

## **Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário**

A. Rui Gomes

Universidade do Minho, Portugal

Maria João Silva, Salomé Mourisco, Susana Silva & Alfredo Mota

Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário, Portugal

Nuno Montenegro

Instituto Superior da Maia, Portugal

### Resumo

O presente trabalho apresenta dados de um estudo realizado com 127 professores de uma escola secundária do Distrito do Porto, onde se avaliaram vários indicadores relacionados com o trabalho e o bem-estar pessoal (stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional). Os resultados revelaram valores muito significativos de stresse ocupacional (percentagens acima dos 30%), uma prevalência de esgotamento de 13% e vários problemas de saúde física. Também se verificou que as mulheres demonstraram níveis superiores de stresse associados às pressões de tempo e excesso de trabalho, mais queixas relativamente ao trabalho burocrático/administrativo bem como níveis mais elevados de exaustão emocional e problemas físicos, enquanto que os homens evidenciaram uma maior tendência para a despersonalização. Na distinção dos professores em função da experiência profissional, observou-se que os que tinham mais anos de trabalho assumiram mais problemas em lidar com os comportamentos de indisciplina dos alunos, as disparidades nas capacidades apresentadas pelos

alunos e o trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. Finalmente, os professores com mais horas de contacto com os alunos apresentaram menos despersonalização e mais stresse relacionado com a indisciplina dos alunos e o estatuto da carreira docente.

#### Palavras-chave

Stresse; "Burnout"; Saúde; Satisfação; Professores

Nos últimos anos tem-se assistido, a nível mundial, a um aumento progressivo do uso do termo stresse associado a diferentes domínios e áreas do funcionamento humano. Os meios de comunicação social comprovam diariamente este facto, retratando o tema nas suas mais variadas facetas, relacionando-o com diversos factores, como sejam, o excesso de trabalho, a instabilidade profissional, a necessidade de aumentos de produtividade e sucesso em mercados cada vez mais exigentes, os conflitos de interesses entre a família e o trabalho, as pressões sociais, as relações interpessoais, etc.

Apesar dos níveis de stresse poderem emergir no funcionamento normal do dia-a-dia, aceita-se cada vez mais a ideia de que este problema tende a tornar-se mais significativo quando associado ao trabalho. Por outro lado, esta questão é particularmente importante quando aplicada à classe profissional dos professores, uma vez que, como assinala Truch (1980), o ensino constitui uma actividade extremamente exigente, gerando níveis de stresse superiores a outras profissões onde este fenómeno é habitualmente observado (ex: controladores aéreos, médicos cirurgiões, etc.) (ver também Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003; Burke & Greenglass, 1995; Friedman, 1991). Neste mesmo sentido, Kyriacou e Sutcliffe (1978) salientam a natureza desgastante desta profissão, apresentando dados de uma investigação realizada com 700 professores ingleses, onde 25% dos participantes descreveram a sua profissão como muito stressante, constatando-se efeitos negativos ao nível do rendimento profissional e em certas variáveis psicológicas, como a depressão e o "burnout".

É a partir deste tipo de resultados que Kyriacou (1987) afirma que a experiência de stresse no professor deve ser entendida como uma ameaça ao

seu bem-estar, auto-estima e valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação que, na prática, se manifestam pela diminuição da qualidade das actividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula. O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores reflectem-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. No entanto, para além da importância das fontes de stresse e das suas consequências negativas, o autor também nos alerta para a necessidade de observarmos as percepções que os professores desenvolvem relativamente às exigências que lhes são colocadas pelos contextos de trabalho, caracterizadas essencialmente pela capacidade ou dificuldade em corresponder às várias solicitações profissionais e possíveis efeitos sobre o seu bem-estar físico e/ou mental. Neste sentido, as reacções disfuncionais por parte do professor relativamente à sua ocupação tendem a ocorrer sempre que este se sente incapaz de controlar as condições de trabalho; quando não possui estratégias de confronto adequadas e adaptadas à situação e quando não dispõe de qualquer fonte de apoio social que o ajude a enfrentar os problemas colocados pela docência. Para Levi (1990), estas três situações resultam em vários tipos de reacções ao nível emocional, cognitivo, comportamental e fisiológico, o que significa que dois professores perante a mesma condição geradora de mal-estar (ex: comportamentos de indisciplina de um aluno na sala de aula) podem apresentar respostas distintas em função do tipo de recursos disponíveis que possuem para lidar com as dificuldades experienciadas (ex: desenvolver sentimentos pessoais de insegurança; sentir perturbações do sono e do apetite, etc.).

Face a estes dados e indicações, tem vindo a aumentar o interesse dos investigadores acerca dos "custos" e "efeitos" do stresse ocupacional, não só ao nível individual, mas também em termos organizacionais, introduzindo-se cada vez mais variáveis no estudo deste tema, como sejam, a satisfação profissional, os problemas físicos e mentais, os níveis de absentismo e "turnover", o comprometimento com os objectivos e tarefas profissionais, etc. (Cooper & Payne, 1990; Sauter & Murphy, 1995). No

entanto, como referem Melo, Gomes e Cruz (1997), embora a área do stresse, em termos de investigação, seja uma das mais produtivas na Psicologia, ainda não sabemos o suficiente acerca das suas causas, efeitos, prevalência e incidência, sendo tal situação mais evidente no nosso país, onde a investigação é ainda escassa. É neste âmbito que se insere este trabalho, sendo realizado com professores de diferentes áreas e/ou níveis de ensino, procurando contribuir para uma melhoria do conhecimento acerca do stresse ocupacional nesta classe profissional. Em termos conceptuais, a nossa opção foi no sentido de assumir o estudo do stresse a partir da análise das fontes de pressão associadas ao exercício da docência, procurando-se depois observar as relações existentes com os níveis de saúde física, de satisfação e de esgotamento ("burnout") (ver Brenner & Bartell, 1984; Jesus, 2002; Kyriacou, 1987; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Pinto, 2000). Convém ainda esclarecer que esta última variável foi entendida como uma reacção/consequência negativa por parte dos professores ao stresse crónico, indiciando problemas de ajustamento na actividade profissional. Assim sendo, o trabalho levado a cabo pretendeu atingir os seguintes objectivos:

- a) Analisar as fontes de stresse, a prevalência de "burnout", os níveis de satisfação profissional e os principais indicadores de problemas de saúde física dos professores;
- b) Analisar as relações entre stresse, "burnout", satisfação profissional e saúde física e
- c) Analisar as variáveis demográficas e indicadores objectivos da situação profissional (sexo, tempo de serviço docente e horas de contacto com os alunos) associadas ao stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional manifestada pelos professores.

