no seu quotidiano. Simultaneamente, e embora representem a força mais influente e poderosa para a equidade, acesso e qualidade na educação (UNESCO, 2017) verifica-se uma desvalorização social do seu estatuto profissional (Picado, 2009).

Ao longo dos últimos anos, a investigação tem alertado para o elevado risco de stress da profissão docente (Marques Pinto et al., 2003), que é considerada como um dos setores em que o stress é especialmente prevalente (European Agency for Safety and Health at Work, 2009), e cujos principais *stressores* são de natureza social e emocional. Anteriormente, nos anos 80, a Organização Internacional do Trabalho (1981, citado em Marques Pinto & Alvarez, 2016) considerou a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental, e Kyriacou (1987) confirmou esta preocupação internacional.

Segundo Kyriacou (2001), o stress docente é uma reação emocional negativa em resposta às exigências do ensino. É um conceito complexo que contempla um conjunto de respostas cognitivas, afetivas e comportamentais (Picado, 2009), podendo ser encarado como resultado das relações dinâmicas que se estabelecem entre as pressões do ambiente de trabalho e os recursos de *coping* de que o docente dispõe para lidar com estes desafios (Marques Pinto et al., 2003). Mais concretamente, corresponde às situações de trabalho nas quais os professores interpretam as condições ambientais como exigências que ultrapassam os recursos pessoais (Picado, 2009).

O stress é considerado um dos indicadores do mal-estar docente e atualmente atinge os professores de diversos países, em particular os portugueses (Jesus, 2005). Cruz (1989, 1990, citado em Marques Pinto & Alvarez, 2016), num estudo realizado no Norte do país, e Marques Pinto e colaboradores (2003), num estudo efetuado na zona da Direção Regional de Educação de Lisboa (DREL), verificaram que 45%, 63% e 54%, respetivamente, dos professores inquiridos avaliaram a sua atividade profissional como muito ou extremamente geradora de stress. Adicionalmente, a iniciativa europeia, projeto *StressLess* desenvolveu um estudo comparativo com professores de nove países, sendo que os professores portugueses, quando comparados com os restantes, apresentavam os níveis mais elevados de stress (Comissão Europeia, 2011). Considerando a prevalência crescente desta problemática, surge a necessidade de melhor compreender o fenómeno do stress nos professores portugueses.

A investigação sobre o stress docente tem revelado que o tipo de stress experienciado difere em função do nível de ensino lecionado. Para os professores que lecionam níveis escolares inferiores, o stress parece estar mais relacionado com as relações profissionais (Buunk et al., 2007). Mais especificamente, os professores do Ensino Básico apresentam valores superiores nas preocupações profissionais e sentem maior dificuldade na gestão dos conflitos entre os pais e a escola, por assumirem o papel central na aprendizagem e na gestão da turma (Rita et al., 2010).

O burnout docente

O confronto continuado com fatores de stress persistentes e muitas vezes silenciosos, perante os quais as tentativas de coping dos docentes resultam ineficazes, pode conduzir à síndrome de burnout (Schaufeli et al., 2008).

O conceito de burnout emergiu e afirmou-se na década de 70 para descrever um fenómeno caracterizado por experiências críticas das pessoas com o trabalho (Maslach et al., 2001; Schaufeli et al., 2008). Mais concretamente, o burnout tem sido entendido como uma experiência individual e específica do contexto de trabalho (Maslach et al., 2001), representativo de um processo lento e gradual de desgaste psicológico (Marques Pinto, 2000) e que se constitui como uma reação disfuncional ao stress profissional cumulativo e prolongado (Schaufeli et al., 2008).

A definição mais consensual do burnout caracteriza-o como uma síndrome tridimensional, cujos sintomas evoluem ao longo do tempo: a exaustão emocional (emocional/física); a despersonalização (ou cinismo); e a diminuição da realização ou eficácia profissional (Marques Pinto & Alvarez, 2016; Maslach & Jackson, 1981). Primeiramente, a exaustão emocional constitui uma reação ao stress profissional que envolve um sentimento de desgaste (Maslach, 1999) e de esgotamento dos recursos emocionais, morais e psicológicos pessoais (Marôco et al., 2008). É considerada a característica central do burnout, e a manifestação mais óbvia desta síndrome complexa (Maslach et al., 2001), levando alguns autores a argumentar que os outros dois aspetos da síndrome podem ser desnecessários (Shirom, 1989). Não obstante, importa referir que o facto de a exaustão ser um critério necessário para o burnout, não é, por si só, suficiente (Maslach et al., 2001). Quanto à dimensão de despersonalização ou cinismo, remete para uma componente de coping disfuncional e refere-se à adoção de atitudes negativas, frias e cínicas face ao outro ou ao trabalho desenvolvido (Maslach, 1999), traduzindo-se numa distanciação afetiva ou indiferença emocional quando em relação (Marôco et al., 2008). O distanciamento representa uma resposta de coping face à exaustão, pelo que nas pesquisas relacionadas com o burnout, é encontrada uma forte relação entre a exaustão e o cinismo (Maslach et al., 2001). Por fim, a diminuição da realização ou da eficácia profissional constitui uma componente autoavaliativa, correspondendo a uma perda dos sentimentos de competência, de sucesso no trabalho (Maslach, 1999) e de prazer associados ao desempenho de uma atividade profissional (Marôco et al., 2008).

O burnout poderá ser conceptualizado como um processo dinâmico em resposta ao stress profissional, embora haja alguma polémica quanto à ordem sequencial com que se sucedem os três tipos de sintomas envolvidos neste processo (Marques Pinto, 2000). O modelo de Leiter (1993), com suporte empírico, percebe o burnout como uma resposta complexa às exigências e recursos profissionais, composta pelas três dimensões propostas por

Maslach e colaboradores (1996), e com evolução ao longo do tempo, pelo que a dimensão temporal é um fator determinante neste modelo. Em primeiro lugar, e em resposta às exigências do trabalho, surge a exaustão emocional. Como resposta de coping ao aumento da exaustão, os trabalhadores tentam distanciar-se emocionalmente do outro, levando, conseqüentemente à despersonalização. Como reação a aspetos diferentes do ambiente de trabalho, desenvolve-se a perda de realização profissional, paralelamente, e não sequencialmente, com as outras duas dimensões (Leiter, 1993). No entanto, a relação desta dimensão com os outros dois aspetos do burnout aparenta ser algo complexa (Maslach et al., 2001), sendo que nalguns contextos de trabalho parece decorrer, em parte, da exaustão e/ou do cinismo (Lee & Ashforth, 1996). Por outro lado, a presença de recursos influencia positivamente a realização profissional (Leiter, 1993). O mesmo autor acrescenta que as exigências e os recursos não são inteiramente independentes (i.e., ambientes percebidos como demasiado exigentes também são classificados como insuficientes nos recursos) (Leiter, 1993).

A persistência do burnout poderá resultar do contributo de um desequilíbrio prolongado entre exigências percebidas e recursos disponíveis (Schaufeli et al., 2008), tal como conceptualizado pelo Modelo de Exigências e Recursos do Trabalho de Demerouti e colaboradores (2001). Este é reconhecido como um dos principais modelos de stress no trabalho, e considera que a saúde e o bem-estar do trabalhador são resultado de um equilíbrio entre recursos e exigências do trabalho.

Os recursos representam os aspetos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que poderão ser funcionais para atingir objetivos laborais, reduzir as exigências no trabalho e estimular o crescimento e desenvolvimento pessoal. Por seu turno, as exigências representam os aspetos físicos, sociais ou organizacionais do trabalho que exigem um esforço físico ou mental contínuo, estando associadas a conseqüências fisiológicas e psicológicas (Demerouti et al., 2001). Schaufeli e Bakker (2004) referem que embora as exigências não sejam necessariamente negativas, poderão tornar-se stressores se responder-lhes exigir muito esforço, podendo originar respostas negativas, como depressão, ansiedade e burnout. Schaufeli e Taris (2014) referem como exemplos de recursos, o *feedback* sobre o desempenho e o suporte social, e de exigências, a sobrecarga de trabalho e os conflitos interpessoais.

O Modelo de Exigências e Recursos do Trabalho revisto, de Schaufeli e Bakker (2004) pressupõe que elevadas exigências no trabalho conduzem a tensão e à deterioração da

saúde (*health impairment process*) e elevados recursos levam a uma maior motivação e produtividade (processo motivacional), sendo estes processos psicológicos independentes e subjacentes ao bem-estar dos trabalhadores. No processo de deterioração da saúde, elevadas exigências contribuem para a falta de energia do trabalhador, podendo levar a um estado de exaustão potenciador do burnout e a problemas de saúde, e no processo motivacional os recursos associados ao trabalho têm potencial motivacional, contribuindo para o *work engagement*, ausência de cinismo e níveis ótimos de desempenho. Inversamente, a ausência de recursos dificulta a gestão das elevadas exigências, levando a um desinvestimento/cinismo, contribuindo para o burnout, e baixo desempenho. Assim, este modelo propõe não só uma heurística explicativa do burnout e do engagement, mas conceptualiza-os como mediadores dos efeitos das exigências e recursos do trabalho em resultados mais alargados ao nível da saúde, motivação e desempenho dos trabalhadores.

Schaufeli e Bakker (2004) compararam o modelo estrutural de Maslach e colaboradores (1996) e o modelo supracitado, referindo que enquanto o primeiro hipotetiza que a presença de determinadas exigências (e.g., sobrecarga de trabalho e conflitos pessoais) e a ausência de recursos específicos (e.g., suporte social, autonomia e envolvimento nas decisões) é preditora do burnout, e com consequências negativas (e.g., diminuição do comprometimento organizacional), o segundo postula que as exigências do trabalho (e.g., exigências físicas e pressão de tempo) estão associadas à exaustão, enquanto que a falta de recursos (e.g., feedback de desempenho, controlo do trabalho, participação na tomada de decisão e apoio social) está associada ao *disengagement* (conceptualmente semelhante à despersonalização).

Especificando ao contexto escolar, a docência representa uma das profissões mais estudadas no que se refere ao stress e ao burnout, e com impacto negativo na sua saúde ocupacional e desempenho. A crescente prevalência de burnout docente, para além de poder limitar fortemente o seu bem-estar psicossocial, também tem implicações nos alunos (Marques Pinto & Alvarez, 2016), na qualidade do ambiente de sala de aula, no envolvimento e desempenho académico dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009), podendo contribuir para um clima psicológico pobre e afetar os colegas de trabalho (Grayson & Alvarez, 2007).

De acordo com Moreno-Jimenez e colaboradores (2002), o burnout docente caracteriza-se por uma exaustão dos recursos emocionais, em que são comuns atitudes negativas e de distanciamento para com os alunos e a valorização negativa do seu papel

profissional. Especificam que a exaustão emocional se manifesta quando, após uma interação intensiva com os alunos, os professores denotam desgaste nas suas energias emocionais e advertem que não podem trabalhar com a mesma dedicação e energia do início da sua carreira. Esta dimensão associa-se a recursos emocionais próprios, e o docente sente que não pode dar mais de si a nível emocional. Relativamente à despersonalização, esta manifesta-se através de atitudes negativas como o tratamento depreciativo, atitudes frias e distantes e/ou desconexão dos problemas dos estudantes. Esta dimensão pode entender-se como uma forma de coping disfuncional face à exaustão emocional que experimentam. Por fim, referem que a falta de realização ou eficácia profissional se traduz numa valorização negativa do próprio papel profissional, pelo que professores desgastados profissionalmente sentem-se insatisfeitos com o seu trabalho, levando-os a revelar sentimentos de ineficácia no desenvolvimento do seu cargo.

As variáveis organizacionais na explicação do burnout

Face ao relevo do burnout na docência, diversos autores têm adotado perspetivas explicativas que apelam para fatores pessoais, interpessoais e/ou organizacionais na compreensão deste fenómeno. Por exemplo, Yong e Yue (2007) identificaram diversos fatores de quinta ordem relacionados com o burnout em professores: fatores relacionados com os alunos (e.g., problemas de disciplina e desinteresse pelos estudos), com o trabalho (e.g., salários excessivamente baixos, falta de autoridade e de status social e turmas com excesso de alunos), com a organização escolar (e.g., relações interpessoais tensas, sobrecarga, excesso de responsabilidades não educacionais, falta de apoio e de reconhecimento da parte dos superiores hierárquicos e colegas, pressão de tempo, reformas ineficazes ao nível da educação, confusões de papel e conflito, mau clima escolar e na turma, pressão de supervisores e más condições da escola), fatores pessoais (e.g., expectativas do próprio excessivamente altas, capacidades inadequadas e exigências de desenvolvimento ocupacional) e extraescola (e.g., pressões da sociedade e dos pais e cortes de pessoal não docente).

Os modelos explicativos mais recentes embora partilhem na sua fundação a definição de burnout docente como uma síndrome tridimensional de raiz interpessoal proposta por Maslach e colaboradores (1996), valorizam na explicação do burnout a sua relação com o ambiente organizacional, dado que este fenómeno psicológico negativo está intimamente relacionado com o trabalho. Ilustrativo do destaque dado aos fatores organizacionais é o

relevo que o Modelo das Exigências e Recursos do Trabalho (Demerouti et al., 2011) tem assumido neste campo de estudo. Contudo, já na década de 80, Cherniss (1980, citado em Marques Pinto, 2000) foi dos autores pioneiros na adoção desta perspectiva ao identificar entre as principais fontes de stress conducentes ao burnout profissional, fatores organizacionais como a elevada sobrecarga de trabalho que diminui as possibilidades de sucesso na tarefa, um trabalho rotineiro e pouco estimulante, a rigidez das regras e de regulamentos que determina falta de autonomia, o desajustamento entre objetivos da instituição e valores pessoais, as práticas inadequadas de supervisão e liderança e o isolamento social no trabalho.

