



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

STRESS E BURNOUT EM PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Nome do Candidato: Ana Isabel Antunes Monteiro Baptista

Nome das Orientadoras: Professora Doutora Rosa Maria Lopes Martins

Professora Doutora Sofia Margarida Guedes de Campos

Viseu, abril de 2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

***STRESS E BURNOUT EM PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação das Professoras Doutoras Rosa Maria Lopes Martins e Sofia Margarida Guedes de Campos

Ana Isabel Antunes Monteiro Baptista

Visu, abril de 2013

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

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

À Professora Doutora Rosa Martins, orientadora deste trabalho, pela sua dedicação, estímulo, disponibilidade e ajuda preciosa manifestada ao longo desta caminhada, o meu sincero reconhecimento, pois só o seu empenho tornou possível a concretização deste Projeto.

À Professora Doutora Sofia Margarida Campos, coorientadora deste trabalho, pelo impulso e apoio dado, através do seu saber.

Aos professores do Mestrado em Ciências de Educação da Universidade Católica Portuguesa, que colaboraram na construção do nosso saber.

Aos professores que gentilmente se disponibilizaram para responder ao inquérito utilizado nesta investigação empírica.

Aos colegas e amigos, cuja solidariedade me deu força.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	21
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	25
CAPÍTULO I.....	28
1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
1.1. Igualdade de oportunidades, normalização e integração:	29
1.2. O conceito: Necessidades Educativas Especiais (NEE)	30
1.3. A necessidade de Inclusão	31
2. RESPOSTAS A ALUNOS COM NEE.....	34
2.1. O Professor na escola inclusiva	35
Capítulo II.....	44
1. CONCEITO DE STRESS	44
2. CONCEITO DE BURNOUT	46
2.1. Instrumentos de Avaliação do Burnout	50
3. BURNOUT EM PROFESSORES	51
3.1. Burnout em professores de alunos com NEE	53
3.2. Stress na aula de Educação especial	55
4. CAUSAS DE BURNOUT EM PROFESSORES.....	55
4.1. Causas de Burnout em Professores de Educação Especial	59
5. SINTOMAS E CONSEQUÊNCIAS DE BURNOUT EM PROFESSORES	65
5.1. Consequências Individuais e organizacionais	66
6. AUTOEFICÁCIA E INTERVENÇÃO EM PROFESSORES COM STRESS E BURNOUT.....	67
6.1. Autoeficácia e intervenção em professores de alunos com NEE	72
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	80
CAPÍTULO III.....	82
1. METODOLOGIA	82
1.1. Desenho de Investigação	83
1.2. Variáveis	83
1.3. Amostra	85
1.4. Hipóteses de Investigação	85
1.5. Instrumento de Colheita de Dados	86
1.6. Procedimento Estatístico	89
2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	94
2.1. Caracterização Sociodemográfica dos Participantes	94
2.2. Avaliação dos Níveis de Stress e Burnout dos Professores	102
2.3. Avaliação dos Níveis de Auto-Eficácia dos Professores	107
3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	125

Conclusões.....	142
Bibliografia	146
ANEXOS	160
ANEXO I - Questionário.....	162
ANEXO II - Declaração de Consentimento Informado ao Participante	174

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Indicativo de Burnout para Professores	66
Quadro 2 - Coeficiente de fidedignidade de Cronbach CPR-R	88
Quadro 3– Estatísticas descritivas do Fator I do CPB-R dos Professores	103
Quadro 4– Estatísticas descritivas do Fator II do CPB-R dos Professores	104
Quadro 5- Estatísticas descritivas do Fator III do CPB-R dos professores.....	105
Quadro 6 - Estatísticas descritivas dos níveis de autoeficácia dos Professores	107
Quadro 7 - Regressão linear múltipla através do método <i>stepwise</i> , com a variável Stress de Papel	122
Quadro 8 - Regressão linear múltipla através do método <i>stepwise</i> , com a variável Burnout	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Matriz de Correlação de Person entre as subescalas do questionário de stress e Burnout</i>	89
Tabela 2 – <i>Estatísticas descritivas da idade e género dos Professores</i>	94
Tabela 3 – <i>Estatísticas de caracterização sociodemográfica da amostra.</i>	96
Tabela 4 – <i>Dados de caracterização Profissional.</i>	98
Tabela 5 – <i>Dados de caracterização Profissional. (cont.)</i>	100
Tabela 6 - <i>Dados caracterizadores da saúde dos Professores</i>	101
Tabela 7 – <i>Distribuição da amostra pelos pontos de corte do CBP-R.</i>	106
Tabela 8 - <i>Distribuição da amostra pelos pontos de corte da autoeficácia.</i>	108
Tabela 9 – <i>Teste de Mann-Whitney entre o género e o stress e burnout dos professores.</i> ...	109
Tabela 10 – <i>Teste de OneWay ANOVA entre idade e o stress e burnout nos professores.</i> ...	110
Tabela 11 – <i>Teste Kruskal-Wallis entre estado civil e o stress e burnout nos professores.</i> ...	111
Tabela 12 – <i>Teste de Mann-Whitney entre o nº de filhos e o stress e burnout dos professores.</i>	112
Tabela 13 – <i>Teste Kruskal-Wallis entre habilitações académicas e o stress e burnout nos professores</i>	113
Tabela 14 – <i>Teste T entre a formação especializada e o stress e burnout dos professores</i> ...	114
Tabela 15 – <i>Teste de OneWay ANOVA entre tempo de serviço e o stress e burnout nos professores</i>	115
Tabela 16 – <i>Teste Kruskal-Wallis entre nível de ensino e o stress e burnout nos professores</i>	116
Tabela 17 – <i>Teste T entre o nº de Alunos com NEE e o stress e burnout dos professores.</i> ...	117
Tabela 18 – <i>Teste de OneWay ANOVA entre idade e o stress e burnout nos professores.</i> ...	118
Tabela 19 – <i>Teste Kruskal-Wallis entre situação profissional e o stress e burnout nos professores</i>	118
Tabela 20 – <i>Teste de Mann-Whitney entre vivencia de acontecimentos negativos e o stress e burnout dos professores</i>	119
Tabela 21 - <i>Teste Kruskal-Wallis entre autoeficácia e o stress e burnout nos professores.</i> ..	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 -- Representação esquemática da relação prevista entre as variáveis estudadas na investigação empírica	83
--	----

LISTA DE SIGLAS

ACT – Terapia de Aceitação e Compromisso

AR – Assembleia da República

CEC – Conselho para Crianças Especiais

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

EBS – Ensino Básico e Secundário

IDEA – Individuals With Disabilities Education Act

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

QND – Quadro de Nomeação Definitiva

QNP – Quadro de Nomeação Provisória

RESUMO

Introdução: As funções exigidas ao professor, no atual contexto social e profissional, requerem capacidades pessoais, que não se podem reduzir somente à acumulação de saberes. O ensino é considerado como uma profissão de alta pressão, muito exigente sendo o burnout um síndrome muito comum. Os professores de alunos com necessidades educativas especiais estão sob uma sobrecarga psicológica ainda mais elevada, estando também mais sujeitos ao stress e ao burnout.

Objetivo: Avaliar níveis de stress e burnout em professores de alunos com necessidades educativas especiais e verificar em que medida as variáveis sociodemográficas e psicossociais têm efeito significativo nesses níveis.

Metodologia: Trata-se de um estudo quantitativo, não experimental, transversal e numa lógica de análise descritivo-correlacional. A amostra é constituída por 90 professores, a trabalhar em Escolas Públicas do Centro do País. O instrumento de colheita de dados agrega questões de caracterização sociodemográfica, de caracterização profissional, de caracterização de saúde, uma escala de avaliação dos níveis de stress e burnout em docentes de CPB-R, e a escala de avaliação de autoeficácia SES. Para o tratamento estatístico foi utilizado o programa SPSS versão 19.

Resultados: A amostra é maioritariamente feminina, casada, com uma média de idades de 44, 46 anos. Em termos profissionais são licenciados, sem especialização, com um tempo de serviço que oscila entre 7 e 26 anos e lecionam maioritariamente em escolas públicas com vínculo QND. O perfil de saúde insere-se num padrão saudável, sem acontecimentos negativos e doenças crónicas. Existe contudo um nº elevado de professores em stress de papel, com sentimentos de falta de reconhecimento e realização e ainda, com muitas preocupações profissionais. Paralelamente, a avaliação da supervisão, das condições organizacionais, o esgotamento emocional, o burnout global e a despersonalização ainda que referidas são dimensões com níveis mais baixos. A autoperceção oscila entre o baixo e o moderado para a maioria, com ênfase positivo para a eficácia perante as adversidades.

Conclusão: As evidências, mostram que o stress e burnout dos professores é mais acentuado em indivíduos com mais idade, divorciados, com tempo de serviço entre 18 e 26 anos, a lecionar ao 3º ciclo, com um horário semanal de 22/25 horas, que vivenciaram nos últimos tempos acontecimentos negativos e com perceção de baixa eficácia. Inversamente, o género, o nº de filhos, as habilitações académicas, os cursos de especialização, a situação (vínculo)

profissional e o nº de alunos com necessidades educativas especiais, mostraram não exercer influencia no stress e burnout destes professores.

Palavras-chave: Professores, Necessidades Educativas especiais, Stress, Burnout, Autoeficácia, Saúde.

SUMMARY

Introduction: The functions required to a teacher, in the actual social and professional context, require personal abilities far beyond academic knowledge. Teaching is considered a high pressure job which is very demanding being the burnout syndrome very common. The teachers of students with special needs are even under higher psychological overload and also very exposed to stress and burnout.

Goal: Assess the levels of stress and burnout in teachers of students with special needs and verify how the sociodemographic and psycho-social variables have an effect at these levels.

Methodology: It is a quantitative, non-experimental, transversal study and within a logic of descriptive correlational analysis. The sample is made up of 90 teachers working at public schools in the centre of the country. The data collection instrument aggregates questions of sociodemographic characterization, professional characterization, health characterization and a scale that measures the levels of stress and burnout in teachers of CPB- R and the self-efficiency scale SES. For the statistical process, the programme SPSS version 19 was used.

Outcome: The sample is made up in its majority by married women with an average age between 44 and 46. Professionally, they are graduated, without specialization, with a service time oscillating between 7 and 26 years and their majority working in public schools having a long term contract of a public servant. The health profile is considered healthy, without negative episodes and chronic diseases. There is still a great quantity of teachers with paperwork stress, with feelings of lack of recognition and self-fulfilment and still with a lot of professional worries. At the same time, the assessment of the supervision, the organizational conditions, the emotional breakdown, the global burnout and the depersonalization are also addressed but these are dimensions at their lowest levels. The self- acknowledgment oscillates between the low and the moderate level for the majority, with a positive emphasis to the efficiency towards adverse situations.

Conclusion: The evidences show us that the stress and burnout in teachers are more acute with older individuals, divorced, with a weekly working hours falling between 22/25 hours a week, who have experienced lately negative events and with a perception of low efficiency. On the contrary, the gender, the number of children, their qualifications, their specialization courses, their professional situation (type of contract) and the number of students with special needs showed not having any kind of influence on the stress and burnout of these teachers.

Key words: teachers, students with special educational needs, stress, burnout, self- efficiency, health.

INTRODUÇÃO

A Educação tem sido alvo de constante debate, existe um vasto consenso quanto à necessidade de melhorar a qualidade da Educação, em particular, no que se refere ao Ensino Básico. Ao Ensino Básico exige-se uma formação de base que responda às necessidades atuais e ao pluralismo acrescentado da sociedade, ou seja, uma melhor preparação para a vida adulta. Abrem-se, hoje, novos caminhos, exigem-se novas estratégias, novas concepções educativas, substancialmente, diferentes das que norteavam a intervenção do professor no passado. O corpo docente é muito heterogéneo, existem formações diversificadas, defronta-se com mudanças rápidas e uma conjuntura que não corresponde às suas exigências, culturas e concepções. A população escolar é, também, cada vez mais heterogénea. Os alunos provêm de todos os meios sociais, culturais e económicos, o que tem como consequência que os seus interesses, motivações, aptidões e capacidades sejam diversificados.