## **Método**

### **Amostra**

Participaram neste estudo 127 professores de vários grupos disciplinares, a leccionar nos terceiro ciclo e ensino secundário de uma Escola Secundária do Distrito do Porto, sendo 77 do sexo feminino e 50 do sexo masculino. As idades variaram entre os 22 e os 65 anos, com uma média de praticamente 42 anos. A graduação dos professores distribuiu-se pela

licenciatura (81.1%), seguindo-se o mestrado (13.4%), o bacharelato (3.1%) e, por fim, outros graus académicos (2.4%). No que se refere ao vínculo profissional, os docentes foram incluídos em quatro categorias distintas: i) quadro da escola (71.7%); ii) quadro de zona pedagógica (7.1%); iii) contratado (10.2%) e iv) outros (11%). A média de anos de serviço variou entre 1 e 34 anos ( $M=17.1$ ), sendo de 1 a 27 anos o tempo de serviço na actual escola ( $M=9.7$ ). Por último, é de salientar que o número de horas de trabalho por semana apresentou uma grande variabilidade de tempo (6 a 70 horas), com uma média ligeiramente acima das 28 horas. Estes números baixaram significativamente quando se questionou os docentes acerca do número médio de horas em contacto directo com os alunos (2 a 30 horas;  $M=14.9$ ).

### **Instrumentos e medidas**

Foi administrado a todos os docentes um conjunto de instrumentos destinados a obter informações acerca das variáveis em análise neste estudo.

Em primeiro lugar, incluía um *Questionário de análise das características pessoais e profissionais*, desenvolvido com base em instrumentos similares utilizados por Thoresen, Miller e Krauskopf (1989), Boice e Myers (1987) e Rodolfa e Kraft (1988) que, para além de avaliar variáveis demográficas como o sexo, idade e estado civil, procurou recolher dados relativos à formação académica e às características e condições gerais de trabalho na actual situação profissional. No que se refere a este último aspecto relacionado com a percepção da actividade docente, foram ainda colocadas quatro questões acerca da carreira e satisfação profissional, nomeadamente a vontade em optar pelo ensino se os professores tivessem uma nova oportunidade de escolher um curso superior (respostas numa escala dicotómica de "sim" e "não"); o nível de satisfação profissional actual; o desejo de abandonar a actual escola durante os próximos cinco anos e o desejo de abandonar a docência durante os próximos cinco anos. Estas últimas três questões foram apresentadas numa escala tipo "Likert" de seis pontos (1=Muito Baixo; 6=Muito Alto), obtendo-se índices de fidelidade muito positivos ("Alpha" de .83);

Um segundo instrumento foi o *Questionário de Stresse nos Professores* (QSP), adaptado por Cruz e Freitas (1988) e Cruz e Mesquita

(1988) a partir dos trabalhos originais de Kyriacou e Sutcliffe (1978). O instrumento é constituído por duas partes distintas, sendo a primeira caracterizada por uma questão destinada a avaliar os níveis globais de stresse dos professores, numa escala que varia entre 0 (Nenhum Stresse) e 4 (Muito Stresse). Na segunda parte, foram incluídos 52 itens correspondentes a diferentes fontes de stresse colocados aos docentes no processo de ensino, sendo respondidos numa escala tipo "Likert" de cinco pontos (0=Nenhum Stresse; 4=Muito Stresse). No sentido de testar a estrutura factorial da segunda parte do QSP, efectuámos uma análise factorial das componentes principais, sem pré-definição do número de factores, através da rotação ortogonal (procedimento "varimax"), com normalização de Kaiser ("eigenvalue" igual ou superior a 1). Os resultados permitiram identificar uma versão final com cinco factores explicadores de 67.8% de variância associada ao instrumento, num total de 27 itens assim distribuídos: a) comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos (onze itens e um valor de "Alpha" de .96). Refere-se aos problemas de comportamento dos alunos e às dificuldades dos professores gerirem a indisciplina na sala de aula (ex: "mau comportamento contínuo de alguns alunos"); b) pressões de tempo/excesso de trabalho (cinco itens e um valor de "Alpha" de .83). Caracteriza os impedimentos de tempo sentidos pelos professores para prepararem adequadamente as aulas e conseguirem cumprir os planos curriculares bem como os problemas associados ao excesso de trabalho decorrente das suas obrigações profissionais (ex: "demasiado trabalho para fazer"); c) diferentes capacidades dos alunos (quatro itens e um valor de "Alpha" de .71). Identifica as contrariedades sentidas pelos professores no ensino de alunos com níveis de aprendizagem distintos e as dificuldades em estabelecer objectivos específicos para cada um deles (ex: "alunos com baixas capacidades"); d) estatuto da carreira docente (quatro itens e um valor de "Alpha" de .76). Descreve os sentimentos negativos dos professores relativamente a vários aspectos da carreira (ex: "baixo estatuto sócio-profissional da profissão") e, por fim, e) trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas (três itens e um valor de "Alpha" de .76). Representa as reacções desfavoráveis dos professores dirigidas às obrigações burocráticas bem como à organização dos horários com demasiados blocos de aulas (ex: "o trabalho administrativo"). Os valores totais de cada sub-escala são

calculados através da soma dos itens de cada dimensão, dividindo-se depois o valor encontrado pelo número total de itens que a constituem. Neste sentido, os resultados de cada um dos factores apresentados pode variar entre um mínimo de zero e um máximo de quatro, representando os valores máximos níveis mais elevados de stresse;

Foi também incluído o *Inventário de "Burnout" de Maslach (MBI)*. Trata-se da versão traduzida e adaptada por Cruz e Melo (1996) do "Maslach Burnout Inventory" (Maslach & Jackson, 1986). O MBI é um instrumento de auto-registo com 22 itens acerca dos sentimentos relacionados com o trabalho, distribuindo-se por três dimensões: a) exaustão emocional: analisa os sentimentos de sobrecarga emocional e a incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho (ex: "sinto-me esgotado(a) com o meu trabalho"); b) despersonalização: pretende medir as respostas "frias", impessoais ou mesmo negativas dirigidas àqueles a quem se prestam serviços (ex: "sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais") e c) realização pessoal: usada para avaliar sentimentos de competência e bem-estar relativamente ao trabalho (ex: "neste emprego consegui muitas coisas que valeram a pena"). Tal como no instrumento anterior, procedemos ao mesmo tipo de análise da estrutura factorial do MBI, identificando-se uma versão final explicativa de 58.2% de variância total, incluindo 18 itens distribuídos da seguinte forma: exaustão emocional, com oito itens e um valor de "Alpha" de .89, realização pessoal com seis itens e um valor de "Alpha" de .83 e despersonalização com quatro itens e uma "Alpha" de .70. A frequência com que cada sentimento ocorre nas três áreas é avaliada numa escala tipo "Likert" de sete pontos, variando entre o mínimo de zero (Nunca) e o máximo de seis (Todos os dias). Para efeitos do presente estudo, os "scores" de cada sub-escala da versão adaptada do MBI foram calculados adicionando os valores atribuídos aos itens de cada dimensão, dividindo-se depois esse total pelo número de itens de cada uma delas. Assim, os resultados totais podem variar entre um mínimo de zero e um máximo de seis. O valor máximo reflecte elevados índices de exaustão emocional, despersonalização e de realização pessoal. Elevados níveis de "burnout" estão associados a elevados "scores" de exaustão emocional e despersonalização, mas também a baixos "scores" de realização pessoal;