Entre os fatores de natureza organizacional, o clima da escola, para além de influenciar os indivíduos e as suas experiências de stress (Borg, 1990), eficácia profissional (Hoy & Woolfolk, 1993) e satisfação laboral (Butt et al., 2005), também tem sido associado ao burnout (Grayson & Alvarez, 2007). Golembiewski e colaboradores (1993) consideram que a estrutura e o clima da organização são variáveis fundamentais na etiologia do burnout e com consequências prejudiciais para o próprio. No mesmo sentido, Schaab e colaboradores (1993; citado em Längle, 2003) fornecem uma descrição etiológica do burnout com recurso a três modelos complementares, referindo para além das explicações psicológicas individuais e sociopsicológicas, as explicações organizacionais, que sugerem que o principal motivo do burnout reside na estrutura da organização (falta de autonomia e de suporte e feedback da direção, conflito de papéis e expectativas excessivamente altas).

O clima organizacional da escola

O conceito de clima organizacional surgiu no final da década de 50, com estudos sociais relacionados com as variações no ambiente de trabalho (Hoy et al., 1991). Os esforços iniciais para definir e medir as dimensões do clima organizacional, surgiram com o interesse dos investigadores pelas organizações escolares (Hoy, 1990). Contudo, a utilidade deste conceito foi rapidamente reconhecida por investigadores de organizações empresariais (Hoy et al., 1991).

Para alguns autores, as definições de clima organizacional assemelham-se às descrições iniciais dos tipos de personalidade. Assim, o clima poderá representar a “personalidade” da organização, ou seja, o clima é para a organização o que a personalidade é para o indivíduo, pelo que tal como as características pessoais constituem a personalidade, uma configuração específica de características duradouras da ecologia, meio, sistema social e cultura constitui um clima (Hoy et al., 1991).

O clima organizacional compreende as características diferenciadoras de uma organização, influenciando o comportamento dos trabalhadores (Hoy, 1990), podendo ser entendido como a percepção (sensações ou realizações experienciadas pelo indivíduo), e a descrição (o que a pessoa reporta destas sensações) do ambiente ou contexto organizacional ao qual pertencem (Rousseau, 1988, citado em Armstrong, 2006), as percepções das políticas, práticas e procedimentos organizacionais (Rentsch, 1990) e as interpretações significativas que as pessoas fazem do seu ambiente de trabalho (Kopelman et al., 1990).

Ao representar as percepções partilhadas dos seus trabalhadores relativamente às características do ambiente de trabalho e aos comportamentos que veem ser recompensados, apoiados e esperados, poderá impactar uma variedade de comportamentos, incluindo ética, satisfação e segurança (Magill et al., 2020). Deste modo, considera-se que o clima organizacional se forma com o desenvolvimento de uma compreensão partilhada do ambiente, pelos trabalhadores, através da análise dos procedimentos, medidas de desempenho, diretrizes, políticas e práticas de gestão e de como os diretores internalizam e posteriormente expressam fatores ambientais, internos e externos, através dos seus estilos de gestão e liderança (Schneider et al., 2013; Volkwein et al., 1998). Portanto, representa "propriedades não de indivíduos, mas de ambientes" (Campbell et al., 1970, citado em Vos & Page, 2019, p.62).

A escola, enquanto unidade organizacional que disponibiliza ofertas de educação e formação (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação – DGEEC & DSEE, 2019), deverá ser percecionada como uma instituição com uma natureza bastante específica. Embora o conceito de clima escolar careça de uma definição sólida, poderá ser conceptualizado como um construto multidimensional que influencia diversos indivíduos, como alunos, pais, corpo docente e não docente e comunidade (Marshall, 2004). Peterson e Deal (1998) acrescentam que poderá ser entendido como o fluxo subterrâneo de normas, valores, crenças, tradições e rituais que se acumulam ao longo do tempo enquanto as pessoas trabalham juntas, resolvem problemas e enfrentam desafios. Consequentemente, este conjunto de expectativas e valores informais molda a forma como as pessoas pensam, sentem e agem nas escolas.

O clima escolar, enquanto fator determinante na vida dos educadores que ensinam, aprendem e crescem profissionalmente nas escolas, poderá impactar significativamente o ambiente escolar, representando um fator positivo para a saúde do ambiente de aprendizagem

ou um obstáculo significativo à aprendizagem (Freiberg, 1998; Wheelock, 2005). De facto, estudos sobre a eficácia da escola salientam a importância de um ambiente escolar positivo, frequentemente definido como um clima escolar onde ocorrem experiências eficazes de ensino e aprendizagem. A responsabilidade de estabelecer um clima escolar positivo inicia-se com o diretor, que fornece liderança no desenvolvimento e manutenção de um clima propício à aprendizagem (Dietrich & Bailey, 1996), devendo fazer esforços conscientes para melhorar e enriquecer a cultura e as condições da escola, para que assim os professores possam ensinar melhor e os alunos possam aprender mais (Hansen & Childs, 1998, citado em Wheelock, 2005). Peterson e Deal (1998) alargam esta responsabilidade aos líderes da escola – considerando para além do diretor, os professores e, frequentemente, os pais – para ajudarem a identificar, modelar e manter uma cultura forte, positiva e orientada para o aluno, reconhecendo ainda que sem esta cultura apoiante, as mudanças não se manterão e os alunos não serão bem sucedidos. Neste sentido, Gottfredson e Hollifield (1988) postulam que o clima escolar é o fator mais importante para saber se uma escola tem sucesso com os seus alunos.

O clima organizacional, enquanto variável do contexto escolar, afeta o desempenho, motivação, dedicação, satisfação e eficácia laboral do professor na escola, sendo ainda indicador da medida na qual o professor atinge o seu máximo potencial (Babu & Kumari, 2013). Os professores não são indivíduos separados do seu ambiente e as suas perceções do mesmo são de extrema importância (Collie et al., 2012). Admitindo a sua importância para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem de qualidade, surge a necessidade de avaliar as suas perceções sobre o clima escolar, de modo a melhorar e manter a excelência educacional. Efetivamente, o feedback sobre o clima escolar poderá representar um importante papel na reforma escolar e em esforços de melhoria (Freiberg, 1998).

Nos últimos anos têm sido propostas várias intervenções que visam promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais que permitam aos professores melhor responder às exigências do seu quotidiano. Porém, e apesar da ênfase dada, pelos modelos conceptuais e pela investigação empírica, ao papel das variáveis de nível organizacional, as intervenções têm sido desenvolvidas a um nível exclusivamente individual, dedicando-se pouca atenção à compreensão das variáveis do contexto (Oliveira et al., *em revisão*). Da mesma forma, no que concerne aos preditores do burnout, tem-se intervindo e estudado sobretudo os fatores individuais, em detrimento dos fatores organizacionais. Posto isto, e considerando a importância de estudar e intervir também nos fatores contextuais, importa

considerar as percepções do clima organizacional, considerando o seu impacto no desempenho, motivação, dedicação, satisfação e eficácia laboral do professor que, segundo Freiberg (1998), representa um elemento chave na relação entre o clima escolar e os comportamentos de liderança e o sucesso escolar.

Neste sentido, a presente investigação de carácter exploratório tem por objetivo conhecer e caracterizar a percepção dos professores do 1º CEB sobre o clima escolar, stress e burnout profissional, bem como a relação entre estas variáveis. Assim, definem-se as seguintes hipóteses de investigação: H1: A síndrome de burnout é um processo dinâmico, cujos sintomas de Exaustão Emocional predizem os de Despersonalização e estes predizem os de Perda de Realização Profissional; H2: O Stress Profissional Percebido é preditor da síndrome de burnout, designadamente das suas três dimensões de sintomas, Exaustão Emocional, Despersonalização e Perda de Realização Profissional; e H3: O clima organizacional percebido é preditor da síndrome do burnout, designadamente das suas três dimensões de sintomas.

Método

O presente estudo integrou o projeto de investigação “A+: Programa de promoção de competências socioemocionais em professores do 1º Ciclo” financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/137845/2018) e aprovado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, a 21 de fevereiro de 2019.

Participantes

A amostra deste estudo incluiu 66 professores do 1º CEB a lecionar em três agrupamentos de escolas públicas da área metropolitana de Lisboa. Do total de 118 docentes abrangidos por estes três contextos, 79 mostraram-se interessados em participar (66.95%), dos quais 66 (55.93%) participaram efetivamente, resultando numa mortalidade de 16.46% (13 docentes).

A participação dos professores no estudo esteve condicionada a fatores de inclusão (designadamente, todos os participantes deveriam ser professores titulares de turma, lecionar no 1º CEB e estar no agrupamento há pelo menos um ano letivo completo) e exclusão (nomeadamente, ser professor de Inglês ou das Atividades Extracurriculares, coordenador de estabelecimento e/ou de departamento sem turma, e professores em regime de coadjuvação).

A análise dos dados de caracterização sociodemográfica permite traçar o seguinte perfil-padrão do professor-participante desta amostra: é do sexo feminino (90.9%, valor próximo da distribuição de docentes do 1º CEB do sexo feminino a nível nacional, de 87.1%, segundo a DGEEC & DSEE, 2019), tem entre 33 e 58 anos, com média de 45.56 anos (valor próximo da idade média dos docentes do 1º CEB, a nível nacional, no ano letivo 2017/2018, de 47 anos de idade, segundo a DGEEC & DSEE, 2019) e tem entre 5 e 36 anos de serviço (média de 21.35 anos).

Instrumentos

1. Maslach Burnout Inventory - Versão para professores (MBI).

Uma referência quase obrigatória na avaliação da síndrome de burnout é o MBI (*Maslach Burnout Inventory*), construído por Maslach e colaboradores (1996). A versão portuguesa deste inventário foi traduzida e adaptada por Marques Pinto (2000).

Este instrumento, constituído por 22 itens, possui uma estrutura tri-fatorial, de acordo com a conceptualização do burnout proposta pelos autores, existindo correlações fracas a moderadas entre subescalas (Maslach et al., 1996). Na versão portuguesa do MBI os itens estão organizados em três dimensões: Exaustão Emocional, composta por nove itens (e.g., “Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho”), Despersonalização, composta por cinco itens (e.g., “Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais”) e Diminuição da Realização Profissional, composta por oito itens (e.g., “Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho”) (Marques Pinto, 2000). O estudo de consistência interna revelou adequabilidade do instrumento à amostra em estudo (ver Tabela 1). Especificamente, as dimensões Exaustão Emocional ($\omega = .85$) e Despersonalização ($\omega = .81$) do MBI apresentam uma boa consistência interna, enquanto que a dimensão Diminuição da Realização Profissional ($\omega = .65$) apresenta uma consistência interna razoável. No que concerne à dimensão Despersonalização que, tradicionalmente, apresenta fragilidades (Garden, 1987), foram considerados quatro itens, dado que o item 22 foi excluído tendo em vista a melhor adequabilidade do fator.

Cada item foi respondido através de uma escala de frequência de sete pontos, de formato *Likert*, que varia entre 0 e 6, em que 0 = *Nunca*, 3 = *Algumas vezes por mês* e 6 = *Todos os dias*, na qual o participante deve avaliar com que frequência tem esses sentimentos.

2. Escala de Clima Organizacional: Versão para professores do 1º Ciclo (OCDQ-RE; versão breve).

A Escala de Clima Organizacional: Versão para Professores do 1.º Ciclo, que pretende avaliar as percepções de clima escolar dos professores o clima organizacional, foi construída por Hoy e Tarter (1997), e traduzida e adaptada para a população portuguesa por Oliveira e colaboradores (artigo em construção), no âmbito do projeto de investigação “A+: Programa de promoção de competências socioemocionais em professores do 1º Ciclo” (SFRH/BD/137845/2018).

Na sua versão completa, a Escala de Clima Organizacional: Versão para Professores do 1.º Ciclo é composta por 40 itens organizados em seis dimensões, das quais três descrevem o comportamento de gestão da coordenação escolar: Gestão das Relações no Trabalho (i.e., caracteriza um estilo de gestão democrática, em que a coordenação apresenta comportamentos que refletem uma preocupação e interesse nos professores, de respeito e enaltecimento da competência dos docentes, que se mostra disponível para as suas sugestões e crítica de forma construtiva; e.g., “O/A coordenador/a da escola ouve e aceita as sugestões dos/as professores/as”), Gestão das Tarefas Pedagógicas (i.e., caracteriza um estilo de gestão focado nos resultados e objetivos em que a coordenação supervisiona e monitoriza de forma rígida, rigorosa e constante as tarefas pedagógicas realizadas pelos professores, controlando os prazos e a realização destas tarefas; e.g., “O/A coordenador/a da escola supervisiona de perto os/as professores/as”), e Gestão das Tarefas Burocráticas (i.e., caracteriza o estilo de gestão centrado nas tarefas burocráticas associadas ao contexto escolar, apresentando a coordenação um comportamento que pode ser prejudicial ao trabalho do professor, através de uma sobrecarga de exigências de trabalho administrativo, que interferem com as responsabilidades de ensino; e.g., “O trabalho administrativo é uma sobrecarga na minha escola”). As outras três dimensões representam o comportamento do grupo de professores: Interação Profissional entre Professores (i.e., diz respeito às interações de domínio informal que os professores estabelecem entre si dentro do contexto profissional, refletindo interações de apoio e profissionais entre professores, entusiastas e orgulhosos da sua escola, e que gostam de trabalhar com os colegas, que se aceitam e respeitam mutuamente; e.g., “Os/As professores/as respeitam a competência profissional dos colegas”), Interação Pessoal entre Professores (i.e., diz respeito às interações de domínio informal que os professores estabelecem entre si a um nível pessoal/fora do contexto profissional, nomeadamente informa se os professores mantêm fortes relações sociais entre si, conhecem-se bem, são amigos

próximos, socializam regularmente e fornecem forte apoio social; e.g., “Os/As professores/as divertem-se, socializando entre si, enquanto estão na escola.”) e Dinâmicas da Equipa de Professores (i.e., diz respeito às dinâmicas que ocorrem entre a equipa de professores de uma escola/agrupamento em contexto formal, informando sobre a significação e foco nas atividades profissionais de grupo numa perspetiva crítica; e.g., “Os/As professores/as exercem pressão de grupo sobre os colegas contestatários.”).