Assistimos, hoje, à massificação e democratização da escola e à participação de toda a comunidade no processo educativo. O princípio que norteia a escola atual é a inclusão, que constitui um objetivo desejável de todos os cidadãos. É indiscutível o desafio a que os professores estão sujeitos na escola inclusiva. A inclusão no contexto da escola regular, implica uma reestruturação profunda da escola de forma a atender a generalidade dos alunos e muito particularmente os alunos com NEE. O professor é o suporte fundamental e estruturador do percurso educativo destes alunos. Estamos conscientes das complexidades e das dificuldades que os professores enfrentam, mas também da sua premência numa escola que se pretende inclusiva e como tal aberta a todos. A ideia da escola inclusiva é bem mais fácil de aceitar que o esforço necessário para a ocorrência das mudanças desejadas. Como professores e agentes de Educação de alunos com NEE, não quisemos ficar indiferentes aos desafios que estes profissionais enfrentam.

Vivemos numa época de grandes e rápidas mudanças e as pessoas estão sujeitas a situações que podem ser consideradas fontes de desgaste físico e mental. As condições de trabalho e as exigências impostas às pessoas pelas mudanças da vida moderna são promotoras de stress. Quando isto ocorre, o ser humano vivencia, com frequência, dificuldades de relacionamento intra e interpessoal, que podem interferir no seu desempenho, conduzindo-o a diversos sintomas orgânicos e psicológicos, produzindo tensão, insatisfação e ansiedade, principalmente em relação a atividades profissionais.

Consideramos relevante abordar esta temática, uma vez, que exercer a atividade docente, num momento em que estão presentes grandes transformações, nos diferentes setores

da sociedade, exige da profissão de professor, atitudes orientadas para um permanente questionamento das práticas profissionais e a constante aquisição de saberes. Nesse sentido, exercer a atividade docente implica ter uma ocupação que requer certo grau de habilidade, preparação e conhecimento atualizado. Esse profissional necessita exercitar ações que desenvolvam as habilidades cognitivas, afetivas e sociais, tanto no que se refere ao lado individual quanto à sua convivência com grupos humanos. No entanto, o professor encontra dificuldades em acompanhar a rápida evolução dos acontecimentos sociais e tecnológicos constatados nos últimos tempos, transformando o seu cotidiano num espaço permeado de informações e, ao mesmo tempo, de preocupação perante as mudanças e incertezas. Para desempenhar as funções que lhes são incumbidas pelas escolas e pela comunidade educativa, necessita estar atualizado, preparado, atuando com responsabilidades nas orientações da política atual de Educação e, ao mesmo tempo, preparar o aluno para sua futura intervenção na sociedade como cidadão. Para isso, ele vivencia diferentes níveis e situações stressantes na sua atividade profissional. Assim o professor, no mundo atual, terá que enfrentar grandes desafios, com os quais não estava acostumado. As exigências do ambiente ocupacional e as competências do professor variam, desde respostas de sentimentos negativos, geralmente acompanhados de mudanças fisiológicas e bioquímicas, até a respostas potencialmente patogênicas, resultantes do aspeto do trabalho e mediadas pela percepção de que, essas exigências, constituem uma ameaça à sua autoestima e bem estar. Essas consequências marcantes do stress profissional são definidas como síndrome de burnout, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização, redução da realização pessoal e profissional.

O síndrome de burnout apresenta-se, atualmente, como um dos grandes problemas psicossociais que afetam profissionais de diversas áreas. Essa realidade tem despertado grande interesse e preocupação, não apenas da comunidade científica internacional, mas também, de outras áreas e entidades governamentais, empresariais, educacionais, médicas e sindicais, tendo em vista as consequências apresentadas pelo síndrome, tanto a nível individual, quanto organizacional, considerado especialmente como fator que interfere profundamente nas relações interpessoais do docente.

Nesse sentido, considerando todas as questões apontadas anteriormente, empreendemos esta investigação numa tentativa de conhecer, avaliar os níveis de stress e burnout em professores de alunos com NEE e verificar em que medida as variáveis sócio demográficas e psicossociais têm efeito significativo nesses níveis.

Para isso, procurámos suporte teórico que serviu de base de trabalho. Sendo assim, reconhecemos que existem professores, principalmente aqueles que trabalham com alunos

com NEE, que não conseguem reduzir o impacto sofrido diante de aspetos stressantes do trabalho. Acreditamos, que isso ocorra, pelo facto deste professor se relacionar com outras pessoas no desempenho de sua função, exercendo, muitas vezes, o papel de mediador entre o aluno e os pais; a escola e os pais; diferentes instâncias da escola e a sua direção.

A realização deste trabalho de pesquisa foi desenvolvida seguindo diversas etapas: na primeira etapa, procedemos ao levantamento e revisão teórica da literatura especializada pertinente à temática do stress, burnout e à atividade do professor de alunos com NEE, incluindo temas sobre Educação Especial, a fim de possibilitar a contextualização da investigação. Na segunda etapa, procedemos à recolha, levantamento e análise dos dados e, num terceiro momento da investigação, foram descritos os resultados, discussões e as conclusões finais sobre a pesquisa.

No que respeita à estrutura do trabalho, este articula-se em duas partes fundamentais.

A primeira é constituída pela fundamentação teórica, onde procuramos clarificar conceitos como Educação Especial, respostas a alunos com NEE, stress, burnout e autoeficácia em professores, abordando as suas perspetivas diacrónicas e as opiniões de vários autores deste campo. O enquadramento teórico apresentado implicou leituras, recolhas e sistematização do material, tendo como suporte os documentos, legislação e os textos de autores consultados, a fim de permitir uma reflexão teórica.

Embora o fulcro deste trabalho seja o stress e burnout em professores de alunos com NEE, ter-se-á que entrar em consideração com diversos elementos que interagem sistematicamente com esta unidade da ação educativa. Assim, podemos afirmar que o stress e o burnout decorrem de uma diversidade de fatores que procuramos analisar na parte teórica do nosso trabalho. Esta aborda os seguintes aspetos:

- A Educação Especial, que constitui o assunto do primeiro capítulo. A política atual de Educação Especial é fruto de um longo percurso, reflexo das condições políticas e sócio-económicas das diferentes épocas. Assim, empreendemos este capítulo numa tentativa de conhecer a evolução das conceções praticadas no sentido da construção da escola inclusiva, o que implica uma reflexão acerca do conceito de igualdade de oportunidades, normalização, integração e inclusão, abordando as opiniões de vários autores consagrados neste campo.

A resposta aos alunos com NEE, sobre a qual nos debruçamos no segundo ponto e que conduz a uma análise reflexiva acerca do papel do professor na Escola Inclusiva.

- O stress, burnout e autoeficácia em professores de alunos com NEE, constitui o segundo capítulo deste trabalho. Neste, torna-se fundamental definir conceitos, como stress e

burnout e os seus instrumentos de avaliação. Sendo o professor um profissional vulnerável a este síndrome, tornou-se um tema pertinente neste capítulo, salientando o professor de alunos com NEE. Cabe, ainda, neste capítulo estudar as causas e consequências de burnout nestes profissionais. Terminamos com o estudo da autoeficácia e intervenção, prioritárias em professores vítimas deste síndrome.

O terceiro capítulo é constituído pela componente prática, onde procuramos avaliar os níveis de stress e burnout em professores de alunos com NEE atendendo às variáveis sociodemográficas e psicossociais. Indiscutivelmente, uma das categorias profissionais, atualmente, mais propensas ao stress e burnout é a do professor, principalmente o professor de alunos com NEE, cujas exigências educacionais são cada vez maiores. Neste sentido procurámos conhecer as características sociodemográficas, psicossociais, profissionais e de saúde, em professores de alunos com NEE, a lecionar em Escolas Públicas do centro do país. Através de uma escala de avaliação dos níveis de stress e burnout em docentes e uma escala de avaliação de autoeficácia, procedemos a uma análise quantitativa, não experimental, transversal numa lógica de análise descritivo-correlacional.

No último ponto apresentamos a análise e discussão dos resultados que contemplam as interpretações e descrição, a partir das fontes empíricas da pesquisa investigativa. São discutidos os resultados corroborando ou não com os dados contemplados nas pesquisas dos diversos autores consultados.

E, finalmente, apresentamos as conclusões, tendo como fundamento às várias interpretações realizadas a partir do material teórico desenvolvido através do estudo e da diversidade dos dados colhidos no instrumento de investigação. Nessa parte do trabalho, levantamos as dúvidas ao mesmo tempo que apontamos sugestões de prevenção, combate e controle do stress e burnout do professor.

Este trabalho constitui, para nós, um desafio, todavia novos horizontes se nos abrem e novas questões se levantam ao longo do percurso feito. Esperamos que ajude e estimule o esforço de pesquisa neste campo. Acreditamos, que os resultados científicos desse estudo contribuam, não só na escola, mas também, em toda a sociedade, para que as instituições procurem programas preventivos na área da saúde física e mental no sentido de prevenir o stress e burnout nos seus professores. A prevenção da saúde física e mental possibilita, ao professor, manter relações humanas mais saudáveis, desempenho profissional positivo e, conseqüentemente, uma boa qualidade de vida.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como agentes implicados no sistema educativo atual cabe-nos a missão de preparar os sujeitos que nele se integram para a cidadania de forma a tornarem-se sujeitos autónomos, responsáveis, críticos e construtores do desenvolvimento e progresso da sociedade.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), alterada pelas Leis nº 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto, entendemos por Educação toda a ação orientada no sentido de formar o sujeito globalmente entendido, no intuito deste agir em prol do desenvolvimento social e democratização da sociedade. Ainda, esta Lei consagra o direito à Educação pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Encontramos aqui subjacente o apelo à formação integral do sujeito nas suas diversas dimensões.

A Liga Internacional da Educação Nova define a Educação como “um conjunto de metodologias que visa favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, simultaneamente como indivíduo e como membro de uma sociedade regida pela solidariedade”(Polónio, 2011, pp.1). A escola está hoje confrontada com novos públicos, novas responsabilidades e novos processos organizacionais. De facto, alarga-se o campo de responsabilidades que hoje se pretende endossar à escola e definem-se novos processos organizacionais que envolvem os professores. Por outro lado, o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória, a diversidade de público que a escola tem de atender, as alterações sofridas na família tradicional, as exigências do progresso da técnica e da economia alteram o perfil dos alunos e criam enormes dificuldades aos professores exigindo deles novos métodos e novas estratégias.

Deste modo, e como resposta às novas necessidades da Educação a Educação Especial constitui uma resposta à heterogeneidade da população escolar na escola atual. Contudo, para chegar às conceções atuais, estes princípios têm por detrás, uma evolução lenta.

Até meados do século XX, as crianças que apresentavam deficiência eram excluídas do sistema educativo público e de qualquer atividade remunerada, não tendo quaisquer direitos legais à educação pública. Por esta razão, era frequente encontrarem-se confinados a instituições ou classes especiais. Subjacente a estas disposições estava o facto de se acreditar que estas crianças não retiravam benefícios do processo educativo e exerciam efeitos negativos sobre os restantes alunos.

Nos anos cinquenta e sessenta multiplicam-se os internatos e as escolas especiais em regime de semi-internato. Passar da Educação de alunos portadores de deficiência em internatos para a sua integração nas escolas regulares, foi um processo lento e multifacetado. Este processo passou pela evolução de conceitos essenciais como: igualdade de oportunidades, normalização, integração e inclusão.

1.1. Igualdade de oportunidades, normalização e integração:

A segunda metade do século XX vê nascer um movimento de rejeição das opressões da sociedade, do gigantismo asfixiante das instituições, da "coisificação" do indivíduo. Estes movimentos influenciados pelas grandes transformações sociais e de mentalidades operadas durante a segunda metade do século XX, estão na gênese das recentes disposições de igualdade de oportunidades educativas para crianças com NEE nas escolas regulares. Pretende-se, assim, que a vida do indivíduo dito "excepcional" seja o mais semelhante possível à vida do indivíduo "normal". Surgem conceitos baseados nas novas concepções de Educação Especial. Com efeito, estas ideias vêm influenciar o movimento a favor da integração.

Lançadas as bases teóricas dos modelos de integração que posteriormente viriam a ser utilizados, a evolução da ciência e dos valores filosóficos, vieram permitir que na segunda metade deste século se desse o grande salto a caminho da integração. O primeiro grande passo para a integração foi a criação de classes especiais nas escolas regulares. Com o desenvolvimento das teorias interacionistas, começam a surgir críticas às classes e escolas especiais. Só a partir dos anos 70 se inicia o processo de aproximação destes alunos às estruturas de ensino regular. O sucesso destas experiências aliado à consciencialização do direito das pessoas com deficiência participarem das estruturas e recursos sociais e profissionais, conduziu, nos diferentes países, à criação de legislação que garanta o direito à Educação das crianças com deficiência nas escolas regulares, sempre que seja possível.