Finalmente, a avaliação efectuada incluiu uma *Escala de Saúde Física (ESF)* destinada a analisar a percepção dos professores acerca da frequência de ocorrência de problemas físicos nos últimos três meses. A ESF é uma versão traduzida e adaptada de uma escala do "Occupational Stress Indicator" (Cooper, Sloan, & Williams, 1988; Cunha, Cooper, Moura, Reis, & Fernandes, 1992), englobando doze itens respondidos num formato tipo "Likert" de seis pontos (1= Nunca; 6=Com muita frequência). Os resultados da análise factorial exploratória (igual procedimento ao utilizado no QSP e MBI) permitiu agrupar dez dos itens num único factor (tal como proposto pelos autores), explicando-se 54.1% de variância associada ao instrumento, com um valor de "Alpha" igual a .90. Assim sendo, o "score" total de saúde física resulta do somatório dos valores atribuídos a cada um dos itens desta escala ("score" mínimo=10; "score" máximo=60).

### **Procedimento**

O Questionário que englobava os instrumentos atrás referidos foi distribuído junto de 170 docentes de uma escola secundária do Distrito do Porto, tendo sido recebidos e considerados como válidos para efeitos do presente estudo 127 questionários, representando uma taxa de retorno e adesão de 74.7%. O Questionário incluía, anexa, uma carta de apresentação, dirigida aos participantes, acerca dos objectivos e implicações da investigação e assegurava o carácter voluntário da sua participação. No sentido de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os inquiridos um envelope no qual introduziam o questionário preenchido, que deveria ser posteriormente devolvido, devidamente fechado. A abertura dos envelopes contendo os questionários recebidos, foi sempre da única e exclusiva responsabilidade do grupo de investigadores responsáveis pelo estudo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

### **Resultados**

O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados no programa SPSS (versão 14.0 para Windows) e incluiu vários procedimentos que serão explicados ao longo desta parte do trabalho.



### **Estatísticas descritivas e associações entre as variáveis em estudo**

Começando pelo "nível global de stresse" que os docentes sentem geralmente no exercício da sua actividade profissional (primeira parte do QSP), é de realçar o facto de cerca de 40% dos participantes neste estudo terem referido experienciar índices globais elevados de stresse associados à sua profissão. Numa análise mais detalhada dos possíveis problemas que podem contribuir para esta situação, o Quadro 1 ilustra os vinte itens incluídos na segunda parte do QSP que foram considerados como geradores de maior pressão. De um modo geral, são as questões relacionadas com a gestão da sala de aula que parecem desencadear maior mal-estar (ex: turmas grandes, alunos desmotivados e com mau comportamento, etc.), seguindo-se as pressões externas ao desempenho profissional (ex: falta de tempo para cumprir os programas, demasiado trabalho burocrático) e, num terceiro grande domínio, as questões relacionadas com a carreira profissional (ex: falta de reconhecimento por um bom ensino). Os dados relativos aos factores de stresse avaliados pelo QSP dão igualmente indicações neste sentido, pois se analisarmos os docentes com pontuações mais elevadas em cada dimensão ("scores" iguais ou superiores a três em cada uma das cinco sub-escalas) verificamos que mais de metade dos participantes (52%) referiram o comportamento inadequado e a indisciplina dos alunos como geradora de elevado mal-estar, seguindo-se o trabalho burocrático e o excesso de aulas (causadora de problemas para quase 34% dos professores), o estatuto da carreira docente (fonte de tensões para 26% dos participantes), as pressões de tempo e o excesso de aulas (avaliada como muito problemática por 25% dos docentes) e, por fim, as disparidades nas capacidades apresentadas pelos alunos, que suscitou maiores dificuldades a 18% dos profissionais deste estudo.

**Quadro 1 - "Ranking" dos aspectos experienciados pelos professores como geradores de "bastante" ou "muito" stresse (\*)**

| Item - Fonte de stresse                                  | n  | %    |
|--|----|------|
| Turmas grandes   | 87 | 68.5 |
| Alunos que demonstram falta de interesse                 | 87 | 68.5 |
| Mau comportamento contínuo de alguns alunos              | 86 | 67.7 |
| Alunos pouco motivados                                   | 85 | 66.9 |
| Falta de aceitação da autoridade do professor            | 84 | 66.1 |
| Mau comportamento dos alunos em geral                    | 83 | 65.3 |
| Falta de iniciativa e vontade de trabalhar pelos alunos  | 82 | 64.6 |
| Turmas difíceis  | 81 | 63.8 |
| Existência de sanções disciplinares pouco adequadas      | 81 | 63.8 |
| Alunos barulhentos                                       | 80 | 63.0 |
| Problemas de comportamento difícil                       | 79 | 62.2 |
| Falta de tempo para cumprir os programas                 | 76 | 59.8 |
| Política disciplinar inadequada da escola                | 75 | 59.1 |
| Comportamento indecente/descarado dos alunos             | 75 | 59.1 |
| Controle contínuo/constante do comportamento dos alunos  | 74 | 58.2 |
| Nível de barulho bastante elevado                        | 74 | 58.2 |
| Demasiado trabalho burocrático                           | 72 | 56.7 |
| Falta de tempo para fornecer apoio individual aos alunos | 70 | 55.1 |
| Demasiado trabalho para fazer                            | 69 | 54.4 |
| Falta de reconhecimento por um bom ensino                | 66 | 52.0 |

(\*) – Foram consideradas apenas as respostas com valores de 3 e 4 da escala apresentada (0 = nenhum stresse; 4 = muito stresse)

Relativamente aos níveis de esgotamento dos professores, utilizámos as indicações sugeridas por Maslach e Jackson (1986) para a identificação do perfil de "burnout". De acordo com estes autores, o critério para um "elevado score" de "burnout" inclui não só uma pontuação no terço superior da distribuição dos valores nas escalas de exaustão emocional e de despersonalização, mas também uma classificação no terço inferior da distribuição dos resultados na escala de realização pessoal. Maslach e Jackson (1981) identificaram os valores mínimos e máximos do terço médio da distribuição normativa dos "scores" de "burnout" para os profissionais de serviços humanos. Os resultados obtidos sugerem uma percentagem assinalável de profissionais com elevados níveis de "burnout". Mais

concretamente, 14% dos docentes evidenciaram problemas ao nível da exaustão emocional, 17.9% em termos da despersonalização e 6% demonstraram baixos índices de realização pessoal. Estes dados indicam que um número significativo de profissionais parece estar em estado de "burnout", marcado essencialmente por sentimentos de baixa realização pessoal e/ou elevados níveis de exaustão emocional e de despersonalização. De facto, a combinação simultânea dos resultados nas três dimensões aponta para uma percentagem média de 13% de professores que parecem encontrar-se claramente em situação de "burnout".