Na adaptação portuguesa, a análise fatorial confirmatória do instrumento revelou uma estrutura de 1ª ordem, indicando que os dados deverão ser interpretados através da análise das seis dimensões para uma compreensão mais específica dos mesmos (Oliveira et al., artigo em construção). No entanto, e de modo a não sobrecarregar os participantes durante o período de recolha de dados, recorreu-se a uma versão breve deste instrumento, construída tendo em conta os critérios *loading* dos itens nas diferentes dimensões e conteúdo dos itens. Deste modo, selecionaram-se os três itens com maior loading em cada dimensão, à exceção da dimensão Dinâmicas da Equipa de Professores, que manteve os quatro itens da versão original, dado que habitualmente apresenta problemas ao nível da consistência interna (Oliveira et al., artigo em construção). Também na dimensão Gestão das Tarefas Burocráticas consideraram-se os dois primeiros e o quarto itens com maior loading, atendendo a que o conteúdo de todos remete para uma dimensão relacionada com a tarefa, e eliminaram-se o terceiro e o quinto itens, cujo conteúdo remete para a dimensão relacional do comportamento da coordenação já avaliada na dimensão Gestão das Relações no Trabalho.

Neste sentido, na versão reduzida constam 19 itens relativos à perceção de clima organizacional docente, que se organizam nas dimensões supracitadas, sendo que os itens das dimensões 3 e 6 deverão ser invertidos para informarem uma perceção positiva de clima organizacional (Oliveira et al., artigo em construção). O estudo de consistência interna revelou adequabilidade do instrumento à amostra do estudo (ver Tabela 1). Especificamente, as dimensões Gestão das Relações no Trabalho ($\omega = .80$) e Interação Pessoal entre Professores ($\omega = .84$) apresentaram uma boa consistência interna, a dimensão Gestão das Tarefas Pedagógicas ($\omega = .79$) um valor aceitável de consistência interna, as dimensões Gestão das Tarefas Burocráticas ($\omega = .63$) e Interação Profissional entre Professores ($\omega = .61$) apresentaram uma consistência interna razoável, e apenas a dimensão Dinâmicas da Equipa de Professores ($\omega = .55$) apresenta um valor fraco de consistência interna, ainda que aceitável. Consequentemente, a interpretação dos resultados desta dimensão deve ser feita com ponderação.

Cada item foi respondido através de uma escala de frequência de quatro pontos, que varia entre 1 e 4, em que 1 = *Raramente* (1) e 4 = *Muitas vezes*.

Tabela 1.

Estudo da consistência interna das dimensões do MBI e OCDQ-RE versão breve, com indicação do coeficiente alfa de Cronbach, do Omega Total e do Greatest Lower Bound

	α	ω	GLB
MBI Exaustão Emocional	.85	.85	.92
MBI Despersonalização	.55	.81	.66
MBI Perda de Realização Profissional	.64	.65	.77
OCDQ-RE Gestão das Relações no Trabalho	.80	.80	.79
OCDQ-RE Gestão das Tarefas Pedagógicas	.78	.79	.82
OCDQ-RE Gestão das Tarefas Burocráticas	.56	.63	.63
OCDQ-RE Interação Profissional entre Professores	.60	.61	.61
OCDQ-RE Interação Pessoal entre Professores	.83	.84	.85
OCDQ-RE Dinâmicas da Equipa de Professores	.52	.55	.60

Nota: As dimensões Despersonalização do MBI e Gestão das Tarefas Burocráticas e Dinâmicas da Equipa de Professores do OCDQ-RE versão breve, apresentam maior variabilidade entre os valores dos diferentes indicadores de consistência interna em estudo. No entanto, por indicação teórica, privilegiamos a interpretação dos valores de ω por este ser o indicador que representar melhor ajustamento ao tipo de instrumentos utilizados (i.e., multidimensional; Peters, 2014; cf. p. 9).

3. Indicador de stress percebido.

De acordo com a resposta à questão “Em que medida considera ser professor como uma atividade geradora de stress?” (adaptado por Marques Pinto et al., 2003 de Kyriakon & Sutcliffe, 1978) pretendeu-se avaliar o nível de stress profissional percebido pelos professores, numa *rating scale* de 5 pontos, em que 1 = *Nada geradora de stress* e 5 = *Extremamente geradora de stress*.

4. Questionário Sociodemográfico.

Com o objetivo de caracterizar a amostra, recorreu-se a um questionário sociodemográfico, que permitiu recolher dados relativamente ao sexo, idade, anos de serviço (total e no agrupamento), tipo de vínculo profissional e habilitações literárias.

5. Guião de entrevista de *focus group*.

As entrevistas de focus group representam um dos principais métodos para recolha de dados qualitativos, permitindo recolher informação e compreender as experiências e crenças dos participantes relativamente a tópicos específicos e previamente definidos. A preparação da entrevista e a elaboração do respetivo guião implicam uma planificação prévia que inclui a conceptualização do estudo, o desenvolvimento das questões e a organização de aspetos logísticos (Morgan, 1998).

Esta metodologia assenta em objetivos bem definidos (Morgan, 1998), pelo que o presente estudo considerou o seguinte objetivo principal para as entrevistas de focus group: Avaliar as perceções de clima organizacional dos professores integrados no contexto de intervenção, com relação à sua perceção de recursos e exigências do contexto profissional. Por outras palavras, procura obter uma maior compreensão dos fatores de risco e de proteção relativamente ao clima organizacional da escola.

O guião de entrevista de focus group, desenvolvido no âmbito do projeto de investigação em que este estudo se insere (SFRH/BD/137845/2018), foi organizado em vários momentos. Primeiramente, realizou-se o enquadramento dos objetivos da entrevista no projeto de investigação, bem como a apresentação das regras do focus group, dos moderadores e respetivas funções e do grupo (para a qual foi definida uma dinâmica circular de «quebra-gelo», a dinâmica do cognome, que para além de permitir que os docentes se apresentassem, permitiu reforçar a existência de pontos de divergência e de semelhança do grupo, e destacar a importância dos diferentes papéis de vida e do seu equilíbrio). Em seguida, de forma a responder aos objetivos do estudo, foi introduzida a temática, promovendo a reflexão sobre a importância do contexto organizacional na prática profissional docente, a compreensão do clima organizacional experienciado no contexto e a identificação dos principais desafios da docência ao nível social e emocional através da avaliação das oportunidades/recursos e desafios/necessidades do contexto. Por fim, realizou-se a conclusão e encerramento da entrevista, com o objetivo de sistematizar os contributos do grupo, reforçar os cuidados ético-deontológicos assegurados pelos investigadores e encerrar a sessão de trabalho, com a indicação de que teriam acesso aos resultados globais do estudo e, por fim, agradecer e reforçar a disponibilidade e contributo dos docentes.

De acordo com as indicações de Krueger (1998), as questões foram desenvolvidas para que fossem claras, objetivas e adequadas aos objetivos da entrevista. As cinco questões

(o mesmo autor define oito questões como ideal, num máximo de doze; e.g., “Como me descreveriam a vossa escola, pensando, por um lado nas oportunidades/recursos que a escola/agrupamento vos disponibiliza e que contribuem para a vossa satisfação profissional e pessoal?”, “Por outro lado, quais descreveriam como os maiores desafios ou necessidades, ao nível da escola/agrupamento, que sentem que podem estar a comprometer essa satisfação e bem-estar?”) inseridas nos referidos blocos foram introduzidas de forma contextualizada, e as questões gerais precederam as questões específicas. Para além disto, foram previamente definidas questões detonadoras ou contra-argumento de forma a evitar efeitos de polarização.

Procedimento de recolha de dados

Atendendo aos contornos metodológicos, e tendo em vista a resposta aos objetivos definidos para o presente estudo (integrados nos objetivos do projeto A+) foi adotada uma metodologia mista, que envolveu a recolha e análise integrada de dados de natureza quantitativa e qualitativa para uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos em estudo. Mais concretamente, este *design* sequencial explicativo implicou, num primeiro momento, a recolha e análise de dados quantitativos através de questionários de autorrelato e, num segundo momento, a recolha e análise de dados qualitativos através de entrevistas de focus group para ajudar a explicar os resultados quantitativos, pelo que é um estudo de duas fases (Creswell & Zhang, 2009).

A recolha de dados, realizada entre Outubro e Dezembro de 2019, teve início após contacto prévio com os participantes (após obtida a necessária autorização pelo agrupamento de escolas) em reuniões de apresentação do projeto e de convite à participação no mesmo.

1) Num primeiro momento procedeu-se à recolha de dados quantitativos através do preenchimento, pelos participantes, do consentimento informado e do protocolo constituído pelos questionários de autorrelato referidos, em momento único, com uma duração máxima de preenchimento de 30 minutos. Durante todo o processo de preenchimento dos questionários, as respostas dos participantes permaneceram confidenciais e anónimas, não sendo associadas à sua identificação, nem analisadas individualmente, dado que foram tratadas conjuntamente.

2) Num segundo momento, decorreu a recolha de dados qualitativos através de entrevistas de focus group, após agendamento respeitando a disponibilidade dos participantes e preenchimento de consentimento informado pelos mesmos. Foram realizadas dez

entrevistas focus group, em momento único, com uma duração máxima de 120 minutos (Krueger, 1998, define um limite máximo de duas horas), envolvendo entre 4 e 9 participantes (Morgan, 1998, sugere que, normalmente, se considerem grupos de seis a oito participantes provenientes de backgrounds semelhantes) e em lugar neutro e familiar para os mesmos. Foi previamente definido que o grupo de professores entrevistados deveria representar a população do contexto e ser o mais homogêneo possível (e.g., não cruzando participantes de agrupamentos distintos).

A condução das entrevistas de grupo foi da responsabilidade de dois investigadores, um com funções de moderador (responsável por conduzir o trabalho, intervindo e interagindo), e outro com funções de assistente (responsável pelo registo áudio e pela associação das verbalizações aos respetivos participantes).

As entrevistas foram registadas em áudio, pelo que de forma a assegurar o anonimato dos participantes foi-lhes atribuído um código pessoal para que posteriormente fosse possível o cruzamento das suas intervenções. As suas respostas permaneceram confidenciais e anónimas (nunca foram associadas à identificação) e foram tratadas conjuntamente, não sendo analisadas individualmente. Os participantes foram ainda informados de que as gravações seriam destruídas após transcrição.

Procedimento de análise de dados

Análise estatística dos dados quantitativos.

A análise estatística dos dados dos questionários foi realizada com recurso ao *software* estatístico IBM SPSS 25.0, versão para *Windows*, e aos seguintes pacotes para o ambiente R (R Core Team, 2018): *lavaan* (Rosseel, 2012) e *userfriendlyscience* (Peters, 2019).

Numa primeira fase, como previamente apresentado, por forma a validar a adequação das medidas escolhidas para a avaliação das variáveis em estudo, procedeu-se ao estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos através do estudo da consistência interna das subescalas dos instrumentos utilizados, através do cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach* (α), *Omega Total* (ω) e *Greatest Lower Bound* (GLB). Consideraram-se estes três coeficientes com base nas indicações de Peters (2014), que refere que ao calcular o alfa de Cronbach de variáveis psicológicas, o resultado obtido poderá não representar a precisão da escala, nomeadamente se as medidas forem multidimensionais (índices) e não cumprirem o

critério de unidimensionalidade inerente ao alfa de Cronbach. Os problemas deste coeficiente podem ser resolvidos através de outras alternativas, como o Greatest Lower Bound ou o Omega Total, cujos valores são habitualmente mais elevados e fornecem uma avaliação mais exata da precisão de uma escala. Para interpretação da qualidade de consistência interna, foram utilizadas as seguintes referências de interpretação: de forma transversal aos três indicadores em análise, valores de .90, .80, .70, .60 e .50 foram considerados, respetivamente, excelentes, bons, aceitáveis, razoáveis e fracos, sendo inaceitáveis índices com valores inferiores a .50 (e.g., Crutzen & Peters, 2017; George & Mallery, 2003).

Posteriormente, utilizaram-se procedimentos de estatística descritiva, através do cálculo de medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio-padrão), bem como dos valores mínimos e máximos da distribuição por variável em estudo.