Assim, têm vindo a ser aprovadas leis que consignam como objetivo, conferir direitos às crianças com deficiência, além da própria proteção desses direitos. Nas últimas décadas assistiu-se a uma queda da "febre segregativa", marcada pelo *Education for All Handicapped Children Act*, aprovado pelo Congresso dos Estados Unidos, em 1975. A Secção 504 do Rehabilitation Act de 1973 e a Public Law 94-142, mais conhecida como Education for Handicapped Children Act (EAHCA), de 1975, determinam que todas as crianças com NEE têm direito à Educação gratuita, a qual deve ser adequada às suas necessidades e deve ser desenvolvida num meio o menos restritivo possível. Esta lei constitui um marco essencial

pelo seu pioneirismo e por estabelecer o direito das crianças e jovens serem educadas no meio menos restritivo possível e a obrigatoriedade da escola as aceitar.

Cresce, assim, um movimento a favor da integração no intuito de favorecer a inserção social destas crianças, beneficiando, para isso, de uma formação geral e profissional que favoreça a sua autonomia. Consequentemente, surge a necessidade da criação de meios que possibilitem o pôr em prática ações de apoio e de cuidados especiais com vista à integração. Numa perspetiva de luta contra a desigualdade apela-se à escola que se adapte aos valores da sociedade atual.

1.2. O conceito: Necessidades Educativas Especiais (NEE)

No Reino Unido, surge em 1978 o "Report of the Warnock Committee of Enquiry into the Education Act", documento mais conhecido por Warnock Report, onde se apresenta, pela primeira vez, o termo necessidades educativas especiais, sendo este uma ideia-chave. Podemos afirmar Warnock constitui um marco decisivo em termos de avaliação em Educação Especial e atendimento a alunos com NEE. Não passando de um conjunto de sugestões ou recomendações a aplicar a estes alunos, tornou-se um documento de referência e decisivo na legislação subsequente.

Neste documento considera-se que uma criança necessita de Educação Especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial. Deslocou, definitivamente, o enfoque médico, para o enfoque na aprendizagem escolar do currículo. O sistema tradicional de classificação em categorias de deficiência, é substituído pelo conceito *continuum* de Necessidades Educativas Especiais.

Correia (2010, pp. 18) apresenta o termo alunos com necessidades educativas especiais referindo-se a “aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional.”

É claro que este termo deriva de uma evolução dos conceitos de cariz social e educacional. Se, anteriormente, se considerava que a causa das dificuldades do aluno estava dentro dele, hoje considera-se que a escola tem responsabilidades, na medida em que não se adapta ao aluno.

O apoio do professor especialista passa a ser enquadrado no conjunto dos recursos educativos da escola e o papel do professor do regular é valorizado no processo. A escola regular deixou de ser inalterável, verificando-se mudanças profundas na sua estrutura organizativa, na organização curricular, na avaliação e na formação dos professores.

Todavia, para responder às necessidades da sociedade democrática, a escola utiliza denominações específicas para as crianças alvo de integração. A terminologia adotada no campo das NEE tem sofrido frequentes alterações. O "Education of Handicapped Act", usa o termo *handicapped* para denominar alunos com NEE, mais recentemente, no "Individuals With Disabilities Education Act" surge o termo *distability*, em substituição do anterior. No entanto, independentemente da terminologia, os problemas e desafios que estas crianças enfrentam não sofreram alterações significativas. Se esta integração for feita num meio onde não existam apoios nem serviços suplementares que possam dar resposta às necessidades do aluno, podemos considerar que se trata de uma colocação diferente, num meio mais restritivo.

O IDEA prevê a atribuição de fundos substanciais a escolas destinados à Educação dos alunos com NEE. Apesar do Congresso não ter poderes para regulamentar diretamente os sistemas da escola pública, a atribuição de fundos permite que o governo exerça uma ação normalizadora, ao definir políticas educativas. No IDEA estão ainda previstos os procedimentos para integrar alunos nas classes regulares que asseguram a igualdade de oportunidades a alunos com NEE. e são garantidos, aos pais, direitos como: consultar os registos escolares do educando, solicitar uma avaliação educativa independente e discordar formalmente das decisões tomadas e resolução dos problemas.

Esta lei produziu efeitos de longo alcance, conduzindo as escolas a procurarem a forma mais adequada de incluir as crianças com problemas, adaptando-se a elas. A integração escolar fez surgir uma nova conceção e prática do processo educativo, apresenta novas características: inclui conjuntos de crianças muito vastos e, além disso, decorre de uma política educativa geral, sendo um movimento que apresenta um carácter internacional. Este movimento é entendido no sentido adverso ao movimento que conduziu à segregação e antecedeu o movimento da inclusão.

1.3. A necessidade de Inclusão

O movimento integrador acredita que “a melhor forma de munir o aluno com NEE com um conjunto de aptidões (académicas e sociais) que o aproximassem, no mais curto espaço de tempo, do aluno sem NEE era a de lhe facultar um conjunto de serviços educacionais,(...) tantas vezes prestados fora da classe regular” (Correia, 2010, pp.22). De facto, no caso de problemáticas ligeiras, estes objetivos eram por vezes conseguidos, no entanto, no caso de problemáticas mais graves, a classe regular parecia cada vez mais afastada. A solução passa por uma cooperação entre professores do ensino regular e de Educação Especial, de forma que “ permitisse a análise das necessidades educativas dos

alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades.” (Correia, 2008, pp.7). Nasce, assim, o movimento da inclusão, que implica uma reestruturação do sistema educativo apelando para a criação de condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE, nas escolas regulares, ou seja “a adaptação da classe regular por forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” (Correia, 2008, pp.7). Urge a necessidade de encontrar formas de atender o maior número de alunos na classe regular, o que implica a associação ao ensino regular dos outros serviços especializados. Há uma corresponsabilidade, no sentido de conseguirem uma resposta eficaz às necessidades educativas especiais dos alunos.

Atendendo ao elevado número de crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamento a frequentar as escolas públicas, em 1986 nos Estados Unidos, Madelein Will propõe a procura de novas estratégias que promovam o sucesso escolar desses alunos. Estas estratégias passam por uma cooperação entre professores do Ensino Especial e professores do ensino regular. Surge deste modo o movimento chamado "Regular Education Initiative (REI)" que defende «a adaptação da classe regular de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente” (Correia, 2008, pp.7). Esta proposta implica que os professores encontrem formas de atender os alunos com NEE na classe regular, através da sua associação com os serviços de Educação Especial e outros.

Relembrando a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, que declara o direito à Educação de todos e a garantia dada pela Conferência Mundial sobre "Educação para Todos" de 1990, que assegura esse direito, independentemente das diferenças individuais, surge um movimento que culmina com a Declaração das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência. Este movimento, hoje consagrado no princípio da inclusão, começou a ser objeto de muita atenção, sobretudo após a Declaração de Salamanca em junho de 1994.

Este documento aprovado pelo Congresso Mundial sobre NEE é considerado como um marco fundamental na promoção dos princípios e práticas relativos às crianças com NEE, salientando-se o princípio da Inclusão como o reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir a "escola para todos". Neste contexto, a Educação de alunos com NEE deve processar-se através de uma profunda reforma da escola regular, de forma a conseguir uma maior eficácia educativa, considerando as "escolas para todos" como: “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.” (Declaração de Salamanca, 1994, pp. iii)

Na sequência da Declaração de Salamanca, preveem-se mudanças ao nível da escola e do professor. O trabalho dentro e fora da sala de aula deve ser cooperativo; a organização dos apoios educativos deve ser prevista no projeto educativo; o atendimento aos alunos com NEE deve incluir todos os alunos cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Privilegia-se a relação com os professores, com o grupo turma e proclama-se uma nova ideia de escola, sendo que esta implica mudanças. A Educação Inclusiva consiste num processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos, enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Desta forma, a escola reconstrói-se para aceitar todos os alunos que a desejem frequentar. Assim, podemos afirmar que a inclusão constitui um processo através do qual se procuram respostas que valorizem a diversidade atendendo às necessidades individuais.

Luís de Miranda Correia (2010, pp.16) complementa, deste modo, a sua definição de inclusão. “Entendemos, assim, por inclusão a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (...) às suas características e necessidades. (...)”. Estes serviços educativos devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um. Assim, a criança é vista como um todo, e não só a criança como aluno, pelo que o seu processo educativo deve respeitar as suas três componentes essenciais: académica, socioemocional e pessoal.

Como salienta Costa (2006, pp.10), “o conceito de educação inclusiva insere-se na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta.”

Correia (2010, pp. 21) diferencia integração de inclusão. Deste modo “o conceito de inclusão, ou seja, a inserção do aluno com NEE, em termos físicos sociais e académicos, nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não tenta posicionar o aluno numa curva normal, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais proficuas.”

Esta última vai ao encontro do estabelecido na Declaração de Salamanca (1994,pp.IX): “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.”

No entanto, para que possamos atingir a escola inclusiva no seu pleno sentido, há um conjunto de responsabilidades que tem de ser assumido pelas entidades competentes, de forma a assegurar o sucesso do sistema inclusivo. Este novo modelo de escola, exige uma mudança de estruturas, de atitudes e empenhamento da comunidade. Da parte dos professores exige-se uma mudança de mentalidade, de forma a reconhecerem que cada criança é diferente, tem necessidades específicas e a sua evolução depende das suas possibilidades.

Concluimos com o parecer de Costa (2006, pp.6) “Em muitos países, este movimento influenciou uma reformulação profunda na área educativa, visando uma maior capacitação das escolas para atenderem todos alunos e visando os conceitos e práticas tradicionalmente adotadas pela Educação Especial. Citamos, a título de exemplo, o documento do Departamento da Educação do Reino Unido de 2001 – *Inclusive Schooling – Children with Special Needs (An EFA Flagship)*”. Assim, o princípio que norteia a escola atual é a inclusão. Os seus objetivos são um objetivo desejável de todos, os seus conteúdos e métodos são instrumentos para se atingirem os fins pretendidos.

2. RESPOSTAS A ALUNOS COM NEE

Perante uma heterogeneidade tão grande com que se depara a escola atual e tentando-se uma igualdade de oportunidades que permita o sucesso de todos, existem diversas formas de apoio a alunos que se caracterizam por maiores dificuldades escolares. Assim, de acordo com Correia (2010, pp.37) o apoio educativo define-se “como sendo o conjunto de intervenções prescritas pelas planificações, destina-se a munir o aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o.”

Para que o aluno consiga interesse e empenho na aprendizagem, é essencial que esteja integrado num clima securizante, tanto a nível emocional como cognitivo. Mas o apoio técnico deficitário, a generalizada falta de formação a este nível por parte dos professores do ensino regular para responder de forma eficaz às necessidades específicas destes alunos, são fatores limitativos da sua inclusão na escola atual. Mais uma vez o coletivo em prejuízo do individual; as crianças com NEE necessitam de medidas curriculares mais individualizadoras, com salvaguarda da igual dignidade das diferenciações.

Concordando com Costa (2006, pp.12) consideramos que “os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a ação das escolas regulares e das respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial –, acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade”.

Neste contexto, cabe ao professor um papel determinante na construção de uma escola inclusiva, pois a eficácia da política curricular está dependente do professor que leva as decisões da administração central à prática.

2.1. O Professor na escola inclusiva

A Reforma Educativa tentou modificar a mentalidade da comunidade e veio exigir às escolas novas competências, novas capacidades e maior flexibilidade. Para que isto aconteça é preciso que todos os intervenientes se envolvam. Cabe à escola produzir condições para encarar a mudança de forma racional, gerindo-a de forma científica. O professor passou de simples transmissor de conhecimentos para ser um orientador, conselheiro, organizador do processo de ensino e espaço, gestor, animador, facilitador da aprendizagem, avaliador e continuamente formando. A sua formação deve prepará-lo para ser agente privilegiado da mudança, embora a formação não seja neutra, está de acordo com a política vigente.