No que concerne aos índices de saúde física, os resultados obtidos sugerem que as dificuldades em acordar, levantar e adormecer, as sensações de cansaço e exaustão, as enxaquecas e dores de cabeça, as práticas de comer, beber e fumar excessivamente assim como sensações físicas desagradáveis (tremura muscular, dores agudas, etc.) representam os principais indicadores de problemas de saúde experienciados mais frequentemente e referidos por cerca de 10 a 23% dos docentes que participaram neste estudo.

Quanto à avaliação que os participantes fizeram da sua carreira e situação profissional, alguns dados devem ser levados em consideração. Assim, em primeiro lugar, mais de 25% dos participantes não voltaria a optar pela docência se tivessem uma nova oportunidade de escolha de um curso superior, 19% manifestam um desejo elevado de abandonar a profissão nos próximos cinco anos e cerca de 10% estão altamente insatisfeitos com a sua profissão e actividade profissional.

Por último, as análises das associações e correlações existentes entre todas as variáveis em estudo foram realizadas através do cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson, descrevendo-se os valores encontrados no Quadro 2. Assim, aumentos nos níveis globais de stresse aparecem associados, por um lado, a menor satisfação profissional, e por outro lado, a maior vontade em abandonar a profissão, a mais problemas de saúde física, a maior exaustão emocional, a avaliações mais acentuadas acerca dos comportamentos de indisciplina dos alunos e a sentimentos de maior pressão de tempo e excesso de trabalho. No que se refere aos indicadores de bem-estar profissional, verifica-se que a satisfação com o exercício da docência tende a diminuir à medida que aumentam os valores de

seis das variáveis em estudo: o desejo de abandonar o emprego, os comportamentos de indisciplina dos alunos, as diferentes capacidades dos alunos, o trabalho burocrático e excesso de aulas, a exaustão emocional e, em sexto lugar, os problemas de saúde física. Pelo lado inverso, o desejo de abandonar o ensino apresenta uma relação positiva com os comportamentos de indisciplina dos alunos, o trabalho burocrático e excesso de aulas, a exaustão emocional e os sintomas de mal-estar em termos de saúde física. Relativamente às relações entre os seis factores de stresse, os resultados vão no sentido esperado, uma vez que as percepções mais negativas acerca de cada uma das dimensões aparecem relacionadas com avaliações mais desfavoráveis nas restantes. No que concerne aos indicadores de "burnout", para além do facto da exaustão emocional estar relacionada com aumentos na despersonalização e nos problemas de saúde física, deve-se igualmente registar o facto desta dimensão aparecer associada a avaliações mais acentuadas acerca da indisciplina dos alunos, a pressões de tempo/excesso de trabalho e a diferenças na avaliação das capacidades demonstradas pelos alunos. Algo surpreendentes foram os resultados entre a realização profissional do MBI e a avaliação das diferentes capacidades dos alunos, constatando-se uma associação positiva entre as duas, o que significa que os sentimentos dos professores sobre o facto de terem alunos com baixas capacidades e pouco iniciativa para trabalhar parece não prejudicar os sentimentos de realização profissional, isto apesar de, como referimos anteriormente, afectar negativamente os níveis de satisfação profissional. Como última nota, deve-se igualmente apontar o facto das percepções mais elevadas acerca dos comportamentos de indisciplina dos alunos e das maiores pressões de tempo/excesso de trabalho estarem associadas positivamente com os problemas de saúde física dos professores.

**Quadro 2 - Inter-correlações entre as variáveis em estudo**

| VARIÁVEIS  | 1      | 2      | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8    | 9     | 10   | 11   | 12 |
|--|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|------|------|----|
| 1. Nível global de stresse                             | --     |        |       |       |       |       |       |      |       |      |      |    |
| 2. Nível global de satisfação profissional actual      | -.39** | --     |       |       |       |       |       |      |       |      |      |    |
| 3. Desejo de abandonar a profissão                     | .36**  | -.45** | --    |       |       |       |       |      |       |      |      |    |
| 4. QSP: Comport. inadequados/indisciplina dos alunos   | .42**  | -.32** | .27** | --    |       |       |       |      |       |      |      |    |
| 5. QSP: Pressões de tempo/excesso de trabalho          | .41**  | -.15   | .07   | .47** | --    |       |       |      |       |      |      |    |
| 6. QSP: Diferentes capacidades dos alunos              | .15    | -.28** | .07   | .47** | .37** | --    |       |      |       |      |      |    |
| 7. QSP: Estatuto da carreira docente                   | .09    | -.16   | .09   | .41** | .48** | .41** | --    |      |       |      |      |    |
| 8. QSP: Trabalho burocrático/admin. e excesso de aulas | .15    | -.19*  | .20*  | .54** | .59** | .33** | .52** | --   |       |      |      |    |
| 9. MBI: Exaustão emocional                             | .58**  | -.36** | .46** | .40** | .41** | .25** | .09   | .18  | --    |      |      |    |
| 10. MBI: Realização profissional                       | -.07   | -.10   | .08   | .03   | -.02  | .25** | -.02  | -.01 | .11   | --   |      |    |
| 11. MBI: Despersonalização                             | -.06   | .10    | .01   | -.06  | -.03  | .13   | .02   | -.07 | .26** | .07  | --   |    |
| 12. ESF: Problemas de saúde física                     | .57**  | -.32** | .27** | .28** | .40** | .16   | .11   | .16  | .52** | -.14 | -.02 | -- |

\* p < .05; \*\* p < .01;

**Diferenças na experiência de stresse, "burnout" e saúde física em função do sexo, dos anos de prática profissional e das horas de contacto directo com os alunos**

Tendo em vista a análise de diferenças nas variáveis psicológicas centrais deste estudo foram realizadas análises de variância "One-way" (ANOVA), seguidas de comparações "post-hoc" com o teste de Scheffé e "t-tests" para amostras independentes. A constituição dos diferentes grupos de comparação foi efectuada com base nas diferentes categorias de resposta das variáveis respectivas.

No que concerne à distinção em função do sexo, e tal como é possível observar no Quadro 3, são evidentes as diferenças entre homens e mulheres em diversas variáveis em estudo, com estas últimas a demonstrarem níveis mais elevados de stresse associados às pressões de tempo e excesso de trabalho bem como maiores queixas relativamente ao trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. De algum modo, estes dados são corroborados pelos indicadores globais de stresse, constatando-se uma maior tendência das professoras para referirem maior pressão no desempenho das suas actividades profissionais. Em termos da experiência de "burnout", os resultados indicam no sentido das mulheres assumirem níveis mais elevados de exaustão emocional, enquanto que os homens evidenciaram uma maior prevalência de despersonalização. Ao nível dos indicadores de saúde física, também devem ser atribuídas às mulheres mais problemas e sintomatologia física experienciada nos últimos três meses.