Seguidamente, foi realizado o estudo da normalidade através de distribuição univariada dos indicadores com análise dos gráficos Q-Q, nos quais os dados devem estar distribuídos ente [-1DP, +1DP]. Posteriormente, procedeu-se ao estudo das correlações entre as variáveis através do cálculo dos coeficientes de correlação linear de *Pearson* (r) e de *Spearman* (r_s), respetivamente entre variáveis com e sem distribuição normal. A força das correlações foi avaliada de acordo com a classificação proposta por Cohen (1988), em que um coeficiente igual ou superior 0.5 representa uma relação forte entre duas variáveis, um coeficiente entre 0.3 e 0.5 representa uma relação moderada e um coeficiente inferior a 0.3 uma relação fraca.

Por fim, a significância dos diferentes preditores sobre cada uma das variáveis do burnout profissional (i.e., Exaustão Emocional, Despersonalização e Perda de Realização Profissional), foi estudada através de análise de regressão hierárquica múltipla. Os preditores foram inseridos no modelo com ordem pré-definida, de modo a avaliar o seu valor preditivo na explicação da variável dependente. Para além disto, também foi avaliado o modelo geral relativamente à sua capacidade de prever a variável dependente, e a contribuição relativa de cada bloco de variáveis (Pallant, 2007). Verificaram-se as condições de aplicação do modelo por recurso à análise gráfica dos resíduos estudentizados, à estatística de Durbin-Watson (≈ 2) e à estatística VIF (< 5). Consideraram-se efeitos significativos aqueles com $p < 0.05$.

Análise qualitativa dos dados.

Para proceder à análise dos dados das dez entrevistas de grupo realizou-se a transcrição verbatim das gravações áudio e, posteriormente, a leitura dos dados, com recurso

ao software para análise de dados NVivo 11, na sua versão para Windows. A utilização de um software de apoio a este método permite maior rigor e processos de alta complexidade (Amado et al., 2017).

Previamente ao processo de categorização e de codificação inerente, optou-se por um procedimento aberto, com a construção de um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise (Amado et al., 2017). A análise de conteúdo aberta teve como unidade de registo proposições com sentido (i.e., “uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos”; D'Unrug, 1974, citado em Amado et al., 2017, p.318).

Depois das leituras exploratórias, procedeu-se ao processo de categorização, que consistiu na construção de um sistema de categorias através de codificação inicial (recorte e diferenciação vertical, documento a documento) e posterior codificação focalizada (reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior, ou seja, aproximação e confrontação dos recortes de sentido semelhante provenientes de todos os documentos que constituem o corpo) (Amado et al., 2017).

A fim de conferir e confirmar a validade interna do sistema de categorias que emergiram e que englobam dimensões alargadas da problemática em estudo, e da análise efetuada, garantiram-se os pressupostos de exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade (Amado et al., 2017). Para demonstrar a fiabilidade do processo recorreu-se à colaboração de juízes externos (Amado et al., 2017), sendo assegurado um grau específico de concordância entre dois elementos avaliadores - acordo interjuízes -, com valores K de Cohen (índice de concordância entre juízes) superiores a .80.

Por fim, foi realizada uma análise das unidades de registo em cada categoria e subcategoria para confronto comparativo e construção dos indicadores.

Resultados

Análise estatística dos dados quantitativos

Estatística descritiva.

A estatística descritiva das dimensões dos questionários MBI e OCDQ-RE, e da questão relativa ao Stress Profissional Percebido é apresentada na Tabela 2 onde se encontram os valores mínimos e máximos, média e desvio-padrão (DP).

No que concerne ao burnout, todas as dimensões avaliadas apresentaram um valor tendencial de resposta inferior ao ponto médio da escala (3). A Exaustão Emocional destaca-se das restantes variáveis, cuja média de respostas recai sobre “*Uma vez ou menos, por mês*”, e a Despersonalização tende a ser menos percecionado pelos docentes, situando-se em “*Algumas vezes, ou menos, por ano*”.

Relativamente à medida de clima organizacional, todas as dimensões apresentaram valores médios de resposta superiores ao ponto médio da escala (3), com exceção nas dimensões Gestão das Tarefas Pedagógicas e Gestão das Tarefas Burocráticas, cujos resultados remetem para valores ligeiramente abaixo do ponto médio da escala.

Por fim, relativamente à medida de Stress Profissional Percebido, os valores médios de resposta mostraram-se superiores ao ponto médio da escala (3), pelo que os docentes percecionam a sua profissão como “*Muito geradora de stress*”.

Tabela 2.

Estatísticas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo) das subescalas do MBI e OCDQ, e da questão relativa ao Stress Profissional Percebido

	Média (DP)	Mínimo	Máximo
MBI Exaustão Emocional	2.84 (1.06)	0.56	5.33
MBI Despersonalização	0.60 (0.81)	0.00	3.50
MBI Perda de Realização Profissional	1.28 (0.67)	0.00	2.63
OCDQ-RE Gestão das Relações no Trabalho	3.03 (0.71)	1.00	4.00
OCDQ-RE Gestão das Tarefas Pedagógicas	1.76 (0.70)	1.00	3.33
OCDQ-RE Gestão das Tarefas Burocráticas	1.95 (0.54)	1.00	3.33
OCDQ-RE Interação Profissional entre Professores	3.40 (0.52)	2.00	4.00
OCDQ-RE Interação Pessoal entre Professores	3.17 (0.70)	1.67	4.00
OCDQ-RE Dinâmicas da Equipa de Professores	3.07 (0.44)	2.00	4.00
Stress Profissional Percebido	4.00 (0.86)	1.00	5.00

Teste da Normalidade.

Foi verificada a distribuição univariada dos indicadores através da análise dos gráficos Q-Q, nos quais os dados devem estar distribuídos ente [-1DP, +1DP]. Esta análise evidenciou que todos os indicadores cumprem o pressuposto da normalidade, isto é, apresentam distribuição semelhante à normal, com exceção da Despersonalização (i.e., [-0.5, 1.5]). Como tradicionalmente esta escala revela problemas e constrangimentos psicométricos (Garden, 1987), que decorrem parcialmente da deseabilidade social inerente ao conteúdo dos itens, optou-se por manter o indicador nas análises e realizar análises paramétricas. Contudo, os resultados de correlação para este indicador são apresentados quer através do coeficiente de Pearson, quer do de Spearman. Neste sentido, os resultados deste indicador devem ser interpretados com reservas.

Análise de correlação entre as variáveis em estudo.

Na tabela 3 apresentam-se os coeficientes de correlação linear de Pearson (r) para as variáveis com distribuição normal, sendo que para o indicador de Despersonalização, também é apresentado o coeficiente de Spearman (r_s). Considerou-se o critério de Cohen (1988) para classificar a força das correlações.

Perante os resultados, é possível afirmar que os coeficientes de correlação oscilaram entre -.00 e .67, com predominância de associações com sentido positivo. No que respeita à correlação entre as várias dimensões em estudo, destacam-se as seguintes correlações significativas positivas: baixa entre Dinâmicas da Equipa de Professores e Perda de Realização Profissional; moderada entre Despersonalização e Perda de Realização Profissional, Gestão das Relações no Trabalho e Interação Profissional entre Professores, Gestão das Tarefas Burocráticas e Dinâmicas da Equipa de Professores, e Exaustão Emocional e Stress Profissional Percebido; e alta entre Interação Profissional entre Professores e Interação Pessoal entre Professores.

Análise de regressão.

Foi realizado um conjunto de análises de regressão múltipla para estudar o impacto das variáveis preditoras (variáveis sociodemográficas, do Stress Profissional Percebido e do clima organizacional) nas variáveis do burnout. De modo a estimar os coeficientes de regressão, foi adotado o método de regressão hierárquica.

Variável dependente: Exaustão Emocional.

Na regressão múltipla hierárquica da Exaustão Emocional consideram-se os seguintes modelos: *Modelo 1*, incluindo as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento); *Modelo 2*, agrupando as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento) e o Stress Profissional Percebido; e *Modelo 3*, incluindo as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento), do Stress Profissional Percebido e do clima organizacional.

O *Modelo 2*, de regressão em função das variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento) e do Stress Profissional Percebido revelou-se estatisticamente significativo [$F(4,57) = 3.003$, $p = .026$], explicando 11.6% da variância ($R^2a = 0.116$). Contudo, a análise dos coeficientes de regressão e da sua significância estatística revelou que dos preditores considerados, apenas a perceção de Stress Profissional ($\beta = 0.406$, $t(57) = 3.259$, $p = .002$) é um preditor significativo e positivo da Exaustão Emocional.

Variável dependente: Despersonalização.

Na regressão múltipla hierárquica da Despersonalização consideram-se os seguintes modelos: *Modelo 1*, incluindo as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento); *Modelo 2*, agrupando as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento) e o Stress Profissional Percebido; *Modelo 3* compreendendo as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento), o Stress Profissional Percebido e a dimensão de Exaustão Emocional; e *Modelo 4* incluindo as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento), do Stress Profissional Percebido, a dimensão Exaustão Emocional e as variáveis do clima organizacional.

O Modelo 3, de regressão linear múltipla da Despersonalização em função das diferentes variáveis revelou-se marginalmente significativo [$F(5,56) = 2.151, p = .073$], explicando 8.6% da variância ($R^2a = 0.086$). Contudo, a análise dos coeficientes de regressão e da sua significância estatística, neste modelo, revelou que dos preditores considerados, a Idade [$\beta = 0.303, t(56) = 2.209, p = .041$] e a dimensão de Exaustão Emocional [$\beta = 0.303, t(56) = 2.249, p = .028$] são preditores significativos positivos da Despersonalização.

Variável dependente: Perda de Realização Profissional.

Na regressão múltipla hierárquica da Perda de Realização Profissional consideram-se os seguintes modelos: *Modelo 1*, incluindo as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento); *Modelo 2*, agrupando as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento), o Stress Profissional Percebido; *Modelo 3* contemplando as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento), o Stress Profissional Percebido e a dimensão Exaustão Emocional; o *Modelo 4* incluindo as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento), do Stress Profissional Percebido e as dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização; e *Modelo 5* incluindo as variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade e Anos de Serviço no Agrupamento), do Stress Profissional Percebido, as dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização e as dimensões do clima organizacional.

O *Modelo 5*, de regressão da Perda de Realização Profissional em função das variáveis de controlo sociodemográficas (i.e., Sexo, Idade, Anos de Serviço no Agrupamento e Habilitações Literárias), do Stress Profissional Percebido, das dimensões Exaustão Emocional e Despersonalização e do clima organizacional revelou-se estatisticamente significativo [$F(12,49) = 2.481, p = .013$], explicando 22.6% de variância ($R^2a = 0.226$). Contudo, a análise dos coeficientes de regressão e da sua significância estatística revelou que dos preditores considerados, a Despersonalização [$\beta = 0.369, t(49) = 2.920, p = .005$] é um preditor significativo e positivo da Perda de Realização Profissional, enquanto que a Interação Pessoal entre Professores [$\beta = -0.396, t(49) = -2.314, p = .025$] é um preditor significativo negativo. Também as Dinâmicas da Equipa de Professores [$\beta = 0.252, t(49) = 1.901, p = .063$] é preditor marginalmente significativo positivo da Perda de Realização Profissional, e a Gestão das Relações no Trabalho [$\beta = -0.249, t(49) = -1.983, p = .053$] é preditor marginalmente significativo e negativo desta dimensão de burnout.

Análise qualitativa dos dados

Mediante uma análise de conteúdo indutiva e aberta dos dados, o processo de categorização permitiu o desenvolvimento de um sistema de categorias e subcategorias, com respectivos indicadores e unidades de registo. A análise teve como unidade de registo proposições com sentido, totalizando 402 unidades de significado referentes aos fatores de risco ($N_{\text{unidades de registo}} = 265, 100\%$) e de proteção para o desempenho docente percebidos pelos participantes ($N_{\text{unidades de registo}} = 137, 100\%$). Neste sentido, apresentam-se os sistemas de categorias e subcategorias, respetiva operacionalização e exemplos de unidades de registo referentes aos fatores de risco e de proteção para o desempenho docente percebidos pelos participantes, organizados por ordem decrescente de frequência (ver Apêndice, tabela A1).

Num olhar geral sob os resultados, em termos comparativos, os 66 docentes indicaram um maior número de fatores organizacionais de risco percebidos para o desempenho da função docente (i.e., Conjunto de indicadores/aspetos que os docentes portugueses do 1º CEB consideram afetar/interferir/prejudicar o seu desempenho profissional; 65.9%), do que de proteção (i.e., Conjunto de indicadores/aspetos que os docentes portugueses do 1º CEB consideram ser facilitadores/potenciadores/promotores do seu desempenho profissional; 34.1%).

Mais especificamente, no que refere aos fatores organizacionais de proteção destacaram-se as perceções relativas às “*Relações positivas (de apoio)*” (i.e., Conjunto de indicadores/aspetos que referem a vivência de relações interpessoais positivas no contexto de trabalho; 94.16%; e.g., “Relativamente ao ambiente entre os colegas, aqui na nossa escola, é ótimo!” (P3p6).

Relativamente aos fatores organizacionais de risco percebidos pelos docentes, destacou-se a categoria “*Carência de recursos*” (i.e., Conjunto de indicadores/aspetos que referem falta de recursos na instituição que são considerados importantes para o desempenho profissional; e.g., “Mas há escolas que têm meios que nós não temos, e quando nós precisamos não tens. Há escolas que têm professor de apoio disto, têm professor especial disto, têm professor não sei do quê... eu fico até parva nas reuniões de ano. E a nossa tem o quê? Zero.” (M1p1).