A escola passou a ser um espaço aberto com interligação ao meio e considerada como um organismo, uma comunidade educativa com características próprias e efeitos diferenciados na aprendizagem e socialização dos alunos. Os professores são incitados à inovação a par com a solicitação/imposição de execução de tarefas múltiplas posicionadas, muitas delas, além do que é suposto ser função do professor. À escola exige-se um esforço sistematizado, tendo em conta a estrutura das relações da escola com o seu contexto social e com as relações de poder entre os diferentes intervenientes.

A reforma do sistema exige uma finalidade política única, concreta, global e descentralizada. Para haver descentralização é necessário uma maior flexibilização da estrutura burocrática que lhe sirva de base. A Reforma Educativa Portuguesa, iniciada em 1986, com a publicação da LBSE (Lei nº46/89 de 14 de outubro), lança novas perspetivas sobre o currículo, a função do professor e das escolas no processo de desenvolvimento curricular.

Simultaneamente as novas abordagens e concepções teóricas de currículo apontam para a mudança, de forma substancial, na formação dos professores.

As transformações do papel da escola e dos métodos pedagógicos implicam não apenas uma modificação do papel da escola mas também do professor. Os professores necessitam de tomar uma atitude diferente em relação ao seu papel de decisores. O papel dos professores e das escolas, a natureza da profissão de professor e do seu trabalho, não se situa, como sempre se tem pensado, ao nível da execução, de cumprir coisas que são preparadas por outros, mas situa-se sobretudo ao nível da decisão e da organização. “A educação inclusiva coloca maiores exigências e renovados desafios à escola e aos professores, pelo que estes precisam de apoio nos seus esforços para efetivamente implementarem um currículo que responda às características e necessidades todos os alunos. Capacitar os professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio”. (Costa, 2006, pp.15)

Muitas medidas implementadas estão relacionadas com a reorganização da orgânica do ME e visam promover nos estabelecimentos de ensino uma mudança, para a qual muitas não estão preparadas e que, em curto espaço de tempo, crie uma autonomia efetiva das escolas. Para muitas escolas foi uma árdua caminhada, só possível com a mobilização efetiva de toda a comunidade educativa. É neste contexto de mudança permanente que, mais recentemente foram introduzidos novos diplomas que não deixaram de ser polémicos, como é o exemplo do 139/2012, que introduz nova revisão da estrutura curricular, tendo em vista, na perspectiva do Ministério da Educação, aumentar a autonomia das escolas em termos de gestão do currículo. Apesar do currículo nacional constituir uma referência obrigatória, são os professores que vão decidir quais são as propostas adequadas para os alunos que têm, para os contextos em que trabalham, que decisões é preciso tomar para com esses alunos concretos e como é que se organizam as coisas para que eles aprendam, quer dizer, para que eles deem sentido ao que aprendem e gostem do que aprendem. Na reorganização curricular salienta-se o deixar para a escola e para os professores um conjunto de decisões.

O Estatuto do Aluno, Lei 3/2008, foi outro diploma polémico ao estabelecer medidas para as quais era necessária uma adaptação dos regulamentos internos das escolas, o que levou a um atraso na entrada efetiva em vigor. Em 5 de setembro de 2012, a AR aprovou um novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar, um documento que pretende promover um maior compromisso de pais e encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos.

Apesar dos professores sempre terem tido uma margem de manobra fundamental na gestão curricular, a ideia atual é aumentá-la significativamente. O Decreto-Lei nº 139/2012 de

5 de julho vem revogar o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro e o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março e estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos. “As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades.”

O currículo deve ser estruturado e flexível, de modo a responder a todos os alunos, ou seja “apoiar-se numa conceção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos. Neste sentido, é fundamental conceber a aprendizagem não num sentido estrito e académico, mas num sentido mais lato de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos”. (Costa,2006, pp.16)

Ao longo dos tempos foi surgindo um conjunto de exigências ao professor, no sentido de ser detentor de capacidades e técnicas capazes de controlar, corrigir e avaliar os alunos. Durante esta evolução, as perspetivas da organização do trabalho foram também evoluindo. As propostas da gestão científica do trabalho, de Taylor, também, se verificam na escola e no papel do professor. De acordo com Enguita (1989, in Calloto, 2002, pp.22), algumas questões impostas pela nova organização do trabalho, foram formuladas especificamente para professores:

- 1) Desenvolver métodos eficazes a serem seguidos pelo professor;
- 2) Determinar, em função disso, qualificações necessárias para o exercício da atividade;
- 3) Capacitá-los em consonância com as suas qualificações ou colocar requisitos de acesso;
- 4) Desenvolver formação permanente que mantenha o professor à altura das suas tarefas, durante a sua permanência na instituição;
- 5) Fornecer-lhe instruções detalhadas sobre como realizar o seu trabalho;
- 6) Controlar permanentemente o fluxo do produto parcialmente desenvolvido.

Durante os últimos anos têm aumentado as questões referentes à organização do trabalho docente. Têm aumentado as exigências e responsabilidades dos professores, fruto do processo histórico de rápida transformação do contexto social.

Merazzi (1983, in Calloto, 2002, pp. 22), considera que as mudanças do papel do professor estão ligadas a três fatores principais:

“1ª A evolução e a transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente quotidiano e grupos sociais organizados)” que têm vindo a exigir da escola as responsabilidades que anteriormente lhe eram conferidas no âmbito educativo.

“2ª O papel tradicional destinado às instituições escolares, no que respeita à transmissão de conhecimentos, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação, consumo cultural de massas, etc.), que se converteram em fontes paralelas de informação e cultura.

3ª O conflito que se instaura nas instituições quando se pretende definir qual é a função do professor, que valores, entre os vigentes na nossa sociedade, o professor deve transmitir e quais deve questionar.”

Apesar da atual sociedade convulsiva e mutável, as orientações nascidas da democracia no sentido da maior justiça, mais humanidade, maior abertura ao outro, mesmo que diferente de si, mas no qual não se pode ignorar nem rejeitar a diferença, podemos arriscar dizer que o movimento da escola inclusiva jamais se extinguirá, embora possa estar sujeito a diversos destinos. Cabe ao professor, como agente de mudança, construir a escola inclusiva, responder às necessidades de todos, especialmente aos alunos com NEE.

O professor é o responsável pela identificação das NEE, uma vez que é quem melhor conhece o aluno, através da observação sistemática, recolha de dados, descrição, podendo recorrer à ajuda do professor especializado, professor de apoio, terapeutas, orientadores e equipas interdisciplinares. A identificação das necessidades educativas, o aspeto afetivo, a relação interpessoal, social e todos os aspetos que afetam o desenvolvimento e o processo educativo do aluno, permitem uma intervenção educativa mais adequada.

A Educação de alunos com NEE caracteriza-se por um esforço de equipa marcado pela colaboração e partilha. As equipas multidisciplinares, são responsáveis pela identificação, elegibilidade e colocação da criança com NEE. Estas são constituídas por uma pluralidade de formações que permite uma avaliação abrangente e um maior rigor na tomada de decisões.

Um aluno, com uma determinada problemática, pode ser colocado numa classe regular, a tempo inteiro ou parcial, com o apoio de professores de Educação Especial. Este apoio pode assumir um carácter consultivo ou outro que se torne necessário.

O currículo definido para estes alunos pode apresentar pontos comuns com o que é estabelecido para os restantes alunos da turma regular. No entanto, cabe ao professor da classe

regular, alterar as estratégias a que recorre, o ritmo de ensino, os conteúdos e os métodos de avaliação, a fim de dar resposta às necessidades educativas do aluno. Tendo-se tomado conhecimento das necessidades das disciplinas, a composição das turmas, as capacidades dentro delas, a prévia experiência das crianças e do professor, há necessidade de recorrer a pedagogias e técnicas diferenciadas e à valorização da relação pedagógica. Cabe aos professores de Educação Especial orientar os professores das classes regulares, relativamente às estratégias a usar com os alunos com NEE. De acordo com Correia (2010, pp. 51) o professor de Educação Especial deve familiarizar-se com os currículos e rotinas das classes do ensino regular; deve colaborar com os professores na planificação, implementação de currículos, estratégias e atividades destinadas a todos os alunos, com especial atenção aos alunos com NEE; deve estar disponível para prestar apoio generalizado a todos os alunos e apoio individualizado aos alunos com NEE; deve promover a compreensão do conceito de inclusão e transmitir informações à turma sobre o trabalho e comunicação dos alunos com NEE; deve organizar o programa educativo para os alunos com NEE, coordenar a sua implementação, comunicar com os técnicos e família e, ainda, prestar a informação necessária sobre os alunos específicos aos membros da equipa.

Ainda, de acordo com o autor (2010, pp. 51 e 52) o professor do ensino regular deve colaborar com os professores de Educação Especial com o intuito de implementar atividades para todos os alunos, em especial os de NEE; deve funcionar como professor base de todos os alunos; deve ser o primeiro responsável por um clima positivo na sala de aula para todos os alunos de forma que se sintam incluídos e produtivos; deve tomar conhecimento das áreas fortes e das necessidades dos alunos com NEE; deve prestar informação regular e sistemática aos professores de Educação Especial acerca dos currículos, atividades, trabalhos realizados pelos alunos; deve contemplar estratégias e adaptações curriculares variadas, de forma a melhorar as respostas a alunos com NEE e ainda, deve promover relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.

De acordo com a legislação atual, os alunos com NEE devem ser integrados num meio o menos restritivo possível, em classes regulares, sempre que tal seja possível. Isso implica, da parte dos professores, um crescente desafio, uma vez que passa a ser da sua responsabilidade a promoção de experiências de aprendizagem que sejam bem sucedidas e que o sejam para todos os alunos. O facto de os alunos com NEE estarem colocados em meios educativos inclusivos proporciona, aos professores, a oportunidade de interagir com os outros indivíduos, o que resulta numa melhor preparação para a sua vida em sociedade. O meio educativo tem um impacto enorme em todos os alunos e, essencialmente, em alunos com

NEE. No decurso do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor, além de dever transmitir sentimentos positivos, deve também revelar afeto. As atitudes do professor são rapidamente percebidas e adotadas pelos restantes alunos. Um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos.

O tipo de discurso adotado quando se comunica ou se faz referência a alunos com NEE pode despoletar atitudes negativas em relação a estes alunos e, conseqüentemente, bloquear o desenvolvimento da sua autoestima. Assim, o professor deve evitar quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa. A interação positiva entre alunos com e sem NEE está dependente da atitude do professor e da sua capacidade para promover um ambiente educativo positivo. O processo de transição de um aluno de um meio restritivo para um menos restrito requer uma preparação prévia da parte dos professores e de todos os elementos envolvidos no processo. Para que a integração se revele adequada é essencial o esforço cooperativo coletivo. Todo o corpo educativo responsável pelo atendimento às necessidades físicas e educativas partilha responsabilidades para dar resposta às necessidades.

Ao professor da classe regular do aluno devem ser fornecidos dados referentes às atuais competências do aluno, assim como as que se referem aos objetivos e aos pontos fracos e fortes dos alunos alvo de inclusão. Compete, em grande parte, ao professor do Ensino Especial facultar ao professor do ensino regular conhecimentos relativos à condição do aluno. O professor do ensino regular deve, ainda, verificar os registos médicos e escolares desses alunos. Estes documentos servem como orientação ao professor de forma a poder proceder às modificações adequadas quer sejam relativas ao ambiente da sala de aula ou à adoção de estratégias que melhor respondam às necessidades do aluno.

De acordo com a problemática que o aluno apresenta, o professor da Educação Especial deve trabalhar em conjunto com o professor da classes regular de forma a assegurar toda a assistência possível. O professor do ensino regular deve verificar quais os serviços de apoio a que pode e deve aceder, pois são muitos os profissionais que estão envolvidos na prestação de apoio e assistência ao professor do ensino regular.

Também os pais de alunos com NEE devem estar envolvidos no processo de inclusão. É primordial o contacto frequente com os pais, mantendo-os informados dos progressos do aluno, dos trabalhos que lhe foram solicitados e os projetos futuros em processo de planificação. Sempre que necessário, o professor deve disponibilizar apoio aos pais e informação acerca de formas de ajudar o seu educando, contudo esta informação deve ser cuidadosa. O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada a

estes alunos irá refletir-se o seu sucesso escolar. A necessidade por parte dos pais de se culparem a si próprios ou aos profissionais, como médicos ou professores, é frequente pelo que é importante que os professores estejam sensibilizados para este aspeto e os ajudem a estabelecer objetivos razoáveis para os seus filhos e não tomem a atitude dos pais de forma pessoal. Os professores nunca devem esquecer que a atitude dos pais representa só a melhor forma que encontram para educar os seus filhos. É essencial que os pais sintam que o professor está do seu lado no intuito de desenvolver na criança o seu potencial individual.