**Quadro 3 - Diferenças significativas em função do sexo, nas variáveis de stresse, "burnout", satisfação e saúde física**

| VARIÁVEL                                  | FEMININO |      | MASCUL. |     | t        |
|---|----------|------|---------|-----|----------|
|   | M        | DP   | M       | DP  |          |
| <b>FACTORES DE STRESSE</b>                |          |      |         |     |          |
| Pressões de tempo/excesso de trabalho     | 2.5      | .8   | 1.9     | .8  | -4.22*** |
| Trabalho buroc./admin. e excesso de aulas | 2.4      | .9   | 2.0     | 1.0 | -2.21*   |
| <b>"BURNOUT"</b>                          |          |      |         |     |          |
| Exaustão emocional                        | 2.2      | 1.3  | 1.7     | 1.2 | -2.20*   |
| Despersonalização                         | .6       | .7   | 1.2     | 1.3 | 2.96**   |
| <b>SAÚDE FÍSICA</b>                       |          |      |         |     |          |
|   | 29.0     | 11.0 | 20.3    | 7.2 | -5.18*** |
| <b>NÍVEL DE STRESSE</b>                   |          |      |         |     |          |
|   | 2.5      | .8   | 2.0     | .9  | -3.19**  |

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

De seguida, procurámos verificar a existência de discrepâncias em função do número de anos de prática profissional dos professores, constituindo-se três grupos distintos (até dois anos, três a nove anos e mais de nove anos de docência). Como se poderá verificar no Quadro 4 (e em função dos testes "post-hoc" de Scheffee realizados), ao nível dos factores de stresse é de realçar o facto do grupo de professores com mais experiência de trabalho (mais de nove anos) percepcionar mais problemas que os seus colegas com menos anos no ensino (até dois anos) em três áreas distintas: comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos, diferentes capacidades dos alunos e o trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas.

**Quadro 4 - Diferenças significativas em função dos anos de prática profissional, nos factores de stresse**

| VARIÁVEL                          | 1-2 ANOS |     | 3-9 ANOS |     | 10 ANOS ou + |    | F      |
|-----------------------------------|----------|-----|----------|-----|--------------|----|--------|
|                                   | M        | DP  | M        | DP  | M            | DP |        |
| FACTORES DE STRESSE               |          |     |          |     |              |    |        |
| Comportamentos inadequados e      |          |     |          |     |              |    |        |
| indisciplina dos alunos           | 1.9      | 1.1 | 2.7      | .8  | 2.8          | .9 | 5.56** |
| Diferentes capacidades dos alunos |          |     |          |     |              |    |        |
| Trabalho buroc./administrativo e  | 1.6      | 1.0 | 1.9      | 1.2 | 2.2          | .7 | 4.58*  |
| excesso de aulas                  | 1.4      | 1.1 | 2.3      | .9  | 2.4          | .9 | 6.45** |

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Finalmente, observamos as diferenças entre os participantes neste estudo em função das horas de contacto com os alunos, constituindo-se dois grupos de análise (até 15 horas e mais de 15 horas). Assim, os professores com mais tempo de contacto directo com os alunos relataram mais comportamentos inadequados e de indisciplina por parte dos alunos, reacções mais negativas relativamente ao estatuto da carreira docente e, inversamente, menor tendência para a despersonalização (ver Quadro 5)

**Quadro 5 - Diferenças significativas em função das horas de contacto directo com os alunos, nas variáveis de stresse, "burnout", satisfação e saúde física**

| VARIÁVEL                                      | Até 15 horas |     | Mais de 15 horas |     | t      |
|---|--------------|-----|------------------|-----|--------|
|   | M            | DP  | M                | DP  |        |
| FACTORES DE STRESSE                           |              |     |                  |     |        |
| Comportamentos inadequados e indisciplina dos |              |     |                  |     |        |
| alunos  | 2.4          | 1.1 | 2.9              | .8  | -2.48* |
| Estatuto da carreira docente                  | 2.4          | .9  | 2.0              | 1.0 | -2.11* |
| "BURNOUT"                                     |              |     |                  |     |        |
| Despersonalização                             | 1.1          | 1.1 | .6               | .8  | -2.55* |

\*  $p < .05$



## Discussão

Um primeiro aspecto a analisar dos dados obtidos prende-se com os níveis globais de stresse referidos pelos professores no desempenho das suas actividades profissionais. Assim, é de registar uma assinalável percentagem de docentes que considera sentir níveis significativos a muito elevados de pressão profissional (quase 40%), confirmando-se assim a relevância do estudo deste tema bem como os valores encontrados noutros estudos portugueses que apontaram percentagens entre os 45% e os 60% (ver Cruz & Freitas, 1988; Cruz & Mesquita, 1988; Pinto, 2000).

Numa análise mais detalhada dos factores que poderão estar na origem desta experiência negativa, os resultados sugerem as dificuldades dos professores lidarem com os comportamentos inadequados e de indisciplina dos alunos na sala de aula, tratando-se de um problema referido por mais de metade da amostra como bastante ou muito perturbador. Alguns estudos nacionais e internacionais têm vindo a dar indicações neste sentido, uma vez que a indisciplina dos alunos, a heterogeneidade nas suas capacidades (percepção como bastante ou muito perturbador por quase 18% dos professores deste estudo) e o excesso de trabalho (avaliado como causador de bastante ou muito mal-estar por quase 25% dos docentes deste estudo) têm vindo a ser apontadas como as áreas mais difíceis de gestão por parte dos profissionais do ensino (ver Blase, 1986; Brenner & Bartell, 1984; Cruz, 1990; Cruz & Mesquita, 1988; Kyriacou, 1987; Pinto, 2000). Paralelamente, estes dados confirmam parcialmente os dados obtidos por Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves e Ramos (2002) com professores portugueses, uma vez que os problemas de estatuto profissional, a constante mudança de legislação e as relações institucionais foram os principais indicadores de stresse encontrados pelos autores, enquanto que, no nosso caso, estes factores também foram importantes mas não tanto como as questões relacionadas com o comportamento dos alunos na sala de aula. De facto, o aspecto mais significativo dos resultados agora encontrados prende-se com o facto de se tornar claro que os problemas associados aos alunos (falta de interesse, baixa motivação, mau comportamento, etc.) constituírem a grande dificuldade dos professores, podendo-se questionar até que ponto a principal razão da actividade docente (ensinar/transmitir conhecimentos e promover o desenvolvimento dos alunos) representar ela própria a maior fonte de tensão

e insatisfação nesta classe profissional... Por outro lado, se observamos com atenção as outras fontes de pressão consideradas mais significativas pelos participantes neste trabalho, como sejam a "falta de aceitação da autoridade do professor", as "turmas grandes", a "existência de sanções/políticas disciplinares pouco adequadas" e a "falta de tempo para cumprir os programas" poderemos questionar até que ponto estes factores não ajudarão a diminuir ainda mais percepção de controle dos professores no exercício das suas funções, causando maior desmotivação e insatisfação... Aliás, os resultados relativos à não opção pela docência em hipotética situação de nova escolha de curso superior (mais de 25%), o desejo de abandonar a docência a curto e médio prazo (quase 20%) e a elevada insatisfação de alguns docentes (10%) apontam exactamente neste sentido, devendo-nos fazer reflectir sobre as reais condições emocionais e motivacionais para o exercício da docência por parte de alguns dos professores desta escola.