Discussão

A presente investigação de carácter exploratório teve como objetivo conhecer e caracterizar a perceção dos professores do 1º CEB sobre stress profissional, burnout profissional e clima escolar, bem como explorar a relação entre estas variáveis. Neste sentido, os dados quantitativos (recolhidos através de um indicador de Stress Profissional Percebido e dos questionários MBI e OCDQ-RE versão breve, que avaliam, respetivamente, a síndrome de burnout e as perceções do clima organizacional) foram o ponto de partida para perceber se, adicionalmente às variáveis demográficas e de stress profissional percebido (que têm sido referidas na literatura como preditores do burnout; Grayson & Alvarez, 2007; Schaufeli et al., 2008), também o clima organizacional percebido é preditor do burnout. Posteriormente, foram recolhidos dados qualitativos (através de entrevistas focus group) para ilustrar e aprofundar alguns aspetos evidenciados no estudo quantitativo.

Tendo em conta a natureza exploratória do estudo, procedeu-se ao estudo da consistência interna dos instrumentos utilizados de forma a verificar se apresentavam valores adequados e se permitiam avaliar as variáveis em estudo. Neste sentido, a maioria dos indicadores considerados apresentaram coeficientes satisfatórios de consistência interna, evidenciando qualidades psicométricas e, conseqüentemente, adequação à amostra do estudo.

A estatística descritiva das variáveis evidenciou valores elevados de Stress Profissional Percebido, indo ao encontro dos resultados de estudos nacionais com professores do Norte do país (Cruz, 1989, 1990, citado em Marques Pinto & Alvarez, 2016), da DREL (Marques Pinto et al., 2003), e do projeto europeu StressLess (Comissão Europeia, 2011) que reportam que os professores portugueses apresentam níveis mais elevados de stress do que os professores de outros países europeus.

No que refere ao burnout, de uma forma geral os docentes apresentaram resultados baixos relativamente às dimensões do MBI. Não obstante, os valores da Exaustão Emocional destacam-se dos restantes, indo ao encontro dos estudos prévios que a consideram a característica central do burnout, e a manifestação mais óbvia desta síndrome complexa (Maslach et al., 2001). Para além disto, considerando que as exigências do trabalho predizem a Exaustão Emocional (Demerouti et al., 2001), uma outra explicação possível para este resultado poderá encontrar-se nos resultados qualitativos deste estudo, em que se verificou uma hegemonia de referências aos fatores de risco para a profissão docente, pelo que esta

percepção de exigências desadequadas à função docente poderá contribuir para os valores mais altos desta variável face às restantes.

Ainda, as médias obtidas neste estudo, bem como nos demais estudos nacionais (Marques Pinto, 2000) e europeus (e.g., Gil-Monte & Peiró, 2000; Pedrabissi et al., 1991) nas três subescalas de burnout profissional e em especial na de Despersonalização são mais baixas do que as normas para professores indicadas por Maslach e colaboradores (1996), o que se poderá atribuir a diferenças culturais ou nas realidades do mundo do trabalho designadamente do ponto de vista das vivências de stress (Schaufeli & Enzmann, 1998). A dimensão de Despersonalização configura-se como uma estratégia de coping disfuncional e perversa no sentido em que contribui para o agravamento e cronicidade do burnout (Maslach, 1993, 1999). Contudo, os valores encontrados neste estudo revelaram um panorama mais otimista, uma vez que os níveis de Despersonalização evidenciados pelos professores são os mais baixos desta síndrome triádica. Estes resultados poderão ser justificados considerando o nível de ensino, dado que as provas empíricas existentes sugerem que o burnout em geral e as suas componentes de Despersonalização e de Perda de Realização Profissional em particular, são mais elevadas entre docentes do ensino secundário do que entre aqueles que lecionam no Ensino Básico (Burke & Greenglass, 1995). Para além disto, considerando que a presença de recursos prediz negativamente a Despersonalização (Demerouti et al., 2001), uma outra explicação possível poderá ser encontrada nos resultados qualitativos obtidos. Especificamente, a identificação, pelos docentes, de fatores de proteção do contexto organizacional para a sua atividade profissional e bem-estar (i.e., *Autonomia na gestão da sala de aula* e as *Relações positivas (de apoio)*, em particular, *com os pares/colegas*) poderá contribuir para os níveis reduzidos da Despersonalização. Por fim, estes resultados também se poderão dever às dificuldades inerentes à operacionalização do conceito de Despersonalização no âmbito do estudo do burnout, nomeadamente quando a medida de burnout utilizada inclui esta dimensão, como é o caso do MBI utilizado, uma vez que poderá não permitir avaliar o burnout a partir da avaliação cognitiva feita pelo próprio. Como refere Garden (1987, p.557), esta avaliação cognitiva “apresenta uma forte reação de personalização, pelo que tais medidas de burnout poderão ser aplicadas exatamente de forma oposta à qual se destinam”. Deste modo, de acordo com a mesma autora, esta subescala do MBI, pelo conteúdo dos itens, poderá estar sujeita a enviesamentos de desejabilidade social, apresentando habitualmente fragilidades psicométricas, designadamente ao nível da sua consistência interna.

Quanto à dimensão Perda de Realização Profissional, que se caracteriza por uma perda dos sentimentos de competência, de sucesso (Maslach, 1999) e de prazer associados ao desempenho profissional (Marôco et al., 2008), na presente amostra revelou resultados baixos, indo ao encontro do anteriormente referido de que os valores nesta dimensão são mais baixos entre docentes do Ensino Básico do que do Ensino Secundário (Burke & Greenglass, 1995), e de que as médias obtidas em estudos nacionais (Marques Pinto, 2000) e europeus (e.g., Gil-Monte & Peiró, 2000; Pedrabissi et al., 1991) são mais baixas do que as normas para professores indicadas por Maslach e colaboradores (1996).

Por seu turno, no que concerne à medida de clima organizacional, os resultados revelaram valores altos em todas as dimensões à exceção da Gestão das Tarefas Pedagógicas e da Gestão das Tarefas Burocráticas, que apresentaram valores mais baixos. Embora no estudo original da escala estas duas dimensões surjam como aspetos negativos dos comportamentos da direção, nesta amostra portuguesa parecem sugerir perceções de comportamentos de apoio e facilitadores do trabalho docente por parte da coordenação. Considerando o comportamento da coordenação escolar e a respetiva conceptualização por Hoy e Tarter (1997), compreende-se que dado que a Gestão das Relações no Trabalho apresenta valores mais elevados, as outras duas dimensões relativas à coordenação apresentem valores mais baixos. Tais resultados confirmaram os de Hoy e colaboradores (1991) na medida em que as dimensões Gestão das Tarefas Pedagógicas e Gestão das Tarefas Burocráticas se correlacionaram negativamente com a dimensão Gestão das Relações no Trabalho. Para além disto, os resultados obtidos no presente estudo na dimensão Gestão das Relações no Trabalho estão em linha com os resultados qualitativos, na medida em que os docentes identificaram as *Relações positivas (de apoio) com a direção de agrupamento*, como fator de proteção. No entanto, os resultados altos nesta dimensão, que avalia a relação dos coordenadores próximos com os professores, parecem sugerir alguma contradição com as verbalizações obtidas no estudo qualitativo, no qual os professores referiram como fator de risco a perceção de algum distanciamento (i.e., *Distanciamento/Alienação dos superiores hierárquicos*, nomeadamente, da parte dos Coordenadores). Esta aparente contradição poderá ser explicada pelo facto de as afirmações apresentadas no questionário de clima organizacional enfatizarem a relação com a coordenação direta e intermédia, não permitindo aprofundar a distinção relativamente ao comportamento dos diferentes estatutos dos superiores hierárquicos (e.g., Ministério da Educação e Direção de agrupamento), pelo que os respetivos resultados não evidenciam uma forte restrição ou autocracia por parte da

coordenação. Não obstante, em função de as dimensões do estudo qualitativo serem mais específicas, é possível perceber que tal se poderá dever à referência ao fator de proteção *Relações positivas (de apoio) com a coordenação de estabelecimento e/ou departamento*, que poderá mitigar ou ser um *buffer* do fator de risco elencado referente a sentimentos de alienação que está mais vinculado a chefias mais distantes.

Relativamente ao estudo da relação entre as diversas variáveis em análise, é possível perceber que, de uma forma global, se verificaram correlações significativas e positivas entre os indicadores. A variável de burnout Exaustão Emocional correlacionou-se significativa e positivamente com o Stress Profissional Percebido, suportando o teorizado por Maslach (1999) de que a exaustão emocional constitui uma reação ao stress profissional. Os resultados da correlação entre as duas outras variáveis do burnout, Despersonalização e Perda de Realização Profissional, corroboram também os indicados por Maslach e Leiter (2008). Relativamente aos resultados da análise correlacional entre as variáveis de clima organizacional percebido, destacam-se as correlações significativas e positivas entre Gestão das Relações no Trabalho e Interação Profissional entre Professores; Gestão das Tarefas Burocráticas e Dinâmicas da Equipa de Professores; e Interação Profissional entre Professores e Interação Pessoal entre Professores, que apresentaram valores próximos e corroboram o sentido das correlações entre as dimensões do OCDQ-RE apresentado por Hoy e colaboradores (1991). Quanto às correlações entre as variáveis de burnout e de clima organizacional percebido, destaca-se a correlação significativa e positiva entre a Perda de Realização ou Eficácia Profissional e as Dinâmicas da Equipa de Professores. Este resultado poderá ser explicado conceptualmente, dado que esta dimensão do burnout corresponde a uma perda dos sentimentos de competência, de sucesso no trabalho (Maslach, 1999) e de prazer associados ao desempenho de uma atividade profissional (Marôco et al., 2008), e esta variável de clima organizacional diz respeito a uma perspetiva crítica sobre as dinâmicas que ocorrem na equipa de professores de uma escola ou agrupamento em contexto formal.

Relativamente ao teste das hipóteses formuladas, *H1* é suportada pelos resultados da regressão múltipla hierárquica realizada, cujas evidências sublinham que a Exaustão Emocional é um preditor significativo e pela positiva da Despersonalização, a qual por sua vez é um preditor significativo pela positiva da Perda de Realização Profissional. Estes dados parecem suportar o teorizado por Lee e Ashforth (1996) de que a dimensão Perda de Realização Profissional decorre, em parte, da Exaustão Emocional e/ou da Despersonalização. Contudo, dado que o *Modelo 3* de regressão da Despersonalização em

função das diferentes variáveis se revelou marginalmente significativo, recomenda-se cautela na interpretação deste resultado.

H2 (i.e., Stress Profissional Percebido é preditor da síndrome de burnout, designadamente das suas três dimensões de sintomas) foi parcialmente suportada pelos resultados da regressão múltipla hierárquica, na medida em que a perceção de Stress Profissional revelou ser um preditor significativo e positivo da Exaustão Emocional, mas não da Despersonalização e da Perda de Realização Pessoal.

Importa realçar que os resultados desta amostra com professores do 1º CEB revelaram que a dimensão de Exaustão Emocional apresenta relações mais significativas e consistentes com a variável de Stress Profissional Percebido do que as dimensões de Despersonalização e de Perda de Realização Profissional, tanto na análise de correlação (correlação positiva moderada entre as duas variáveis), como na de regressão (Stress Profissional Percebido como preditor significativo e positivo desta variável). Este resultado é consonante com a conceptualização da Exaustão Emocional como característica central do burnout e manifestação mais direta do stress profissional prolongado que está na origem desta síndrome complexa (Maslach et al., 2001). Os resultados obtidos relativamente a esta variável corroboram os de Marques Pinto e colaboradores (2003), com uma amostra de professores dos 2º e 3º CEB e do Ensino Secundário da DREL.

A Despersonalização revela-se como a mais complexa das três dimensões do burnout (Marques Pinto, 2000). De acordo com o modelo explicativo desta dimensão no presente estudo, o aumento dos sentimentos de Despersonalização parece decorrer diretamente da Exaustão Emocional (conforme referido anteriormente) e da Idade. Como salientado por diversos autores, as fontes de burnout docente derivam de fatores multifacetados (e.g., Maslach et al., 2001) podendo agrupar-se em fatores individuais (que incluem variáveis de personalidade ou demográficas), organizacionais e transacionais (Chang, 2009). Assim, e contrariamente a alguns estudos que não encontram evidências da idade como preditor do burnout docente (e.g., Brissie et al., 1988; Zabel & Kay Zabel, 2001) na presente amostra, a Idade, enquanto fator individual e variável demográfica e que fornece respostas relativamente a quem experiencia burnout (Chang, 2009), revelou-se um preditor significativo específico da Despersonalização. De forma mais geral, outros estudos revelam que o nível de burnout aumenta com a idade (e.g., Friedman, 1991). Contudo, recomenda-se precaução na leitura

destes resultados desta variável do burnout dado que o respetivo modelo explicativo é apenas marginalmente significativo.