Os pais destas crianças necessitam de ser apoiados e aconselhados de forma a aceitarem o desafio que estas crianças colocam. O ambiente positivo criado pelas equipas de profissionais é essencial para que estes melhorem a sua capacidade para enfrentar e ultrapassar estes desafios. A mudança do comportamento dos pais de filhos com deficiência é, muitas vezes, um processo longo e penoso em que é importante poderem contar com uma ajuda atuante. Esta pode assumir diversas formas e partir de diferentes fontes: apoio de familiares, de amigos, de outros pais com os mesmos problemas e de técnicos especializados, como o Serviço de Psicologia e Orientação ou o Serviço Social. No entanto, é o professor de Educação Especial que está numa situação privilegiada para desempenhar este papel.

Poucos agentes da inclusão escolar estão preparados para fazer face às necessidades que a escola inclusiva exige. Tanto pais, docentes como as crianças não deficientes ainda não estão preparados para esta mudança. Surgem atitudes de rejeição, de acolhimento quase evangélico, ou de expectativa, mas no fundo grande parte das opiniões revela sobretudo ignorância. É evidente a necessidade de formação e informação. A boa vontade e o interesse pela criança, apesar de qualidades essenciais, não são suficientes para aceitar uma criança deficiente numa classe. A ignorância dos mecanismos de condicionamento operante é um exemplo que pode conduzir a atitudes totalmente inadaptadas, no caso de perturbações de adaptação. A ajuda de especialistas continua a ser indispensável neste processo. Podemos, assim, afirmar que a inclusão é um processo amplo e um desafio permanente de forma a proporcionar os serviços mais adequados a crianças com características tão diferentes e oriundas de ambientes tão diversos.

De qualquer forma e independentemente dos obstáculos à inclusão, urge que os docentes estejam convencidos do direito à Educação para todos, não só em termos ideológicos, mas essencialmente em termos de atitudes. Vendo o professor como aquele que desempenha funções docentes numa escola, podem estabelecer-se áreas de competência dentro de três dimensões do papel do professor: pessoal, docente e institucional. Sendo o professor uma pessoa, esta deve ser bem formada, de forma a revelar atitudes adequadas para

com o seu público-alvo do processo de ensino-aprendizagem. As atitudes e relações interpessoais são fundamentais. O papel do professor traduz-se num saber, saber fazer, sentir, ser em experiências e valores vividos e a viver. Assim, o papel do professor está, essencialmente, centrado no ato de educar com as competências, orientações e valores que isso implica. Ainda, relativamente ao seu papel docente, incluem-se competências de decisor pedagógico e simultaneamente um agente de ensino conhecedor e apto para conceber e conduzir o ensino. Além dos aspetos pessoais e docentes, o perfil do professor integra ainda aspetos institucionais. Como membro de uma profissão reconhecida e estando ligado a uma instituição social, este deve assumir o seu papel institucional, que, enquanto profissão, define o âmbito da sua participação em atividades de desenvolvimento do ensino e na melhoria do sistema educativo. O seu papel institucional traz implicações sociais que este deve conhecer e nas quais não pode deixar de se envolver, pois o papel do professor consiste em ser um decisor consciente da sua teoria e da sua prática.

Atualmente, exige-se ao professor de alunos com NEE uma profunda e exigente mudança, de modo a responder às novas expectativas que são projetadas sobre ele. Cabe-lhe desempenhar diferentes e vários papéis, muitas vezes contraditórios. Além de ser amigo e companheiro do aluno e de ter de lhe proporcionar apoio pessoal, o professor tem de adotar, no final, a função de julgamento. Se deve estimular a autonomia do aluno, tem, também, de lhe exigir que se acomode às regras da escola. Muitas vezes, tem de atender os alunos individualmente e outras tem de desenvolver políticas educacionais direcionadas para as necessidades sociais, em que o professor e alunos têm de se submeter às necessidades políticas e económicas do momento. Estas mudanças, consideradas excessivas, num período de tempo muito curto, provocam tensões e desorientações em todos os professores e especialmente nos professores de alunos com NEE.

Outra exigência significativa refere-se à necessidade de avanço contínuo do saber. Além da atualização contínua exigida tem, também, de renunciar a conhecimentos e conteúdos que tem vindo a dominar durante anos. Aquele que resiste a estas mudanças corre maiores riscos de ser questionado e de desenvolver sentimentos de mal-estar, stress e até burnout, que abordaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

1. CONCEITO DE STRESS

No início do século XX, o termo stress começou a ser usado na área da saúde, sendo atualmente utilizado no discurso das pessoas com regularidade e uma importância relevante. Este termo começou por ser introduzido em 1926 através Hans Selye. Este autor, na sua obra intitulada “*A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents*”, utilizou este conceito para designar um conjunto de reações não específicas observadas em doentes com diversas patologias. Como refere Martins (2005, pp.38), o termo stress foi usado, inicialmente na área de saúde, por Hans Selye, quando verificou que muitas pessoas sofriam de várias doenças físicas e apresentavam alguns sintomas em comum, tais como: falta de apetite, pressão alta, desânimo e fadiga. Esta observação desencadeou imensas pesquisas médicas que acabaram por definir, na época, *stress* como um desgaste geral do organismo. O termo caracterizava uma alteração endocrinológica que se processava no organismo, quando este se encontrava numa situação que exigia uma reação mais forte que a da sua atividade orgânica normal.

Em 1974, o autor redefiniu o conceito de stress, como uma “resposta não específica do corpo a qualquer exigência”. Para Selye, o stress é qualquer pressão imposta à pessoa. Esta pressão pode ser de origem física, psicológica ou psicossocial. (Martins, 2005, pp. 38)

Este conceito foi-se diluindo, adaptando-se às novas descobertas científicas e às transformações da sociedade, de modo a ser definido, atualmente como a tensão emocional, sob a qual vive o homem moderno.

Lazarus e Folkman, em 1984, também estudaram o stress. De acordo com estes autores (in Gouveia, 2010, pp.3), face às exigências do meio, o ser humano pode passar por dois tipos de avaliação na qual a primeira corresponde à identificação da possível ameaça. Posteriormente e, caso a situação seja considerada ameaçadora, surge um segundo momento passível de avaliação, no qual se considera se os sujeitos são ou não capazes de enfrentar a situação. Neste sentido, caso os indivíduos considerem a situação ameaçadora e as exigências provenientes do exterior ultrapassam a sua resistência, manifestam-se mudanças de caráter psicológico, fisiológico e comportamental, experienciando, assim, algum grau de stress.

Ainda com base nos conceitos de Selye, Lipp (1996, in Martins, 2005, pp.39) definiu o stress como: Uma reação do organismo, com componentes físicos e/ou psicológicos, causados pelas alterações psicofisiológicas que ocorrem quando a pessoa se confronta com uma

situação que, de um modo ou de outro, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz. Assim, o stress é uma reação provocada por qualquer acontecimento que confunda, assuste ou emocione a pessoa profundamente.

Perante estes conceitos, percebe-se que o stress acaba por conduzir o indivíduo a um grande desgaste, que cada um exprime de forma diferente. Deste modo, concordamos com Martins (2005, pp. 41) ao afirmar que o stress é qualquer pressão imposta à pessoa e que influencia toda a sua estrutura.

São as consequências do stress profissional que definem o síndrome de burnout, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal e profissional. O stress relacionado com a natureza das funções do indivíduo e com o contexto institucional e social em que se encontra, quando se verifica de forma persistente conduz ao síndrome de burnout.

A definição de stress, de acordo com Cardoso (2000, in Martins, 2005, pp.40), é concebida como uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percebem exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, frente a uma situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio.

Os sintomas de stress podem ser percebidos em quatro níveis: reações desordenadas (ideias de fuga, sensações de “branco”, etc...), emocionais (medo, pânico, insegurança, raiva, irritabilidade, sensação de fracasso, etc..), vegetativas (boca seca, taquicardia, ânsia, vômito, lágrimas, respiração curta, etc...) e musculares (tremores, tamborilar dedos, ombros tensos, etc...). De acordo com Lipp (2007, in Sampaio, 2009, pp.28), existem vulnerabilidades físicas e psicológicas que vão determinar a reação de stress de cada indivíduo diante dos estímulos, causados por uma predisposição genética para se stressar e por aprendizagens inadequadas. A autora também identificou 12 tipos de “vulnerabilidades” mais comuns, cuja verbalização típica revela stress, são elas: frustração, pressão, solidão, tédio, sobrecarga de trabalho, ansiedade, depressão, raiva, pensamento distorcidos, perfeccionismo, necessidade de aprovação e negativismo.

À medida que o stress tem vindo a torna-se num fenómeno relevante a nível social, a pesquisa nesta área tem-se intensificado, com especial interesse no estudo dos fatores que levam ao stress (fatores stressores). De acordo com Martins (2005, pp.41) podemos chamar stressor a “qualquer situação geradora de um estado emocional forte que leve a uma quebra do equilíbrio interno e exija alguma adaptação”.

Desta forma, podemos considerar que todos os estímulos que o organismo julga como uma ameaça à sua preservação ou à satisfação de suas necessidades físicas e psicológicas são

considerados fatores stressantes. A nível físico, podemos mencionar a nutrição, sexualidade e repouso. A nível psicológico, enfatizamos a necessidade de realização, autoestima, prazer, etc.

O stress na área profissional ocorre quando os trabalhadores sentem que os seus recursos internos não são suficientes para lidar com as exigências que lhes são colocadas no trabalho. É este tipo de stress persistente, vinculado a situações de trabalho e resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada a intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo, que conduz ao síndrome de burnout. Sendo este uma resposta ao stress laboral crónico, no entanto não podemos confundir stress com burnout, pelo que seguiremos tentando clarificar este síndrome.

2. CONCEITO DE BURNOUT

O uso do termo burnout surgiu na década de 70 nos Estados Unidos, especialmente entre os indivíduos que trabalhavam nos serviços humanos e cuidados de saúde. Foi a partir do artigo de Freudenberg de 1974, intitulado “Staff Burnout”, que o síndrome de burnout começou a ser tema de estudo. O autor salienta a falta de energia que quer os voluntários, quer os profissionais, sentiam em tarefas de assistência e de ajuda, por se sentirem sobrecarregados pelos problemas dos doentes.

O síndrome de burnout tornou-se num dos grandes problemas psicossociais atuais, de interesse por parte da comunidade científica internacional e das entidades governamentais e empresariais. “Estas preocupações devem-se ao facto de o sofrimento do indivíduo acarretar consequências para o seu estado de saúde e igualmente para o seu desempenho, visto que passam a existir alterações e ou disfunções pessoais e organizacionais que acarretam problemas sociais e económicos.” (Gouveia, 2010, pp.1)

Burnout é uma expressão inglesa usada para designar aquilo que deixou de funcionar (Leite, 2007, in Sampaio, 2009, pp. 20). Como afirma Bock (2004, in Gonçalves, 2011, pp.17), a expressão *burnout* significa em sua etimologia *Burn* – queimar, arder; *Out* – fora.

Em português, significa “perder o fogo”, “perder energia” ou “queimar completamente”. “É um síndrome da desistência, através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”. (Codo, 2006, in Sampaio, 2009, pp.20). Para Maslach, Schaufeli & Leiter (2001, p.43) “Burnout é uma experiência individual específica do contexto do trabalho”.

Burnout é definido como uma combinação de sentimentos de exaustão emocional, despersonalização e um sentimento de falta de realização pessoal.

A exaustão emocional implica a suposição de que o burnout é principalmente desenvolvida em trabalhadores cujas funções exigem altos níveis de envolvimento interpessoal. Aparentemente, são aqueles que iniciam o seu trabalho com grande envolvimento, interesse e cuidado, que revelam a sensação de esgotamento mental, típico da rotina.

O sentimento de despersonalização é considerado uma reação ao stress, que se expressa numa variedade de reações de pouco ou nenhum envolvimento em problemas daqueles a quem têm de responder, tratando-os como objetos em vez de seres humanos. (Kuçuksuleymanoglu, 2011, pp. 53).