A complementar estas indicações, há que considerar também os níveis globais de "burnout" encontrados, uma vez que os resultados da combinação das três dimensões do MBI sugerem problemas de esgotamento físico e psicológico numa faixa assinalável de docentes (13%). Apesar deste valor estar próximo dos observados noutras investigações levadas a cabo em Portugal, como sejam, os estudos realizados com psicólogos, onde foram identificados 15% de profissionais na mesma condição (ver Gomes, 1998) e com professores, onde 6 a 34% parecem sofrer de uma forma grave a moderada do problema (ver Cardoso *et al.* 2002; Pinto, 2000), existem indicações no sentido deste problema constituir uma das principais razões para o abandono de professores competentes do sistema de ensino, procurando carreiras alternativas menos susceptíveis de originar estas dificuldades (Cunningham, 1982; Farber & Miller, 1981). É igualmente de registar o facto de uma das dimensões do "burnout" mais afectada nos professores deste estudo estar, do nosso ponto de vista, fortemente relacionada com a capacidade de exercer eficazmente as suas funções. De facto, os valores elevados de despersonalização podem sugerir uma maior tendência dos professores para o distanciamento profissional e emocional relativamente aos alunos, acabando por se tornar pouco sensíveis às problemáticas que estes apresentam e à ajuda efectiva das suas dificuldades escolares e pessoais. Curioso é o facto desta orientação para a despersonalização ser mais evidente nos homens relativamente às mulheres,

mas estes dados acabam por ir de encontro a outros estudos levados a cabo no estrangeiro (ver Russell, Altmaier, Van Velzen, 1987). No que se refere à exaustão emocional, os dados apontam no sentido de 14% dos docentes apresentarem sentimentos de sobrecarga emocional e física relativamente ao trabalho, podendo-se estabelecer uma relação com os indicadores de saúde física, onde os problemas de sono, os sentimentos de cansaço extremo e de exaustão física afectaram de forma frequente mais de 20% dos participantes deste estudo.

Um outro dado a reter, prende-se com os sentimentos mais negativos relatados pelas mulheres em lidar com as pressões de tempo e o excesso de trabalho, em paralelo, com as reacções mais desfavoráveis relativamente ao trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. De algum modo, poderão ser estes os factores explicadores do facto de serem também estas profissionais a descreverem maiores níveis globais de stresse, mais exaustão emocional e mais problemas de saúde física. Aliás, pode-se até levantar a possibilidade dos homens distanciarem-se mais frequentemente do ponto de vista pessoal dos problemas apresentados pelos alunos (maiores níveis de despersonalização) enquanto estratégia de confronto para gerirem as problemáticas crescentes colocadas à prática docente. De qualquer modo, este padrão de resultados obtido pelas mulheres não pode ser considerado uma surpresa, uma vez que existem estudos nacionais que tendem a atribuir-lhes experiências mais elevadas de stresse ocupacional (ver Cruz & Mesquita, 1988; Melo, Gomes, & Cruz, 1997; Pinto, 2000). No entanto, os resultados negativos observados nas professoras deste estudo pode ser agravado pelas indicações resultantes de outras investigações, onde se demonstra que as mulheres tendem a envolver-se de forma bastante significativa no seu trabalho (ver Acker, 1989; 1992; Biklen, 1995; Thomas & O'Brien, 1984), tornando assim a carreira docente particularmente stressante para aquelas que são mães (ver Acker, 1992; Claesson & Brice, 1989). Por outro lado, o maior envolvimento pode acabar por levar a conflitos entre o papel profissional e familiar nos profissionais que relatam maiores problemas em lidar com o excesso de horas de trabalho (ver Frone, Yardley & Markel, 1997), sendo este um dos factores referidos pelas docentes incluídas nesta investigação.

A complementar estes dados centrados no excesso de horas de trabalho, surgem igualmente indicações neste estudo sobre a importância das horas de contacto directo entre docentes e alunos, colocando os participantes com mais de 15 horas semanais de interacção a sentirem maior pressão devido ao comportamento inadequado/indisciplina dos estudantes e relativamente ao estatuto da carreira docente. No entanto, apesar da maior exposição a estes dois factores de stresse, estes docentes apresentaram uma menor tendência para a despersonalização do que os seus colegas com menos horas de proximidade com os alunos, sugerindo-se, assim, que mais tempo de contacto não implica um maior distanciamento por parte dos professores. Alguns dados de outros estudos têm igualmente apontado o facto do aumento no horário de leccionação corresponder a uma maior experiência de stresse, nomeadamente, em termos do estatuto profissional, da insegurança profissional e da indisciplina dos alunos (ver Cardoso *et al.*, 2002).

Relativamente à comparação dos níveis de stresse em função dos anos de experiência dos professores, o principal dado a reter prende-se com o facto do grupo com períodos mais alargados de docência (superior a nove anos) percepcionar mais dificuldades do que os seus colegas mais novos (até dois anos de trabalho) em áreas relacionadas com os comportamentos inadequados dos alunos, a gestão das diferenças nas capacidades apresentadas pelos estudantes e a realização do trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. Resultados algo similares foram encontrados por Cruz e Mesquita (1988) num estudo com 212 professores de escolas secundárias do Distrito de Braga, onde os aspectos relacionados com a estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (ex: falta de participação nas decisões a tomar, política disciplinar inadequada da escola, etc.) tendiam a condicionar mais os professores com cinco ou mais anos de serviço, quando comparados com os que tinham menos experiência. Quanto aos resultados obtidos no nosso estudo, uma das explicações possíveis para as diferenças encontradas pode estar relacionada com a política pedagógica e de distribuição de serviço docente seguida pela escola, uma vez que são adoptadas directivas no sentido de atribuir aos professores com mais anos de serviço as turmas com alunos mais problemáticos ao nível do comportamento e com dificuldades de aprendizagem. Poderemos assim

levantar a hipótese de ser este um dos principais factores que melhor poderá explicar os valores obtidos pelos docentes mais experientes deste estudo. De qualquer modo, esta orientação seguida pela escola está de acordo com as sugestões fornecidas por Cinamon e Rich (2005) e Huberman (1993) quando defendem que todas as acções desencadeadas pelos estabelecimentos de ensino no sentido de ajudarem à adaptação dos professores em início de carreira são particularmente úteis, uma vez que estes profissionais já sentem maior pressão devido ao forte desejo de serem bem sucedidos perante os alunos, os colegas e a escola bem como pelo facto de enfrentarem maiores conflitos de ajustamento entre as expectativas profissionais e familiares.