Embora o indicador de Stress Profissional Percebido reflita a ideia de que os docentes percecionam a sua profissão como “*Muito geradora de stress*”, a relação entre o stress profissional docente e os indicadores de saúde-doença subsequentes, como os sintomas de burnout, é muito complexa. Ilustrativa desta complexidade é a existência de uma discrepância entre os elevados níveis de stress relatados pelos docentes, e os de burnout associados, os quais se revelam baixos no presente estudo. As explicações encontradas para este desfasamento apelam para a intervenção de variáveis moderadoras nesta relação, como por exemplo os recursos de coping dos docentes, intrapessoais ou externos (Marques Pinto, 2000), os quais não foram, porém, alvo de investigação neste trabalho. Outra explicação apela para a ideia da existência de um ciclo de stress ao longo do ano letivo (Esteve, 1992; Esteve & Fracchia, 1988), com picos de stress no final dos períodos letivos e do ano letivo. Efetivamente, a recolha de dados neste estudo coincidiu com o aproximar do término de aulas do 1.º período, que se caracteriza por um período de trabalho exigente para os docentes, o que poderá ter contribuído para os resultados elevados obtidos no indicador de Stress Profissional Percebido sem, contudo, se verificarem ainda repercussões coincidentes nos níveis de burnout verificados. No entanto, e de forma geral, os resultados parecem estar de acordo com o teorizado por autores de referência (e.g., Schaufeli et al., 2008), de que o burnout constitui uma reação disfuncional ao stress profissional prolongado.

Ainda, a literatura internacional (e.g., Iancu et al., 2018; McCarthy et al., 2016; Roeser et al., 2013) identifica como principais stressores na docência fatores de natureza social e emocional decorrentes de elevadas exigências (e.g., gestão de sala de aula, relacionamento com os encarregados de educação, tomada de decisão e gestão de tempo face ao elevado número de tarefas a realizar) e de baixos recursos (e.g., pouco suporte institucional, falta de redes de apoio social, pouco tempo para construir relações significativas com os pares). Efetivamente, é referido que o stress docente é uma reação emocional negativa em resposta às exigências do ensino (Kyriacou, 2001) e, conseqüentemente, as exigências socioprofissionais e o stress profissional dos professores constituem um dos principais problemas que o setor educativo enfrenta atualmente (Marques Pinto & Alvarez, 2016). Efetivamente, são referidas várias exigências profissionais impostas aos docentes, nomeadamente, a sobrecarga de trabalho (Maslach et al., 1996), as exigências físicas, a pressão de tempo (Demerouti et al., 2001), as condições de trabalho (UNESCO, 2017), a

educação de crianças e jovens, a preparação das aulas e as avaliações (Picado, 2009). Os resultados qualitativos do presente estudo reforçam o referido na literatura, na medida em que, no que refere à percepção do seu contexto profissional, os docentes referem uma percepção maioritária de exigências/fatores de risco (65.92%), através da *Carência de Recursos* quer ao nível físico, quer de recursos humanos (Demerouti et al., 2001; UNESCO, 2017); carência de suporte e redes de apoio social institucional traduzido no *Distanciamento/Alienação dos superiores hierárquicos, Segregação dos estabelecimentos dentro do agrupamento e Pouco contacto com os colegas*; e ainda dificuldade na gestão de tempo e sobrecarga profissional, expressas através da percepção de *Envolvimento em tarefas percebidas como irrelevantes e Pouca autonomia na tomada de decisão e organização do trabalho docente* (e.g., Iancu et al., 2018; McCarthy et al., 2016; Roeser et al., 2013), o que poderá contribuir para informar o elevado grau de Stress Profissional relatado na amostra em estudo. No sentido oposto, os docentes apresentam um reconhecimento muito inferior de recursos/fatores de percepção disponibilizados neste contexto (34.08%), percecionando, contudo, como principal recurso organizacional as *Relações positivas (de apoio) com os colegas* (concordante com os resultados da escala de clima organizacional).

H3 (i.e., clima organizacional percebido é preditor da síndrome do burnout, designadamente das suas três dimensões de sintomas) foi parcialmente suportada pelos resultados da regressão múltipla hierárquica, que revelaram que determinadas variáveis do clima organizacional predizem a dimensão Perda de Realização Profissional. Concretamente, a Interação Pessoal entre Professores, as Dinâmicas da Equipa de Professores e a Gestão das Relações no Trabalho, representam, respetivamente, um preditor significativo negativo, um preditor marginalmente significativo e positivo e um preditor marginalmente significativo e negativo desta dimensão de burnout.

As abordagens socio-construtivas exploram o burnout docente enquanto resultado da interação entre fatores individuais e organizacionais (Chang, 2009). Considerando como foco os aspetos organizacionais, e mais concretamente o clima escolar, a investigação tem mostrado que o clima escolar pode melhorar ou minimizar a Exaustão Emocional do professor ou equipa, a Despersonalização e os sentimentos de Perda de Realização Profissional (Grayson & Alvarez, 2008; Higgins-D'Alessandro, 2002). No entanto, considerando os resultados do presente estudo, apenas a dimensão Perda de Realização Profissional foi predita por fatores do clima organizacional. Este resultado vai ao encontro de Grayson e Alvarez (2007), segundo os quais a Exaustão Emocional e a Despersonalização

poderão ser consideradas como experiências mais centrais e inerentes ao próprio professor, ao passo que a Perda de Realização Profissional poderá ser mais influenciada por eventos tangíveis e externos. Ainda, Hoy e Woolfolk (1993) levantam a hipótese de a relação entre eficácia e a organização ser recíproca, ou seja, o clima afetar a percepção de eficácia, e a eficácia afetar as percepções do clima. Mais especificamente, referem dois aspetos da vida organizacional como preditores da eficácia profissional, a influência da coordenação e a ênfase em aspetos académicos.

A presença de fatores contextuais positivos, em particular, no que respeita às redes de suporte social, dos pares e institucional (correspondendo, portanto, às dimensões Interação Pessoal entre Professores e Gestão das Relações no Trabalho, respetivamente), pareceu ser, no presente estudo, o principal fator explicativo de uma baixa percepção de Perda de Realização Profissional. Estes resultados são consonantes com os qualitativos, recolhidos igualmente neste estudo, que demonstraram que as relações positivas e apoiantes representam um dos principais recursos da atividade docente. Ainda, autores como Babu e Kumari (2013) sublinham a importância do clima organizacional para a eficácia profissional dos professores, esclarecendo que numa organização escolar em que existem relações humanas baseadas em equidade e respeito mútuo, colegialidade, autonomia, aceitação dos pontos de vista dos professores pelos seus superiores hierárquicos e uma atmosfera que promove um trabalho colaborativo entre professores, a eficácia profissional é alta, aumentando também o sucesso da educação.

Não obstante, e reforçando o proposto por Hoy e Woolfolk (1993) de que para além das percepções dos professores relativamente à escola, os seus atributos pessoais são fundamentais para criar uma percepção de eficácia profissional, nesta amostra de professores portugueses, para além de as variáveis Dinâmicas da Equipa de Professores e Perda de Realização Profissional se correlacionarem, a primeira também surgiu como preditora da segunda. Este fator do clima organizacional referente à equipa de professores sugere uma visão crítica sobre o desinvestimento e incapacidade de encontrar propósito e foco nas atividades profissionais da equipa sendo, por isso, um construto conceptualmente relacionado com a Perda de Realização ou Eficácia Profissional. Para além disto, o modelo proposto por Leiter (1993), encara o burnout como uma resposta complexa às exigências e recursos profissionais, especificando que a presença de recursos influencia positivamente a realização profissional. De igual modo, Shaufeli e Bakker (2004) pressupõem que elevadas exigências no trabalho conduzem a tensão e à deterioração da saúde e elevados recursos levam a uma

maior motivação e produtividade. Bakker e colaboradores (2003) referem que neste processo motivacional, a falta de recursos e a presença de exigências de trabalho dificultam a motivação dos funcionários e contribuem para a redução da realização profissional. Para além disto, o modelo proposto por Fernet e colaboradores (2012) postula que, ao longo do ano letivo, as mudanças nas perceções dos docentes sobre o clima escolar (exigências e recursos) provavelmente predizem mudanças nas componentes do burnout, nomeadamente na Perda de Realização Profissional através de fatores motivacionais (motivação intrínseca e autoeficácia).

Considerações finais

Conclusões

Considerando a importância do fenómeno do burnout, pelas suas consequências para o bem-estar pessoal e profissional dos docentes e, conseqüentemente, para o bem-estar e aprendizagem dos seus alunos, o presente trabalho estudou a incidência e os preditores do burnout em 66 professores portugueses do primeiro Ciclo do Ensino Básico. Segundo autores de referência como Schaufeli e colaboradores (2008), o burnout constitui uma reação disfuncional ao stress profissional prolongado, pelo que este trabalho estudou o valor preditivo das perceções dos docentes relativamente ao stress profissional na explicação desta síndrome. Contudo, considerando que a investigação empírica tem explorado sobretudo fatores individuais como preditores do burnout, reconheceu-se a importância de estudar também fatores organizacionais. Efetivamente, Schaab e colaboradores (1993, citados em Längle, 2003) referem que as explicações organizacionais sugerem que os principais desencadeantes do burnout residem na estrutura das organizações. Assim, o presente estudo avaliou o valor preditivo das perceções dos professores relativamente ao stress profissional e ao clima organizacional numa tentativa de explicação do burnout docente.

A medida de Stress Profissional Percebido evidenciou que os professores portugueses desta amostra percecionam a sua profissão como “*Muito geradora de stress*”, à semelhança de outros estudos com professores portugueses (Comissão Europeia, 2011; Cruz, 1989, 1990, citado em Marques Pinto & Alvarez, 2016; Marques Pinto et al., 2003). O modelo de Demerouti e colaboradores (2001) reconhece que a saúde e o bem-estar do trabalhador resultam de um equilíbrio entre recursos e exigências do trabalho. Efetivamente, os dados qualitativos obtidos neste estudo mostram que principais stressores identificados foram fatores de natureza social e emocional decorrentes de elevadas exigências pessoais e

organizacionais, referindo, no entanto, fatores contextuais positivos (e.g., redes de suporte social dos pares e institucional).

Contudo, os docentes desta amostra apresentaram níveis baixos de burnout, sendo que os sintomas de Exaustão Emocional foram os que consideraram sentir mais frequentemente. Considerando que as exigências do trabalho predizem a Exaustão Emocional (Demerouti et al., 2001), os dados qualitativos confirmam esta tendência dado que se verificou uma superioridade de referências a fatores de risco para a profissão docente.

Relativamente às hipóteses postuladas numa tentativa de explicação da etiologia do burnout, considera-se que *H1* foi suportada dado que a dimensão de Exaustão Emocional é um preditor significativo e positivo da dimensão Despersonalização, que por sua vez é um preditor significativo e positivo da dimensão Perda de Realização Profissional, confirmando o teorizado por Lee e Ashforth (1996) de que esta última dimensão decorre, em parte, da Exaustão Emocional e/ou da Despersonalização. Contudo, a interpretação deste resultado deverá ser feita com ponderação dado que o modelo explicativo da Despersonalização apenas se revelou marginalmente significativo.

H2 foi parcialmente suportada na medida em que a perceção de Stress Profissional é um preditor significativo e positivo da dimensão Exaustão Emocional, mas não da Despersonalização, nem da Perda de Realização Profissional. Efetivamente, a Despersonalização revela-se como a mais complexa das dimensões do burnout (Marques Pinto, 2000), e cujo aumento de frequência na presente amostra parece decorrer diretamente da Exaustão Emocional e da Idade. Portanto, percebe-se que a relação entre o stress profissional docente e os indicadores de saúde-doença subsequentes, como os sintomas de burnout, é muito complexa, pelo que este desfasamento poderá apelar à intervenção de variáveis moderadoras (Marques Pinto, 2000), ou à existência de um ciclo de stress ao longo do ano letivo (Esteve, 1992; Esteve & Fracchia, 1988). Porém, de forma geral, os resultados parecem estar de acordo com o teorizado por autores de referência (e.g., Schaufeli et al., 2008), de que o burnout constitui uma reação disfuncional ao stress profissional prolongado.

Considerando os aspetos organizacionais, e mais concretamente o clima escolar como foco privilegiado neste trabalho, a investigação tem mostrado que esta variável pode melhorar ou minimizar a Exaustão Emocional, a Despersonalização e os sentimentos de Perda de Realização Profissional (Grayson & Alvarez, 2008; Higgins-D'Alessandro, 2002). Neste sentido, *H3* foi parcialmente suportada dado que as variáveis organizacionais Interação

Pessoal entre Professores, as Dinâmicas da Equipa de Professores e a Gestão das Relações no Trabalho, representam, respetivamente, um preditor significativo negativo, um preditor marginalmente significativo e positivo e um preditor marginalmente significativo e negativo da Perda de Realização Profissional. A presença de fatores contextuais positivos, em particular no que respeita às redes de suporte social parece ser, no presente estudo, o principal fator explicativo de uma baixa perceção de Perda de Realização Profissional. No mesmo sentido, as relações positivas e apoiantes são referidas como um dos principais recursos da docência pelos próprios.

Finalizando, destacam-se os contributos teóricos e práticos deste estudo para a investigação sobre os preditores do burnout, cujos resultados espelham e suportam a importância de avaliar o valor preditivo das perceções dos professores relativamente ao stress profissional e ao clima organizacional numa tentativa de explicação do burnout docente.

Limitações

O presente estudo apresenta um conjunto de limitações que deverão ser reconhecidas e consideradas na interpretação dos resultados, para além das que já foram sendo sublinhadas anteriormente. Primeiramente, a recolha de dados decorreu em momento único e específico impossibilitando uma compreensão mais aprofundada relativamente à evolução dos sintomas de burnout docente ao longo do ano letivo.