O sentimento de falta de realização pessoal é a falta de sentimentos de verdadeiro sucesso no trabalho, apesar dos seus esforços. Ele expressa-se em sintomas de stress, depressão e um sentimento de desprezo.

Maslach & Jackson (1981, in Platsidou & Agaliotis, 2008, pp.61), descreveu burnout como um síndrome que compreende a exaustão emocional (sentimento de estar sobrecarregado e exaustão pelo trabalho), a despersonalização (atitudes negativas e cínicas em relação aos alunos), e um sentimento reduzido de realização pessoal (avaliação negativa de desempenho e realização no trabalho). Platsidou & Agaliotis apresenta uma visão de burnout em que a pessoa está queimada, a exaustão emocional, que aparece em primeiro lugar, resulta em despersonalização, e o efeito combinado destas duas constituintes leva a um sentimento de pouca realização pessoal.

É a definição de Maslach et Jackson (1986, pp.1, in Wermery et Vandenberg, 2010, pp. 120), a mais utilizada na literatura. Os autores, definem burnout como “um síndrome de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal que pode ocorrer entre pessoas que fazem o trabalho com pessoas, de algum tipo.”

A exaustão emocional verifica-se quando a pessoa se sente sobrecarregada, sem recursos emocionais e falta de energia física e emocional. Esta exaustão emocional pode incluir perda de sensibilidade e preocupação, perda de confiança, interesse e perda de espírito, como refere Wermery et Vandenberg, (2010, pp.120).

Não se trata de uma consequência do tédio do trabalho ou monotonia, mas sim resultado de um investimento de grandes recursos pessoais, no seu trabalho, por um longo período de tempo. Burnout pode ser descrito como um estado crónico de exaustão, devido à longa duração de stress interpessoal dentro das profissões de serviços humanos. Refere-se aos

sentimentos experimentados por pessoas, cujos empregos exigem a reposição repetida e emocionalmente exposta a situações sociais. (Schwarzer et Hallum, 2008, pp.155)

Assim, burnout tem sido definido como “um síndrome de exaustão emocional, despersonalização e realização reduzida, que é um risco para pessoas que trabalham com outras pessoas.” (Leiter & Maslach, 1998, in Schwarzer et Hallum, 2008, pp.155)

- Esgotamento emocional é visto como um componente de tensão. Refere-se à sensação de estar emocionalmente sobrecarregado e esgotado de recursos emocionais. Fadiga, debilidade, perda de energia e desgaste são características desta componente.

- Despersonalização é componente de avaliação do outro. É descrita como irritabilidade, cinismo, perda de idealismo, atitudes negativas ou impróprias para os destinatários. Refere-se a uma resposta negativa, insensível ou excessivamente destacada, para outras pessoas.

- Reduzida realização pessoal é o componente de autoavaliação e é equiparado à reduzida eficácia profissional ou capacidade de produtividade, moral em baixo e uma incapacidade de lidar com as exigências do trabalho. Ela representa um declínio em sentimentos de competência e de realização no trabalho, inadequação em lidar com respostas, e os encontros stressantes podem levar à exaustão emocional.

A fim de evitarem tornar-se, cada vez mais, exaustas, as pessoas afastam-se dos seus clientes e começam a concentrar-se na sua vida privada e não a sua vida de trabalho. Ao distanciarem-se do seu trabalho, reduzem, também, a realização no trabalho e podem mesmo apresentar riscos de doenças, como até doenças cardiovasculares.

Podemos concluir, então, que burnout é considerado um síndrome, que tem sido descrito como uma perda progressiva da energia e motivação, experienciada por pessoas em profissões de ajuda, como resultado das condições de trabalho. (Pines, 1995; Edelwich & Brodsky, 1980; Freudenberger & Richelson, 1980; Maslach, 1982 in Wermery et Vandenberg, 2010, pp. 120). No entanto, embora com diferenças subtis, todas as definições sugerem que o burnout é mais que uma reação ao stress geral.

Maslach & Jackson (1981; 1986), Leiter & Maslach (1988), Maslach (1993), Vanderberghe & Huberman (1999), Maslach & Leiter (1999) definem burnout como “um tipo de stress ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado numa relação de atenção direta, contínua e altamente emocional.” (Carlloto, 2002, pp.23). Considera-se assim que as profissões mais vulneráveis ao burnout, são aquelas que envolvem serviços, tratamento ou educação.

O processo de desenvolvimento do síndrome de burnout é individual, podendo levar décadas e o seu surgimento é paulatino, cumulativo, com incremento progressivo em

severidade, não sendo percebido pelo indivíduo, que normalmente se recusa a aceitar que algo está a correr mal com ele.

Gouveia (2010, pp. 2) cita Maslach, Schaufeli et Leiter (2001) para identificar os cinco elementos comuns, nas diferentes definições de burnout:

- “ 1) existe a predominância de sintomas relacionados com a exaustão mental e emocional, fadiga e depressão;
- 2) a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais e não nos sintomas físicos;
- 3) os sintomas de burnout são relacionados com o trabalho;
- 4) os sintomas manifestam-se em pessoas “normais” que não sofriam de distúrbios psicopatológicos antes do surgimento do síndrome.
- 5) a diminuição da afetividade e desempenho no trabalho ocorre por causa de atitudes e comportamentos negativos”.

Podemos considerar este síndrome como um tipo de stress persistente, vinculado a situações de trabalho e resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada a intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Gouveia (2010, pp.3) concorda que existe um consenso em se considerar o burnout como sendo uma resposta ao stress laboral crónico, no entanto salienta que burnout não deve ser confundido com o stress. De acordo com o autor, o burnout conduz ao aparecimento de condutas negativas relativamente aos clientes e ao trabalho, levando ao aparecimento de problemas de ordem prática e emocional tanto para o trabalhador como para a organização na qual exerce as suas funções. Por outro lado, o conceito de stress não envolve tais condutas, visto tratar-se de um esgotamento sobretudo pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho.

Codo (2006 in Sampaio, 2009, pp.28), refere que a diferença é percebida por o stress estar relacionado com atitudes e condutas negativas com relação aos usuários dos seus serviços e do seu trabalho em si, sendo então uma experiência subjetiva. O burnout, não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na relação entre o profissional e a pessoa a quem presta serviço, com distanciamento, falta de empatia e hostilidade evidenciada. A principal forma de diferenciar burnout de stress é entender que a existência de um é transitória, adaptativa e do outro é o colapso do processo vencido. Assim, o stress é sofrimento e o burnout é uma forma de proteção, um mecanismo de defesa contra um nível de tensão excessivo. (Sampaio, 2009, pp.29).

2.1. Instrumentos de Avaliação do Burnout

Com vista à avaliação do síndrome de burnout, o instrumento mais utilizado para esse fim é o MBI-Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981). Nesta edição constavam 25 itens que abrangiam as três subescalas de Esgotamento Emocional, Despersonalização e Falta de Realização e, ainda, um quarto fator denominado Envolvimento que continha 3 itens opcionais. Em 1986, os mesmos autores criaram uma segunda versão deste instrumento, reduzindo o número de itens de 25 para 22. Trata-se de um questionário cujas afirmações devem ser respondidas de acordo com uma escala do tipo Likert. Conhecem-se duas versões semelhantes: uma dirigida para os profissionais de saúde (MBI-HSS, Human Services Survey) e outra dirigida aos docentes (MBI-ES, Educators Survey). A única diferença entre o Educator Survey (ES) e o MBI-HSS consiste na substituição da palavra “recipient” por “student” em todos os itens onde esse termo aparece. (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Em 1996 Maslach, Jackson e Leiter publicaram uma terceira versão denominada GS-General Survey. Este instrumento é constituído por 16 itens e pode ser aplicado a qualquer profissão. Salienta-se, nesta versão, uma evolução no conceito de burnout, na medida em que o termo Despersonalização foi substituído por Cinismo e o termo Realização Pessoal passou a designar-se de Eficiência Profissional.

3. BURNOUT EM PROFESSORES

As novas funções do professor, no atual contexto social e profissional, exigem muitas capacidades pessoais, que não se podem reduzir somente à acumulação de saberes. No exercício da sua atividade, o professor encontra-se sob pressão de vários fatores psicossociais, causadores de stress.

O stress produzido por atividades profissionais, ou seja o stress ocupacional, tem motivado alguns estudos, consequência do intenso ritmo de trabalho e alta exigência de concentração nas tarefas diárias. Podemos, assim, afirmar que o stress ocupacional traduz o desajustamento entre as pessoas e o ambiente.

No caso dos professores, o ambiente ocupacional e as exigências de competências resultantes do trabalho, sendo mediadas pela percepção de que, essas exigências, constituem uma ameaça à sua autoestima e ao seu bem-estar, provocam respostas de sentimentos negativos, geralmente acompanhados de mudanças fisiológicas e até bioquímicas ou patogênicas. “O ensino é considerado como uma profissão de alta pressão, exigente em que o burnout é comum.” (Kuçuksuleymanoglu, 2011, pp. 54).

Os professores são um grupo de alto risco profissional, uma vez que estão mais propensos à baixa satisfação no trabalho, à baixa autoeficácia e consequentemente ao aumento do stress e esgotamento. “Na Finlândia, os professores têm os maiores níveis de burnout, em comparação com os trabalhadores de todos os outros serviços humanos e empregos de colarinho branco.” (Kalimo & Hakanen, 2000 in Pyalto, Pietarinen, Salmela-Acro, 2011, pp. 1101)

De acordo com Pyalto, Pietarinen, Salmela-Acro (2011, pp.1101, citando Loonstra, Browsers et Tocmic, 2009), embora a maioria dos professores considere o seu trabalho gratificante, estes professores têm sido reconhecidos como um grupo de sério risco de burnout, quando comparados com outros profissionais do meio académico.

Devido às constantes mudanças, o professor possui cada vez menos tempo para executar o trabalho de ensinar, reduzindo assim oportunidades de trabalhos criativos. Como refere Sampaio (2009, pp.36) há, cada vez mais, um distanciamento entre a execução (atividades realizadas pelos professores) e o planeamento das políticas que norteiam seus trabalhos, bem como o universo de complexidade que envolve os resultados dessas tarefas.

Dentre as várias funções e atribuições e realidades, como: tipos de instituições (pública ou privada), regime de trabalho (integral ou por turno), tipos de formação (pedagógica ou técnico), nível de formação (graduado, pós-graduado), contexto do aluno

(faixa etária, classe social, nível do ensino, poder econômico etc..), acima de tudo o professor deve ser afetuoso. Segundo Vasques-Menezes & Gazzotti (2006, in Sampaio, 2009, pp. 36) “Todo trabalho envolve algum tipo de investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho. Mas, o caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalhador seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida.”

Apesar das diferentes pesquisas sobre burnout em professores, que permitiram compreender melhor os níveis, dimensões e os fatores que contribuem para este síndrome, ainda pouco se sabe acerca da forma como o burnout se desenvolve entre os professores. Compreender o desgaste entre professores é importante, porque o burnout dos professores tem um impacto significativo, não apenas na motivação, saúde, trabalho e satisfação, mas também no comportamento e aprendizagem dos alunos. Os autores (Pyalto, Pietarinen, Salmela-Acro, 2011, pp.1102), exemplificam estas afirmações com as pesquisas de Hakanen et al (2006), que observaram a exaustão emocional e cinismo correlacionadas negativamente com a autoavaliação da capacidade para o trabalho e a saúde, entre os professores finlandeses.

Verifica-se que na profissão docente, burnout tem sido associado à insatisfação com o trabalho com consequências afetivas e profissionais negativas, (como depressão, insuficiência no funcionamento ocupacional), não só para professores, mas também, para suas famílias, estudantes e escolas.

A intensidade do stress dos professores, relacionado com o trabalho varia de cultura para cultura e de país para país. No entanto, a maioria das pesquisas realizadas, na Europa e na América do Norte, têm mostrado altos níveis de stress ocupacional e/ ou desgaste entre os professores. Há uma ampla evidência de que os professores, durante as suas carreiras, sofrem grande quantidade de stress que pode resultar em depressão, mau desempenho, atitude e alterações de humor e de personalidade, que por sua vez pode levar à doença e até aposentação prematura.