Estas últimas indicações podem também ser relacionadas com a importância de levar a cabo estratégias de apoio aos docentes, tanto no local onde exercem as suas funções bem como em contextos específicos de formação e treino profissional. A este nível, têm vindo a ser referenciados os benefícios de uma intervenção o mais alargada possível, focalizada em diferentes áreas de acção como, por exemplo, a implementação de sistemas de apoio entre pares (possibilitando-se aos professores com maiores dificuldades ou pouco experiência de trabalho o contacto com os colegas mais experientes) (Peterson, 1990; Yee, 1990), o treino cognitivo e comportamental dirigido à gestão do stresse e aos problemas encontrados na sala de aula (Cooley & Yavanoff, 1996, Jesus, 2000; Jesus & Conboy, 2001; Williams, 1995), a formação em métodos de ensino adaptados a alunos com várias capacidades e dificuldades de aprendizagem (Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003) e a análise das próprias condições da escola e do ensino que podem dificultar a acção e eficácia dos professores (Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1998; Pines & Aronson, 1998). Aliás, a importância dos profissionais do ensino aprenderem a lidar de forma eficaz com os problemas de indisciplina dos seus alunos (que foi o principal factor de stresse encontrado neste trabalho) torna-se ainda mais decisivo se atendermos ao facto de alguns autores questionarem a tendência habitual para a utilização da abordagem negativa por parte dos professores (centrando-se na crítica e na punição) (ver Chandler, Dahlquist, Repp & Feltz, 1999; Royer, 2003; Skiba & Peterson, 2000), uma vez que este tipo de estratégias podem acabar por aumentar os comportamentos inadequados dos alunos na sala de aula bem como conduzir a efeitos indesejáveis sobre os próprios docentes (ex:

insatisfação profissional, utilização de drogas, abuso de álcool, etc.) (Pullis, 1992; Steel, 2001; Sutton, 1984). Esta situação pode ainda ser agravada pelo facto da formação superior recebida pelos professores nem sempre os preparar de forma adequada para enfrentarem estas problemáticas no contacto directo com os alunos. Isto mesmo é reforçado por Ysseldike, Algozzine e Thurlow (1992) ao afirmarem o facto dos professores que se encontram a ensinar apelidarem frequentemente de "inadequado" o tipo de treino fornecido pelas instituições de ensino onde obtiveram a sua graduação. Daí que, uma das implicações práticas dos resultados agora obtidos, aponte no sentido dos programas de formação de professores, tanto ao nível graduado como pós-graduado, promoverem o ensino de competências e estratégias específicas para ajudá-los a resolver de forma eficaz estes desafios que, com cada vez mais frequência, tendem a ocorrer na sala de aula.

Em síntese, para além de uma vertente individual da intervenção dirigida ao apoio a profissionais com dificuldades mais específicas, o fenómeno do stress ocupacional e do "burnout" no ensino só pode ser compreendido desde que devidamente enquadrado no contexto da escola, da comunidade e meio envolvente e, em última análise, do próprio sistema educativo. São estas diferentes facetas de acção que melhor ajudarão a resolver e a prevenir as contrariedades e limitações apresentadas pelos profissionais do ensino e assim contribuir para uma experiência mais positiva ao nível da docência e da própria aprendizagem dos alunos.

### **Nota**

Os autores gostariam de agradecer as sugestões e indicações fornecidas pelo(s) revisor(es) deste artigo.

### **Referências**

- ACKER, Sandra (1989). *Teachers, Gender and Careers*. London: Taylor & Francis.
- ACKER, Sandra (1992). Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, 22, pp. 141-163.

- ARONSSON, Gunnar; SVENSSON, Lennart & GUSTAFSSON, Klas (2003). Unwinding, recuperation, and health among compulsory school and high school teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*, 10, pp. 217-234.
- BEN-ARI, Rachel; KROLE, Ronit & HAR-EVE, Dov (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers stress, burnout, and satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 10, pp. 173-195.
- BIKLEN, Sari K. (1995). *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*. Albany: State University of New York Press.
- BLASE, Joe J. (1986). A qualitative analysis of sources of teachers' stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, pp. 13-40.
- BOICE, Robert & MYERS, Patricia E. (1987). Which setting is healthier and happier, academe or private practice? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, pp. 526-529.
- BRENNER, Sten-Olof & BARTELL, Riva (1984). The teacher stress process: A cross-cultural analysis. *Journal of Occupational Behavior*, 5, pp. 183-195.
- BRISSE, Jane S. HOOVER-DEMPSEY, Kathleen V. & BASSLER, O. C. (1998). Individual situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82, pp. 106-112.
- BURKE, Ronald & GREENGLASS, Esther (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, pp. 187-202.
- CARDOSO, Rui; ARAÚJO, Anabela; RAMOS, Rute; GONÇALVES, Guilherme & RAMOS, Marco (2002). *O Stress nos Professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- CHANDLER, Lynette K.; DAHLQUIST, Carolyn M.; REPP, Alan C. & FELTZ, Carol (1999). The effects of team-based functional assessment on the behavior of students in classroom settings. *Exceptional Children*, 66, pp. 101-122.
- CINAMON, R. Gali & RICH, Yisrael (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 365-378.
- CLAESSON, Margereta & BRICE, Richard (1989). Teachers/mothers: Effects of a dual role. *American Educational Research Journal*, 26, pp. 1-23.
- COOLEY, Elizabeth & YAVANOFF, Paul (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62, pp. 336-355.
- COOPER, Cary & PAYNE, Roy (1990). *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*. New York: Wiley.
- COOPER, Cary; SLOAN, Stephen & WILLIAMS, Stephen (1988). *Occupational Stress Indicator: Management Guide*. Windsor: NFER-NELSON.
- CRUZ, José (1990). *Stress e Ansiedade no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- CRUZ, José & FREITAS, Mário (1988). *Prevalência e fontes de stress nos professores: Um estudo comparativo*. Comunicação apresentada na "First International