Para além disto, a dimensão da amostra e o facto de representar um grupo de docentes a lecionar apenas na área metropolitana de Lisboa poderá ter influência nos resultados encontrados, limitando assim a sua generalização face à classe profissional em geral. Ainda, o facto de os professores se conhecerem e estarem em grupo durante os momentos de preenchimento dos questionários e nas entrevistas focus group poderá ter criado uma tendência de enviesamento nas respostas. Mais, a sua participação na investigação foi voluntária pelo que é esperável que estejam mais sensibilizados e conscientes das temáticas abordadas, o que poderá, igualmente, comprometer a representatividade dos resultados.

Por último, importa referir que foi utilizado um protocolo de investigação baseado em medidas de autorrelato que podem conduzir ao enviesamento das respostas por diversos fatores, designadamente associados a efeitos de desejabilidade social e que deverão ser tidos em consideração na análise dos resultados obtidos.

Pistas para investigações futuras

Novos desafios se colocam aos professores e também à investigação e intervenção sobre as condições de exercício da docência e suas consequências para o bem-estar ocupacional destes profissionais.

Neste sentido, e no que respeita a investigações futuras, deixam-se algumas sugestões de modo a que possam ser colmatadas as limitações supracitadas. Primeiramente, e por se considerar que em contextos educacionais com maiores disparidades entre escolas os fatores organizacionais, como o clima escolar, poderão ter um efeito mais forte e direto no burnout docente, sugere-se a replicação deste estudo. Nesse contexto seria importante diversificar e aumentar a dimensão da amostra de docentes.

Para uma melhor compreensão da evolução destes fenómenos, sugere-se ainda que a replicação deste estudo adote uma metodologia longitudinal. Efetivamente, autores como Capel (1991), identificam a necessidade de estudos que estendam os conhecimentos do burnout, respetivas causas e desenvolvimento dos sintomas ao longo do tempo.

Ainda, embora o questionário de clima organizacional enfatize o comportamento e o papel da coordenação, as chefias intermédias foram os superiores hierárquicos menos referidos pelos professores nas entrevistas focus group e, conseqüentemente, as que apresentam maior heterogeneidade entre contextos. Assim, sugere-se que investigações futuras procurem compreender mais aprofundadamente o papel dos coordenadores na escola.

Por fim, sublinhar que a recolha de dados decorreu em período pré-pandemia mundial de COVID-19, pelo que importa considerar as inúmeras alterações introduzidas na vida pessoal e profissional da população em geral pela pandemia entretanto surgida, bem como os seus efeitos e consequências, imponderáveis e continuados num período alargado. Especificando ao contexto escolar, as medidas de isolamento físico implicaram o encerramento de escolas e outros estabelecimentos de ensino (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020). Esta situação revelou-se particularmente exigente para os professores de todos os níveis de ensino que experienciaram a necessidade de se adaptar a uma situação de isolamento, num curto período, suspendendo ou adiando aulas em regime presencial, reinventando as metodologias de ensino e desenvolvendo e aperfeiçoando competências pedagógicas ajustadas ao ensino à distância. Neste sentido, têm surgido advertências por parte de diversas entidades relativamente aos impactos negativos no bem-estar docente (e.g., agravamento dos níveis de stress e burnout) em consequência das inúmeras exigências

impostas. A Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020) manifestou-se neste sentido reconhecendo a necessidade destes docentes gerirem a sua reação emocional (e.g., ansiedade, medo, insegurança e incerteza) e reorganizarem a vida pessoal e familiar face à situação de isolamento, acrescentando que o contexto atual poderá exponenciar a pressão e o desgaste emocional a que estão sujeitos. Assim, considerando a presente situação de incerteza e os referidos impactos negativos no bem-estar dos docentes, e em particular nos de 1º CEB que apresentam diversas especificidades (e.g., monodocência e relação de maior proximidade com os alunos), torna-se fundamental assegurar condições profissionais propícias à classe docente.

Implicações práticas

O presente estudo pretendeu estudar as perceções dos professores relativamente às variáveis a nível organizacional e ao seu impacto no burnout, contribuindo para um maior conhecimento desta população, mas também para reforçar a necessidade de intervir junto dos professores. Deste modo, importa reforçar a relevância e urgência de desenvolver mais investigações com o objetivo de avaliar as perceções do clima organizacional, e consequentemente desenvolver intervenções que considerem para além dos fatores individuais, as variáveis a nível organizacional, para responder às necessidades elencadas pelos professores (e.g., maior oferta de recursos e diminuição de exigências percebidas como exacerbadas), que envolvam professores e superiores hierárquicos e que visem, nomeadamente, a promoção de um ambiente escolar positivo.

A discussão na literatura (e.g., Fletcher & Payne, 1982; Kyriacou, 1981) relativamente à forma como as escolas poderão atuar de modo a reduzir o stress e burnout docente, refere frequentemente mudanças a nível organizacional como fornecer mais tempo de preparação durante o dia escolar, reduzir a dimensão das turmas, melhorar a organização e comunicação ao nível da escola, promover um clima de suporte social, reconhecer e enaltecer os esforços dos professores e ainda uma clara descrição das tarefas e expectativas de trabalho. Para além disto, poder-se-ão desenvolver intervenções em contextos educativos, tendo em vista a promoção de competências sociais e emocionais, que têm sido referidas como fatores de proteção associados à promoção da saúde e bem-estar docente. Estas competências permitem o desenvolvimento de recursos pessoais e profissionais para responder de forma funcional às exigências com que se confrontam. Mais, os resultados obtidos reforçam a

importância de intervenções desenvolvidas por psicólogos educacionais com formação específica nesta área, bem como a relevância deste tipo de intervenção psicoeducacional.

Referências

- Abrunhosa, S. M. L. C. (2008). *Concepções dos professores do 1º ciclo do ensino básico sobre a educação para a cidadania: as competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Formação de Professores), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/946>
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Eds.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers.
- Assembleia da República (2009). Lei n.º 85/2009. *Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27*. <https://data.dre.pt/eli/lei/85/2009/08/27/p/dre/pt/html>
- Babu, A., & Kumari, M. (2013). Organizational climate as a predictor of teacher effectiveness. *European Academic Research*, 1(5), 553-568. <https://pdfs.semanticscholar.org/2457/215489c436dd660fbd2952016febf9e941f1.pdf>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of stress management*, 10(1), 16-38. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.16>
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: a review. *Educational Psychology*, 10(2), 103-126. <https://doi.org/10.1080/0144341900100201>
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual and situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82, 106-112. <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885876>
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187-202. <https://doi.org/10.1177/001872679504800205>

- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: lessons from the TSW Pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455-471. <https://doi.org/10.1080/13634230500340807>
- Buunk, A. P., Peiró, J. M., Rodríguez, I. & Bravo, M. J. (2007). A loss of status and a sense of defeat: An evolutionary perspective on professional burnout. *European Journal of Personality*, 21, 471-485. <http://doi.org/10.1002/per.627>
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto Editora.
- Capel, S. A. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 36-45. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00959.x>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *The Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <http://doi.org/10.1037/a0029356>
- Comissão Europeia (2011). *Relatório sobre o stress: Análise de necessidades*. [http://web.spi.pt/stressless/docs/update/PT/Relatorio%20sobre%20o%20Stress %20Anali se%20de%20necessidades.pdf](http://web.spi.pt/stressless/docs/update/PT/Relatorio%20sobre%20o%20Stress%20Analise%20de%20necessidades.pdf)
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138-152. <http://doi.org/10.1037/ocp0000043>
- Creswell, J. W., & Zhang, W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 22(6), 612-621. <http://doi.org/10.1002/jts.20479>

- Crutzen, R., & Peters, G. J. Y. (2017). Scale quality: alpha is an inadequate estimate and factor-analytic evidence is needed first of all. *Health Psychology Review, 11*(3), 242-247. <https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1124240>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512 <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dietrich, A., & Bailey, E. (1996). School climate: Common-sense solutions to complicated problems. *NASSP Bulletin, 80*(576), 16-25. <https://doi.org/10.1177/019263659608057605>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência & Direção de Serviços de Estatísticas da Educação – DGEEC&DSEE. (2019). *Perfil do Docente 2017/2018*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. ISBN: 978-972-614-687-2. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_2019_PerfilDocente1718.pdf)
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Escher.
- Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie, 84*, 45-56. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1444>
- European Agency for Safety and Health at Work (2009). OSH in figures: stress at work - facts and figures. *Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.* <https://osha.europa.eu/en/publications/osh-figures-stress-work-facts-and-figures>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fletcher, B. C., & Payne, R. L. (1982). Levels of reported stressors and strains amongst schoolteachers: some UK data. *Educational Review, 34*(3), 267-278. <https://doi.org/10.1080/0013191820340308>
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership, 56*(1), 22-26. <https://eric.ed.gov/?id=ej570148>

- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333. <https://doi.org/10.1080/00220671.1991.9941813>
- Garden A. M. (1987). Depersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40(9), 545-559. <https://doi.org/10.1177/001872678704000901>
- George, S., & Mallery, L. (2003). Alfa de Cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 3(16), 3-9.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J.M. (2000). *Criterios normativos y diferenciales sobre el síndrome de quemarse por el trabajo en España*. Comunicação apresentada no Iº Congresso Hispano-Português de Psicologia, Santiago de Compostela, Espanha.
- Golembiewski, R. T., Boudreau, R., Goto, K., & Murai, T. (1993). Transnational perspectives on job burnout: Replication of phase model results among Japanese respondents. *The International Journal of Organizational Analysis*, 1(1), 7-27. <https://doi.org/10.1108/eb028781>
- Gottfredson, G. D., & Hollifield, J. H. (1988). How to diagnose school climate: Pinpointing problems, planning change. *NASSP Bulletin*, 72(506), 63-70. <https://doi.org/10.1177/019263658807250611>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2007). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Higgins-D'Alessandro, A. (2002). The necessity of teacher development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 98, 75-83. <http://doi.org/10.1002/cd.60>
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_4
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change, Elementary and Middle School Edition*. Corwin Press. ISBN: 0803965400

- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372. <https://doi.org/10.1086/461729>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press. http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373-396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. Silva & A. Pinto (Eds.), *Stress e Bem-estar* (pp. 167-184). Climepsi Editores.
- Kopelman, R. E., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1990). The role of climate and culture in productivity. In B. Scheider (Ed.) *Organizational Climate and Culture* (pp. 282-318). Jossey-Bass Publishers. https://www.researchgate.net/publication/304007925_The_role_of_climate_and_culture_in_productivity
- Krueger, R.A. (1998). *Developing questions for Focus Groups*. Sage Publications.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriagou, C. (1981). Social support and occupational stress among schoolteachers. *Educational Studies*, 7(1), 55-60. <https://doi.org/10.1080/0305569810070108>
- Längle, A. (2003). Burnout–existential meaning and possibilities of prevention. *European Psychotherapy*, 4(1), 107-121.

- https://pdfs.semanticscholar.org/adfd/2c0df29929d884af8d311cd97f17fe95a05a.pdf?_ga=2.76294930.668119798.1593790856-854631153.1587397536
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133. https://www.researchgate.net/publication/14596463_A_Meta-Analytic_Examination_of_the_Correlates_of_the_Three_Dimensions_of_Job_Burnout
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a development process: Consideration of models. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-250). Taylor & Francis.
- Magill, M. S., Yost, P. R., Chighizola, B., & Stark, A. (2020). Organizational climate for climate sustainability. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cpb0000163>
- Marôco, J., Tecedreiro, M., Martins, P., & Meireles, A. (2008). O burnout como fator hierárquico de 2ª ordem da escala de burnout de Maslach. *Análise Psicológica*, 26(4), 639-649. <http://hdl.handle.net/10400.12/89>
- Marques Pinto, A. & Alvarez, M. J. (2016). Promoção da saúde ocupacional em contexto escolar: da saúde física ao bem-estar profissional dos professores. In M. J. Chambel (Ed.), *Psicologia da saúde ocupacional* (pp. 135-166). Factor. https://www.researchgate.net/publication/304749814_Promocao_da_saude_occupacional_e_m_contexto_escolar_da_saude_fisica_ao_bem-estar_profissional_dos_professores
- Marques Pinto, A. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: representações sociais, incidência e preditores*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11328/3/ulfp013100_td.pdf
- Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Silva, A. D. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reação ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194. https://www.researchgate.net/publication/337568114_Stress_profissional_em_professores_portugueses_Incidencia_preditores_e_reacao_de_burnout_In_Psychologica

- Marshall, M. L. (2004). Examining school climate: Defining factors and educational influences. *Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management*. Georgia State University (pp.1-4).
https://schoolsafety.education.gsu.edu/wp-content/blogs.dir/277/files/2013/10/whitepaper_marshall.pdf
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Taylor & Francis.
https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/263847970_Burnout_A_Multidimensional_Perspective/links/02e7e53c08fcc055e5000000/Burnout-A-Multidimensional-Perspective.pdf
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211–222). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.014>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach burnout inventory manual (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.
https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577-603.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6>

- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001. *Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação e Ciência (2014). Decreto-Lei n.º 79/2014. *Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30*. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Moreno-Jimenez, B., Garrosa-Hernandez, E., Gálvez, M., González, J. L., & Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). A avaliação do burnout em professores. Comparação de instrumentos: CBP-R e MBI-ED. *Psicologia em Estudo, 1*, 11-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100004>
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Sage Publications.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N., Marques Pinto, A., & Veiga Simão, A. M. (em revisão). Social and emotional learning interventions for teachers: a meta-analysis of the impacts on teachers' outcomes. *Contemporary Educational Psychology*.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga Simão, A. M., & Marques Pinto, A. (artigo em construção). *Elementary school climate through teachers' eyes: Portuguese adaptation of the Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools*.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2018). *Orientações para o trabalho em psicologia educativa nas escolas*. Lisboa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/orientacoes_para_o_trabalho_em_psicologia_educativa_nas_escolas.pdf.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020). *COVID-19: Recomendações para professores e educadores de infância*. Lisboa. https://www.ordemospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_professores_e_educadores.pdf
- Pallant, J., & Manual, S. S. (2007). *A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows. SPSS Survival Manual*. Open University Press.
- Pedrabissi, L., Rolland, J. P., & Santinello, M. (1991). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology, 127*(5), 529-535. <https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9914889>

- Peters, G. Y. (2019). *userfriendlyscience: Quantitative analysis made accessible*. R package version 0.7.2. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/TXEQU>
- Peters, G. Y. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity: why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more comprehensive assessment of scale quality. *European Health Psychologist, 16*(S), 55-69. <https://doi.org/10.31234/osf.io/h47fv>
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership, 56*, 28-31. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.976&rep=rep1&type=pdf>
- Picado, L. (2009). Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. *Portal dos Psicólogos, 1*-32. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org>
- Rentsch, J. R. (1990). Climate and culture: Interaction and qualitative differences in organizational meanings. *Journal of Applied Psychology, 75*(6), 668-681. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.668>
- Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. In *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1151-1161). Associação Portuguesa de Psicologia. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1531/1/SNIP%202010%201151-%201161.pdf>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787-804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child*

- Development Perspectives*, 6(2), 167-173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48, 1–38. <http://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Santos Silva, A., Azevedo, J., Fonseca, A., M. (2001). Valores e cidadania: A coesão social, a construção identitária e o diálogo intercultural. in R. Carneiro (Coord.), *O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades. Um Estudo de Reflexão Prospetiva* (pp. 154-226). Ministério da Educação. http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Valores_cidad.pdf
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G.F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (pp.3-68). Springer. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/411.pdf>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*. <https://doi.org/10.1108/13620430910966406>
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice – A critical analysis*. Taylor & Francis.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 361–388. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27, 137-155. <http://www.jstor.org/stable/44219025>
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology 1989* (pp. 25–48). John Wiley & Sons.

- Stoer, S. R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, 19(77/79), 793-822. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>
- UNESCO (2017). *Professores*. <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/professores>
- Volkwein, J. F., Malik, S. M., & Napierski-Prancl, M. (1998). Administrative satisfaction and the regulatory climate at public universities. *Research in Higher Education*, 39(1), 43–63. <https://doi.org/10.1023/A:1018752311951>
- Vos, L., & Page, S. (2020). Marketization, performative environments and the impact of organisational climate on teaching practice in business schools. *Academy of Management Learning & Education*, 19(1), 59–80. <https://doi.org/10.5465/amle.2018.0173>
- Wheelock, M. (2005). *Teacher assessment of school climate and its relationship to years of working with an elementary school administrator*. University of South Dakota. <https://www.ncsa.org/sites/default/files/media/dissertations/WheelockMelissa.pdf>
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education & Society*, 40(5), 78-85. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400508>
- Zabel, R. H., & Kay Zabel, M. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139. <https://doi.org/10.1177/088840640102400207>

Apêndice

Tabela A1.

Sistema de categorias e subcategorias, respetiva operacionalização e exemplos de unidades de registo referentes aos fatores de risco e de proteção para o desempenho docente percebidos pelos participantes, organizados por ordem decrescente de frequência ($N_{unidades\ de\ registo} = 402$, 100%).

Nível	Categoria	Subcategoria	Operacionalização	Exemplo de indicadores
Fatores de risco percebidos ($n = 265$, 65,92%)	1. Carência de Recursos ($n = 100$, 37,74%)	1.1. Ao nível de recursos físicos e tecnológicos ($n = 64$, 64,00%)	Recursos de apoio ao nível físico (e.g. aquecimento, espaço, fotocópias) e tecnológico (e.g., computadores, internet).	« <i>Tem a ver com os recursos. Os recursos físicos... dos espaços, que às vezes têm algumas condicionantes...</i> » (A2p4) « <i>E mesmo dentro do nosso horário letivo, se não estamos na sala [de aula], não temos para onde ir!</i> » (M1p1)
		1.2. Ao nível dos recursos humanos ($n = 36$, 36,00%)	Recursos de apoio ao nível dos Recursos Humanos (e.g., regime de coadjuvação, auxiliares de ação educativa, técnicos de apoio especializado).	“ <i>Mas há escolas que têm meios que nós não temos, e quando nós precisamos não tens. Há escolas que têm professor de apoio disto, têm professor especial disto, têm professor não sei do quê... eu fico até parva nas reuniões de ano. E a nossa tem o quê? Zero.</i> ” (M1p1) “ <i>Temos que nós, às vezes batalhar muito, é verdade. Temos que trabalhar muito porque os recursos são escassos, muito, muito escassos.</i> ” (P1p5)
	2. Distanciamento/Alien ação dos superiores hierárquicos ($n = 58$, 21,89%)	2.1. Elementos da Direção de Agrupamento ($n = 30$, 51,72%)	Conjunto de indicadores/aspetos que referem desinteresse/afastamento/desconhecimento/alienação/desconsideração da realidade dos docentes nos seus contextos educativos por parte dos elementos da direção (e.g., diretor/a, vice-diretor/a, adjuntos da	“ <i>Quem gere o agrupamento tem de conhecer os seus recursos humanos, tem de conhecer! E não é conhecer quando se lá vai para falar de qualquer coisa quase em última instância, e às vezes nem nos podem atender</i> ” (P3P8) “ <i>Eu posso dizer que eu acho que o nosso agrupamento está</i>

	direção).	<i>mais preocupado com o de fora e os resultados e os pais, do que com os próprios trabalhadores, os docentes...” (M2p4)</i>
2.2. Coordenadores (n = 15, 25.86%)	Conjunto de indicadores/aspetos que referem desinteresse/afastamento/desconhecimento/alienação/desconsideração da realidade dos docentes nos seus contextos educativos por parte dos coordenadores (i.e., coordenador de estabelecimento e coordenador de departamento).	<i>“É como tudo, quem tem um cargo de chefia também tem que ter uma certa sensibilidade, para nos ouvir e gerir, e dar conselhos... também tem que ter essa disponibilidade e às vezes não, há pessoas que não têm.” (P4p2)</i> <i>“Eu sinto-me totalmente sozinha, nesse sentido. [breve pausa] E depois a coordenação, ok, a coordenação dá-nos apoio..., mas... apoio efetivo [enfático], prático... não! Eu sinto-me sozinha.” (P1p1)</i>
2.3. Elementos da Câmara ou Junta de Freguesia (n = 13, 22.41%)	Conjunto de indicadores/aspetos que referem desinteresse/afastamento/desconhecimento/alienação/desconsideração da realidade dos docentes nos seus contextos educativos por parte dos decisores políticos ao nível do concelho (e.g., presidente da câmara municipal, presidente da junta de freguesia, responsáveis pelo pelouro da educação).	<i>“Parece-me já de há uns anos para cá que as Câmaras, Juntas de freguesia, Centros de Saúde, essas entidades só se lembram das crianças e têm de mostrar trabalho, a mim parece-me, quando o ano letivo está a terminar e então bombardeiam-nos com atividades que podiam ter sido realizadas durante o ano, e com mais espaço, mais intervalos, e não!” (A1p4)</i> <i>“Mas há uma lei que as Câmaras são responsáveis pela manutenção dos edifícios já há volta de 9, 10 anos, [o presidente] nem sequer às salas veio...para cumprimentar e olhar, porque o olhar do presidente, que também foi durante 16 anos vice-presidente, sabe bem o que se passa, olhar e ver, pedir a alguém para tomar nota “olha, há estores caídos”, e não...” (P3p8)</i>
3. Envolvimento em tarefas percebidas	Conjunto de indicadores/aspetos em que os docentes referem, perante tarefas que têm de realizar, a	<i>“É daquelas reuniões que eu acho que são inúteis, desculpem-me dizer, mas eu acho que são inúteis.” (M2P4)</i>

como irrelevantes ($n = 45, 16.98\%$)	perceção de que estas são pouco significativas/irrelevantes/inúteis, não contribuindo para o melhor desempenho docente e/ou prejudicando-o direta ou indiretamente.	<i>“Mas é realmente muito frustrante para nós porque esse tempo que nós perdemos, a fazer essas coisas que são inúteis para nós, era tempo que nós estávamos a preparar coisas para fazermos com os nossos alunos... e que não há tempo depois para isso.” (P1p6)</i>
4. Pouca autonomia na tomada de decisão e organização do trabalho docente ($n = 24, 9.06\%$)	- Conjunto de indicadores/aspetos que referem perceção de falta de autonomia na tomada de decisão e organização do seu trabalho (e.g., prazos, ações de formação disponibilizadas), bem como no desempenho das tarefas/funções inerentes ao trabalho docente (e.g., procedimentos). Inclui indicadores que remetem para a não consideração/desrespeito pelas opiniões/perspetivas dos docentes no que refere à organização/gestão do trabalho; e uma visão autocrata do sistema/superiores hierárquicos na tomada de decisão.	<i>«Acabamos por fazer tudo porque são ordens e as ordens cumprem-se, independentemente de concordamos com ela sou não.» (A1p3)</i> <i>«Determinados objetivos têm de ser cumpridos, e que vão contra os nossos princípios...» (P3p2)</i>
5. Segregação dos estabelecimentos dentro do agrupamento ($n = 23, 8.68\%$)	- Conjunto de indicadores/aspetos que referem perceções de uma relação negativa/de competitividade/parco apoio entre os colegas/outros docentes de 1º ciclo do agrupamento (fora do seu estabelecimento).	<i>“Ao nível de agrupamento não acontece nada [de partilha entre colegas].” (M3p2)</i> <i>“Dentro do mesmo agrupamento, as escolas umas têm uma coisa e as outras não.” (M1p1)</i>
6. Pouco contacto com os colegas ($n = 15, 5.66\%$)	- Indicadores/Aspetos que revelam perceção dos professores de falta de oportunidade para conviver com os colegas/pares da sua escola e/ou agrupamento, em resultado de aspetos inerentes ao próprio contexto (e.g., horários incompatíveis,	<i>«A minha adaptação ao grupo e à escola não tem sido fácil (...) Se houvesse mais estratégias para criar mais momentos de partilha, se calhar seria positivo. De momento estamos a caminhar.» (P2p3)</i> <i>“Tem a ver com ser componente letiva, os intervalos...,</i>

		excesso de trabalho, legislação, má receção por parte dos superiores hierárquicos, pouco espírito de grupo).	<i>portanto, não podemos [estar a conviver uns com os outros], não é? Temos de estar a vigiar os recreios...” (M3p3)</i>	
Fatores de proteção percebidos (n = 137, 34.08%)	7. Relações positivas (de apoio) (n = 129, 94.16%)	7.1. Com os pares/colegas (n = 89, 68.99%)	Conjunto de indicadores/aspectos que referem uma rede de relações positivas/rede de suporte social com os pares/colegas da escola e/ou agrupamento.	<i>“Eu falo enquanto escola porque eu, a A2P4 e a A2P1 pertencemos à mesma escola e realmente, na nossa escola, nós sentimo-nos muito apoiadas umas às outras. A nossa equipa funciona.” (A2p8)</i> <i>“Relativamente ao ambiente entre os colegas, aqui na nossa escola, é ótimo!” (P3p6)</i>
		7.2. Com a direção de agrupamento (n = 28, 21.71%)	Conjunto de indicadores/aspectos que referem uma rede de relações positivas/rede de suporte social com os elementos da direção de agrupamento (e.g., diretor/a, vice-diretor/a, adjuntos da direção).	<i>“Esta liderança dá-nos o sentido de equipa e de pertença.” (A1p2)</i> <i>“Aqui [os elementos da direção] estão sempre disponíveis e abertos a qualquer sugestão.” (M3p2)</i>
		7.3. Com a coordenação (de estabelecimento e/ou departamento) (n = 12, 9.30%)	Conjunto de indicadores/aspectos que referem uma rede de relações positivas/rede de suporte social com os coordenadores (i.e., coordenador de estabelecimento e coordenador de departamento).	<i>“Aqui na nossa escola, acho que essa questão não se coloca. Acho que a coordenação de estabelecimento está disponível e faz o que consegue. Às vezes não conseguem mais, e mesmo por portas e travessas, às vezes não é possível.” (P4p5)</i> <i>“Mas são pessoas atentas e disponíveis e não há uma má resposta.” (P4p4)</i>
	8. Autonomia na gestão da sala de aula (n = 8, 5.84%)	-	Conjunto de indicadores/aspectos que referem a perceção, por parte dos docentes, de autonomia na gestão da sala de aula e dos aspetos relacionados ao processo de ensino (e.g., atividades, materiais, dinâmica de sala de aula, estratégias).	<i>“(…) Eu quando fecho a porta, dou a matéria como eu quero e isso dá-me a liberdade e uma satisfação de estar com os miúdos.” (A2p5)</i> <i>“Ainda somos livres, como eu costumo dizer, de gerirmos como queremos [o trabalho dentro da sala de aula]...” (M2p1)</i>