Como salienta Sampaio (2009, pp.34), o burnout, nos tempos modernos, aparece em profissões cuja exigência cresce mais e na mesma proporção em que as necessidades e exigências vão impossibilitando a realização das tarefas. A diferença entre o que o trabalhador oferece no trabalho, de empenho, dedicação e aquilo que ele recebe (reconhecimento de superiores e colegas, bons resultados nos desempenho dos alunos, etc..) cria tensão, conflitos de incompatibilidade, geradores de burnout.

Estando, os professores de alunos NEE, sujeitos a um maior grau de conflito e tensão, iremos abordar o estudo do síndrome de burnout neste grupo específico de professores, considerando todos os professores que lidam com alunos com NEE e os que lidam só com estes alunos, ou seja os professores de Educação Especial.

3.1. Burnout em professores de alunos com NEE

Face ao grande número de alunos com problemas de aprendizagem e de conduta e à medida que os programas de integração crescem, os ambientes educativos exigem uma preparação mais cuidada, atitudes mais positivas por parte dos professores e o uso de materiais e métodos diversificados, de modo a que a escola inclusiva, no seu verdadeiro sentido, possa facultar atividades de aprendizagem enriquecedoras.

As grandes linhas da integração definem-se entre os pedagogos, os pais e as crianças, auxiliados por todos aqueles que têm de conhecer a criança com deficiência, como a assistente social, o médico, o psicólogo, o responsável administrativo..., sendo estes os responsáveis pela integração plena destas crianças na escola.

Os problemas dos professores de Educação Especial são amplamente discutidos na literatura, mas a pesquisa de intervenção nesta população é escassa e o que tem sido feito, revela limitações, falta de um quadro teórico orientador e de um foco na redução dos sintomas, em vez de medir os processos psicológicos de Aceitação, Compromisso e Terapêuticas (ACT), como refere Wemery et Vandenberg (2010, pp.119).

De acordo com os mesmos autores, a taxa de atrito do professor de Educação Especial é particularmente elevada, contribuindo para a escassez global de professores qualificados nesta área, nos Estados Unidos.

A pesquisa realizada pelo CEC (Conselho para Crianças Especiais, Cecil, Christopher, William, 2002, pp.36), concluiu que as condições precárias de trabalho, a qualidade inferior de ensino e o burnout em professores de Educação Especial, contribuem para a alta taxa de professores especializados abandonarem este campo.

Os professores de Educação Especial que apresentam exaustão emocional, também sentem falta de energia, diminuição da motivação, medo de ir trabalhar, falta de vontade em investir de si mesmo com os alunos. De acordo com Cecil, Christopher, William (2002, pp.37), a taxa de atrito é maior em professores de Educação Especial do que em professores do ensino regular. Tal como, também, é maior a taxa dos que abandonam a escola em professores de Educação Especial. Isto leva-nos a indagar as razões para estas altas taxas de stress, atrito e burnout entre estes professores.

O burnout em professores de Educação Especial vai interferir com os seus valores de ajuda aos outros, perdendo a motivação profissional para ajudar as crianças de alto risco, sentindo-se ineficazes, oprimidos e amargurados, no entanto a possibilidade de abandonar a Educação Especial e voltar para a docência no Ensino Regular, também lhe causa mágoa, dado estar a renunciar à sua formação específica, aos planos de carreira e objetivos iniciais.

Os custos verificados no sistema, associados ao burnout, são provocados pelo absentismo, redução do compromisso de trabalho e diminuição do desempenho no trabalho. De acordo com Wemery e Vandenberg (2010, pp.120), as faltas destes professores são mais notáveis em aulas com alunos portadores de perturbação emocional, distúrbios de comportamento, deficiências graves, problemas de aprendizagem, deficiência leve/ moderada, severa e ou profunda e alunos com múltiplas deficiências. (American, Association for Employment in Education, 2007)

Apesar de serem os professores de Educação Especial, o grupo de professores mais propenso a sair do sistema, entre eles salientam-se os mais jovens e os mais próximos da aposentação, como afirma Billingsley (2002, in Wemery e Vandenberg, 2010, pp.121). Isto é duplamente problemático, dado que o sistema perde profissionais com longevidade e potencial maior e, também, perde os que têm mais experiência.

Um estudo de Cecil, Christopher, William, (2002, pp.37) demonstrou que a maioria dos professores de Educação Especial que deixaram esta área, tomaram lugares noutras áreas de Educação ou aposentaram-se. Este estudo, indica que os professores deixam a Educação Especial por se sentirem desprezados, sobrecarregados pelas necessidades dos estudantes, responsabilidades de trabalho e sensação geral de que os professores têm cada vez menos poder. Uma combinação de condições de trabalho desagradáveis (sem apoio, pouco poder, despreparação...) e influências externas (falecimento de familiares, transferência de cônjuge, aposentação, divórcio, nascimento de filhos...), também contribuem para que esses professores abandonem este grupo.

Além disso, a maioria dos professores afirma que não há incentivos para que regressem. Alguns, ainda, mencionam a possibilidade de voltar, se houvesse um aumento de apoio administrativo e pedagógico. Este estudo, veio evidenciar que o stress, juntamente com a capacidade gerenciamento da carga de trabalho conduzem ao burnout.

Vários estudos de investigação têm delineado fatores específicos aos professores de Educação Especial, que conduzem ao esgotamento. Esses fatores incluem cargas crescentes de papelada, stress associado às exigências do trabalho, falta de planeamento do tempo, falta

de apoio por parte das direções, falta de formação adequada, bem como o tipo de deficiências com que os professores têm de lidar.

3.2. Stress na aula de Educação especial

Cecil, Christopher, William (2002, pp.38), referem que o stress no trabalho, causado por falta de apoio administrativo, recursos inadequados, poder de decisão inadequado, entre outros, afeta significativamente os professores de Educação Especial. Ainda, salienta as cargas pesadas de papelada, o tempo gasto em reuniões extensas, oportunidades limitadas para a individualização e diferenças enormes nos níveis de desenvolvimento dos alunos.

Ainda, de acordo com os autores, constata-se que o aumento do nível de apoio por parte da direção e professores tem um efeito forte sobre os aspetos críticos das condições de trabalho dos professores. Além disso, ainda, refere que o grau em que os professores percebem a dissonância entre as expectativas sobre o trabalho e as exigências reais deste, é um forte preditor de stress relacionado com as suas responsabilidades no trabalho. Isto indica-nos que se forem encontradas maneiras de gerir a papelada, podemos ajudar estes professores. Outro aspeto que preocupa estes professores é a forma como os outros atuam no campo da criação de programas de inclusão e outras práticas neste campo.

Os vários estudos têm determinado que existe uma relação entre stress e burnout de professores de Educação Especial, pois os mesmos problemas gerais estão relacionados com o stress no trabalho e o burnout.

Apesar de já termos abordado de forma geral algumas causas de burnout, cabe-nos, neste momento, debruçarmo-nos de modo mais atento sobre este tema.

4. CAUSAS DE BURNOUT EM PROFESSORES

A razão pela qual os professores são vulneráveis ao burnout, é que eles se envolvem ao lidar com situações complexas a nível emocional, situações que os expõem a um desgaste emocional e experiências desencorajadoras. Além disso, como refere Skaalvik & Skaalvik, (2010 in Pyalto, Pietarinen, Salmela-Acro, 2011, pp. 1102), os professores enfrentam altas exigências de prestação de contas, incluindo a pressão do tempo e a pesada carga de trabalho, muitas vezes combinadas com reduzidas infraestruturas e pouco apoio social dos pais, colegas, administração e diretores. As exigências não são necessariamente negativas, no entanto podem transformar-se em fatores de stress, quando essas exigências requerem um elevado esforço, de que o indivíduo não consegue recuperar. Todos estes fatores aumentam o risco de burnout.

Também o ambiente, bem como os fatores individuais contribuem para o burnout. A autonomia decrescente, a autoeficácia e ainda alguns traços da personalidade, como neuroticismo e baixa extroversão, são fatores preditores de burnout em professores. (Skaalvik & Skaalvik, 2009, in Pyalto, Pietarinen, Salmela-Acro, 2011, pp. 1102).

Reconhece-se que o ajuste ou desajuste, em relação ao ambiente, tem forte impacto no bem-estar dos professores, no seu compromisso e desempenho. A falta de concordância entre professores e o ambiente de trabalho produz stress, insatisfação no trabalho e no pior dos casos burnout. A escola constitui um múltiplo interativo complementar e às vezes contraditório, ambiente de trabalho, para os professores. “Os professores podem sentir simultaneamente engajamento, alegria e satisfação nas suas interações, na sala de aula com os alunos, juntamente com sentimentos de inadequação, cansados de problemas em lidar com os pais. (Pyalto, Pietarinen, Salmela-Acro, 2011, pp. 1103). Assim, este autor conclui que as fontes de burnout podem variar, não só entre escolas, mas também nos contextos de trabalho existentes numa única escola.

Têm surgido alguns estudos com a finalidade de encontrar as causas de burnout em professores. Farber (1991, in Carlloto, 2002, pp.24) considera que as causas são uma combinação de fatores individuais, organizacionais e sociais. A interação destes fatores produz uma percepção de baixa valorização profissional, originando burnout.

O autor, referindo-se aos fatores de personalidade, considera os professores idealistas e entusiasmados com a profissão mais vulneráveis, dado que são estes que mais sentem que alguma coisa importante têm a perder. Sendo professores comprometidos com o trabalho, envolvem-se intensamente nas atividades, sentindo-se desapontados quando não são recompensados nos seus esforços.

Os professores, atendendo às suas múltiplas funções, possuem expectativas de atingir metas um pouco irrealistas, pois além de ensinar os alunos, ainda, pretendem ajudá-los nos seus problemas pessoais. “ A educação pode ser associada a burnout devido ao alto nível de expectativas destes profissionais, o qual não pode ser totalmente preenchido”. (Maslach & Jackson, 1984, in Carlloto, 2002, pp.24)

Quanto às variáveis sócio demográficas, Farber (1991, in Carlloto, 2002, pp.24) refere que os estudos têm demonstrado serem os professores do género masculino os mais vulneráveis, pelo que podemos supor que as mulheres são mais flexíveis e abertas para lidar com as pressões da sua profissão. No entanto, para Etzion (1987, in Carlloto, 2002, pp.24) as diferenças encontradas nos níveis de burnout são fruto de questões tradicionais do processo de socialização e organização social, que se colocam de forma diferente para homens e mulheres.

Os professores com menos de quarenta anos, apresentam um maior risco de sofrer desta síndrome, provavelmente, devido às expectativas irrealistas, em relação à sua profissão. Segundo Maslach (1982, in Carlloto, 2002, pp.24), os jovens apresentam maiores níveis de burnout, porque ainda não aprenderam a lidar com as exigências do trabalho. Os professores com mais idade já decidiram permanecer na carreira e revelam menos preocupação com o stress ou sintomas relacionados com o stress.

Quanto às variáveis profissionais, podemos concluir que a experiência profissional diminui os níveis de burnout.

Ainda, de acordo com os autores, também, o nível de ensino é um fator a considerar. São os professores do ensino básico e médio que apresentam atitudes mais negativas em relação aos alunos e menos sentimentos de desenvolvimento profissional que os professores do ensino infantil.

A relação com o aluno tem sido também referida como uma das principais causas de burnout em professores, uma vez que a sobrecarga e o conflito de papéis que o professor tem de assumir, muitas vezes é até contraditório.

Além da instrução académica, tem de manter a disciplina na classe para além de lidar com aspetos sociais e emocionais dos alunos e, ainda, conflitos fruto das expectativas dos pais, alunos, comunidade e direção. Também, o excesso de trabalho burocrático leva a que o professor se sinta desrespeitado, dado os professores terem de executar tarefas que consideram desnecessárias e não apropriadas à sua profissão. Ao executarem as tarefas de secretaria, o tempo disponível para os alunos e para o desenvolvimento da sua profissão diminui.

A falta de autonomia e de participação nas políticas de ensino, somadas à falta de oportunidades de promoção, são, também, fatores a considerar entre as causas de burnout. Também, o facto do professor vincular as suas atividades ao atendimento aos alunos, ficando à parte de atividades de afiliação, grupos, e engajamento social, torna esta profissão, uma profissão solitária, dado o isolamento social e a falta de senso de comunidade, sendo a falta de suporte social, uma das causas de burnout.