- Conference on Counselling Psychology and Human Development". Porto: Portugal, Junho.
- CRUZ, José & MELO, Bárbara (1996). *Stress e "burnout" nos psicólogos: Desenvolvimento e características psicométricas de instrumentos de avaliação*. Relatório de investigação não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- CRUZ, José & MESQUITA, Artur (1988). *Incidence and sources of stress in teaching*. Comunicação apresentada na "13th Conference of the Association for Teacher Education in Europe". Barcelona, Espanha, Setembro.
- CUNHA, Rita; COOPER, Cary; MOURA, M. Isabel; REIS, M. Emília & FERNANDES, Paula (1992). Portuguese version of the OSI: A study of reliability and validity. *Stress Medicine*, 8, pp. 247-251.
- CUNNINGHAM, William G. (1982). Teacher burnout: Stylish fad or profound problem. *Planning and Changing*, 12, pp. 219-244.
- FARBER, Barry A. & MILLER, Julie (1981). Teacher burnout: A psycho educational perspective. *Teachers College Record*, 83, pp. 235-243.
- FRIEDMAN, Isaac (1991). High-and low-burnout schools: School culture aspects to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, pp. 325-333.
- FRONE, Michael R.; YARDLEY, John K. & MARKEL, Karen S. (1997). Developing and testing an integrative model of the work family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50, pp. 145-167.
- GOMES, A. Rui (1998). *Stress e "burnout" nos profissionais de Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- HUBERMAN, Mark (1993). Steps toward a developmental model of teaching career. In L. Kremer-Hayton H. Vonk & R. Fessler (Eds.), *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- JESUS, Saul (2002). *Perspectivas para o Bem-estar Docente: Uma Lição de Síntese*. Porto: Edições ASA.
- JESUS, Saul & CONBOY, Joseph (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15/3, pp. 131-137.
- KYRIACOU, Chris (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, pp. 146-152.
- KYRIACOU, Chris & SUTCLIFFE, James (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 159-167.
- LEVI, Lennart (1990). Occupational stress: Spice of life or kiss of death? *American Psychologist*, 45, pp. 1142-1145.
- MASLACH, Christina & JACKSON, Susan (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- MASLACH, Christina & JACKSON, Susan (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd Ed.), Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- MELO, Bárbara; GOMES, A. Rui & CRUZ, José (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 53-71.



- PETERSON, Kenneth D. (1990). Assistance and assessment of beginning teachers. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teachers Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teaching*. Newbury Park, CA: Sage.
- PINES, Ayla & ARONSON, Elliot (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- PINTO, Alexandra M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidência e preditores*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- PULLIS, Michael (1992). An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders*, 17, pp. 191-201.
- RODOLFA, Emil R. & KRAFT, Williams A. (1988). Stressors of professionals and trainees at APA-approved counselling and VA medical center internship sites. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, pp. 43-49.
- ROYER, Égide (2003). What Galileo knew: School violence, research, effective practices and teacher training. *Journal of Educational Administration*, 41, pp. 640-649.
- RUSSELL, Daniel W.; ALTMAIER, Elizabeth & VAN VELZEN, Dawn (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, pp. 269-274.
- SAUTER, Steven & MURPHY, Lawrence (1995). *Organizational risk factors for job stress*. Washington, DC: American Psychological Association.
- SKIBA, Russell J. & PETERSON, Reece L. (2000). School discipline at a crossroad: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66, pp. 335-347.
- STEEL, Lindsay (2001). Staff support through supervision. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 6, pp. 91-101.
- SUTTON, Robert I. (1984). Job stress among primary and secondary schoolteachers. *Work and Occupations*, 11, pp. 7-28.
- THOMAS, Kenneth & O'BRIEN, Rebecca (1984). Occupational status and prestige: Perceptions of business, education, and law students. *Vocational Guidance Quarterly*, 33, pp. 70-75.
- THORESEN, Richard W.; MILLER, Marinell & KRAUSKOPF, Charles J. (1989). The distressed psychologist: Prevalence and treatment considerations. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, pp. 153-158.
- TRUCH, Steve (1980). *Teachers Burnout*. Novato, CA: Academic Therapy Press Publications.
- WILLIAMS, Stephen (1995). *Managing Pressure for Peak Performance*. London: Kegan Paul International.
- YEE, Shirley (1990). *Career in the Classroom: When Teaching is More than a Job*. New York: Teachers College Press.
- YSSELDYKE, James E.; ALGOZZINE, Bob & THURLOW, Martha L. (1992). *Critical Issues in Special Education*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

**PROBLEMS AND CHALLENGES ON TEACHING ACTIVITY: A STUDY ON HIGH SCHOOL TEACHERS' STRESS, "BURNOUT", PHYSICAL HEALTH AND PROFESSIONAL FULFILMENT**

Abstract

This work presents the data of a study with 127 teachers of a Secondary School in Oporto District, on which different indicators related to work and personal well-being were evaluated (stress, burnout, physical health and professional fulfilment). The results revealed very significant levels of occupational stress (percentages above 30%), 13% burnout prevalence and various physical health problems. Women showed more stress associated with time-limit pressure and amount of work, more complains about clerical work and higher levels of emotional exhaustion and physical problems. As for men, higher tendency for depersonalization was shown. In what concerns professional experience, teachers with more years of practice showed more problems confronting: students' disciplinary issues, students' different capacity levels, clerical work, and excessive amount of classes. Finally, teachers with more hours of contact with students assumed less depersonalization and more stress related to students' indiscipline and to the teachers' career statutes.

Keywords

Stress; Burnout; Physical Health; Satisfaction; Teaching

**PROBLÈMES ET DÉFIS DANS L' EXERCICE DE L' ACTIVITÉ DE L' ENSEIGNANT:  
UNE ÉTUDE SUR LE STRESS, BURNOUT, SANTÉ PHYSIQUE ET  
SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS DE L' ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE**

Résumé

Le présent travail montre des données d'une étude réalisée avec 127 professeurs d'une école secondaire du District du Porto, où ils ont évalués plusieurs indicateurs en rapport avec le travail et le bien être personnel (stress, burnout, santé physique et satisfaction professionnelle). Les résultats ont révélé des valeurs très significatives du stress occupationnel (pourcentage au-dessus de 30%), une suprématie de l'épuisement de 13% et plusieurs problèmes de santé physique. On a aussi vérifié que les femmes ont démontré des niveaux supérieurs de stress associés aux pressions du temps et excès de travail, plus de plaintes relativement au travail bureaucratique/administratif ainsi que des niveaux plus élevés d'exhaustion émotionnelle et problèmes physiques, tandis que les hommes ont mis en évidence une plus grande tendance pour la dépersonnalisation. Dans la distinction des professeurs en fonction de l'expérience professionnelle, on a observé que ceux qui avaient plus d'années de travail ont assumé plus de problèmes en fréquentant des comportements d'indiscipline d'élèves, les disparités dans les capacités présentées par les élèves et le travail bureautique/administratif et excès de cours. Finalement, les professeurs avec plusieurs heures d'interaction avec les élèves ont présenté moins dépersonnalisation et plus stress par rapport à l'indiscipline et au niveau à leur carrière universitaire.

Mots-clé

Stress; "Burnout"; Santé Physique; Satisfaction; Professeurs

*Recebido em Setembro/2005*

*Aceite para publicação em Junho/2006*

---

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: A. Rui Gomes, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. Telf. 253604258; e-mail: rgomes@iep.uminho.pt