A inadequação da formação recebida, para lidar com o processo de ensino, escola e cultura institucional, tem sido referida como uma das causas importantes da síndrome. A formação de professores enfatiza conteúdos e a tecnologia, em detrimento de outros aspetos, como questões de relacionamento interpessoal, relacionamento com os alunos, direção, pais e outras situações. Ainda, a falta de condições físicas e materiais, muitas vezes constatada nas nossas escolas, é considerada uma causa de desgaste profissional.

Abel et Sewell (2002, pp.25) consideram a relação com familiares dos alunos, muitas vezes, problemática e stressante, dado o pouco envolvimento deles no processo educativo, considerando ser a escola a única responsável pela educação dos filhos, ou considerando o professor incompetente, inexperiente e o causador das dificuldades dos alunos. Apesar de ser uma tendência em todas as profissões públicas, a profissão de professor sofre muitas críticas, sendo extremamente cobrada pelos fracassos e raramente reconhecida nos sucessos.

Como afirma Farber (1991, in Carlloto, 2002, pp.25), “nenhuma categoria tem sido tão severamente avaliada e cobrada pela população em geral nas últimas décadas como a dos professores”.

Como podemos constatar, burnout é um fenómeno complexo que resulta de vários aspetos, quer individuais, quer do ambiente de trabalho, considerando este além da sala de aula ou do contexto institucional, mas também todos os fatores macrossociais, tal como políticas educacionais e fatores socio-históricos.

Woods (1999) aborda a burnout partindo de um modelo sociológico, apontando fatores em níveis micro, meso e macro. Para o autor, os fatores micro são os que se referem à biografia pessoal e profissional do indivíduo. Os fatores meso ou intermédios referem-se aos institucionais, como o tipo de escola, aspetos culturais dos alunos e professores. Os fatores macro são os derivados de tendências globais e políticas governamentais. Estes três fatores em interação despoletam a “despersonalização” do trabalho do professor, o que implica a proletarianização do seu trabalho.

De acordo com este modelo, o avanço da economia capitalista provoca uma preocupação em manter e promover a eficiência. Neste modelo as tarefas de alto nível são consideradas rotinas, havendo maior subserviência à burocracia. Há, assim, menos tempo para a execução do trabalho, para a atualização profissional, para lazer, convívio social e poucas possibilidades de trabalho criativo. Há uma diversificação de responsabilidades, com maior distanciamento entre o trabalho dos professores e as políticas que norteiam o seu trabalho.

Deste modo, os professores são mais técnicos do que profissionais. Sendo a Educação vista como um negócio rentável, como uma empresa com critérios de avaliação e controle baseados na eficiência burocrática, a comunidade, em geral, vai desenvolvendo uma perceção negativa em relação à escola e aos que dela fazem parte.

Podemos afirmar, que o status da profissão de professor, tem vindo a declinar nos últimos tempos, principalmente fruto das políticas educativas desenvolvidas, o que tem contribuído para o aumento de burnout nesta profissão.

Apesar de Ferber (1999 in Carlloto, 2002, pp.25), concordar em muitos aspetos com a visão sociológica de Woods (1999), considera que a principal causa deste síndrome está na abordagem psicológica, ou seja no sentimento do professor de que o seu trabalho é pouco significativo. Para este autor, burnout é fruto do sentimento que o professor tem quando vê que os seus esforços não são proporcionais aos resultados obtidos e que futuros esforços não se justificam. Também, a ênfase negativa dada às questões ligadas ao ensino, o que salienta o senso de vitimização do professor, é um dos fatores que o tornam vulnerável ao burnout.

Além disso, o sistema que define as políticas, exclui, muitas vezes, alguns professores das instâncias do poder, passando a sobrecarregar o stress e burnout naqueles que estão mais perto desta estrutura. Os professores reagem de diferentes formas aos vários fatores de stress, no entanto, é a relação aluno-professor, a maior causadora de stress e burnout, assim como de recompensa e gratificação.

Benevides-Pereira (2004, in Gonçalves, 2011, pp.23) afirma que o síndrome de burnout pode desenvolver-se por diversas razões, em diferentes contextos e em diferentes indivíduos. Esta autora cita como causas um conjunto de características pessoais, organizacionais, de trabalho e sociais que podem conduzir ao burnout.

Podemos concluir que o burnout deve ser analisado a partir das perspetivas, sociológicas, psicológicas e organizacionais. Devemos considerar as características do trabalho, do professor, e as características da sua instituição de ensino. “Diferenças entre professores e diferenças entre escolas devem ser incluídas em qualquer modelo explicativo de burnout em professores.” (Slegers, 1999. pp. 26). Neste sentido, salientamos seguidamente as causas deste síndrome em professores de Educação Especial.

4.1. Causas de Burnout em Professores de Educação Especial

Atualmente os professores de Educação Especial são especializados na sua formação. Muitos optam por este tipo de ensino devido aos seus valores pessoais, o desejo de ajudar os outros e fazer a diferença na vida dos alunos com NEE.

Esta ajuda é, efetivamente, necessária, dado estes alunos correrem um maior risco de insucesso escolar, de depressão, ansiedade e de sofrerem da aceitação inferior em comparação com os seus pares.

De acordo com os autores, Bussing, Zima et Perwien (2000); Cook & Semmel (1999); Maag & Reid (2006); Sidoudis, Mouzaki, Simos & Protopapas (2006), citados in Wemery et

Vandenberg (2010, pp.119), ironicamente, verifica-se que aqueles, que pretendem profissionalmente ajudar crianças de alto risco, são, eles próprios, um grupo de alto risco.

Como vimos anteriormente, são vários os fatores que conduzem às altas taxas de atrito nos professores de Educação Especial. Estes são confrontados com a árdua tarefa de ensinar uma população desafiadora, num contexto em que têm de gerir os ambientes de trabalho. Isto verifica-se, essencialmente, no caso de alunos com problemas emocionais ou de comportamento. Além da preocupação com a disciplina destes alunos, existe um temor de abuso físico ou verbal por parte dos alunos.

Estes professores, também, são confrontados com o desafio de ensinar alunos com deficiências múltiplas, salas de aula com alunos portadores de diferentes deficiências e casos cada vez mais graves, dada a nova classificação de alunos com NEE, regulamentada no Decreto – Lei nº 3 de 7 de janeiro de 2008 e dos critérios descritos na CIF.

As questões burocráticas e regulatórias, também são motivo de atrito destes profissionais. Kaff (2004, in Wemery et Vandenberg, 2010, pp. 119) refere que as exigências burocráticas são o pior pesadelo, por necessitar de passar demasiado tempo na elaboração de papelada e na programação de aulas.

O burnout em professores, também, pode ser consequência do tipo de alunos que se encontram nos seus ambientes de trabalho. “ As características dos alunos podem influenciar seriamente a extensão da exaustão do professor.” (Kuçuksuleymanoglu, 2011, pp. 54)

No entanto o processo inverso, também, se verifica, dado que o esgotamento dos professores leva à redução da qualidade do ensino e conseqüentemente afeta o desempenho académico destes.

O trabalho com alunos com NEE, diminui o desempenho profissional dos professores, a qualidade dos serviços educacionais e afins para o aluno. O trabalho com estes alunos pode provocar doenças físicas e mentais.

Na verdade as crianças com NEE, necessitam de maiores cuidados e treino, tal como paciência e sacrifício, sendo muito stressante trabalhar com eles. Estes professores são, muitas vezes, sobrecarregados com responsabilidades múltiplas e até concorrentes, o que implica que sintam menos satisfação no trabalho e níveis superiores de burnout; Além disso a densidade de interação física, é muito alta entre estes alunos, o que torna o trabalho destes professores muito desgastante.

O fator principal associado à insatisfação dos professores de alunos com NEE, é o de frustração, dada a perceção de falta de sucesso dos alunos. Kuçuksuleymanoglu, (2011, pp. 59), demonstrou, através do seu estudo, que existe uma relação significativa entre o nível de

exaustão do professor e o campo em que trabalha. Os professores de Educação Especial encontram-se mais esgotados, uma vez que estão mais conscientes e informados das questões relacionadas com este campo, o que conduz à criação de maiores expectativas profissionais. Os profissionais de Educação Especial podem começar as suas carreiras com grandes expectativas, pensando que eles serão capazes de superar os desafios enfrentados pelos alunos.

Pensa-se que o risco de exaustão é potencialmente fruto da vivência de altos níveis de decepção, principalmente aqueles que escolheram a profissão por gosto. Além disso, o desempenho dos alunos, mau comportamento destes, as expectativas dos pais, a falta de recursos, são fatores que associados à carga de trabalho e ensino difícil, fazem com que estes profissionais apresentem maiores níveis de burnout.

O mesmo autor, relata as afirmações de três professores com formação na área da deficiência auditiva e mental: “ As coisas que eu aprendi quando estava na escola e na vida real são completamente diferentes. As coisas que foram ensinadas na escola foram ideais. No entanto, a realidade é muito amarga”. Refere, ainda, que os níveis de burnout apresentam-se bastante elevados independentemente do tipo de escola e de handicap que os alunos apresentam. Sabe-se que quanto mais tempo gasto com alunos dependentes do professor, maior dessensibilização este desenvolve. No entanto, Beck et Gargiulo (2008) defendem uma opinião contrária, pois para eles os professores de alunos com deficiência mental têm maior senso de realização pessoal.

Os fatores que podem ter um impacto sobre as relações entre os professores são o stress e a satisfação no trabalho. As suas consequências incluem elementos ambientais e contextuais, bem como demográficos e características da personalidade dos professores, como referem Byrne (1998); Borg & Riding (1991); Maslach, Jackson & Leiter (1996); Chaplain (1995); Kokkinos (2006); Mearns & Cain (2003), citados por Platsidou & Agaliotis (2008, nº 55:1, pp.62).

Em contexto escolar, o trabalho com crianças com NEE, tem sido reconhecido como fator de pressão para os professores, especialmente à luz das reformas e movimentos de integração e inclusão atuais. Contudo, os resultados sobre a importância dos fatores detetados, como fontes de burnout e insatisfação no trabalho dos professores, não têm sido conclusivos.

De acordo com o autor (Platsidou & Agaliotis (2008, pp.62), investigações sobre o impacto de fatores demográficos (ou seja idade, sexo, anos de experiência, status da família...) têm produzido resultados interessantes.

Uma das descobertas é que são os professores mais novos e menos experientes, que relatam um aumento de burnout, em comparação com os mais velhos e mais experientes. (Kantas, 1996; Mearns & Cain, 2003 in Platsidou & Agaliotis, 2008, pp.63)

Também se verificou que professores casados sofrem menos desgaste que os professores solteiros.

As mulheres tendem a experimentar maiores níveis de exaustão emocional e maior satisfação no trabalho que os homens e os homens apresentam níveis mais elevados de despersonalização que as mulheres.

Entre os professores de Educação Especial, as mulheres apresentam níveis mais altos de stress relacionado com o trabalho, que os homens.

Finalmente, fatores ambientais e contextuais, que contribuem para o cansaço e/ ou insatisfação no trabalho, incluem carga de trabalho, pressão de tempo, necessidade de diversidade do trabalho e de tarefas relacionadas, falta de apoio administrativo ou da liderança da escola, baixos salários, poucas perspectivas de promoção e falta de pessoal adequado. (Borg & Riding, 1991; Kyriakou, 1987; Mearns & Cain, 2003; Travers & Cooper, 1996 in Platsidou & Agaliotis, 2008, nº 55:1, pp.63)

Uma das conclusões mais estáveis da investigação em professores de Educação Especial, de acordo com os referidos autores, é que aqueles que trabalham com crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem, deficiências múltiplas e intelectuais, relatam níveis mais baixos de stress, em comparação com os que têm alunos com distúrbios emocionais, comportamentais e estudantes com baixa motivação.

Outros resultados contraditórios, sobre stress em professores de Educação Especial, surgem de estudos com professores que ensinam alunos portadores de diferentes categorias de Necessidades Educativas Especiais, bem como dos professores que trabalham com muitas crianças em simultâneo. (Billingsley, 2004; Nichols & Sosnousky, 2002 in Platsidou & Agaliotis, 2008, pp.63)

O autor (Platsidou & Agaliotis, 2008, pp.63), indica que pesquisadores educacionais têm categorizado o stress ambiental e contextual em quatro domínios: organizacional, interação interpessoal, formação profissional e atribuição de instrução.

Considerando o facto de uma parte das variáveis de atribuições de instrução ser avaliação e diagnóstico, organização, programação individualizada, preparação e implementação do ensino, gestão de comportamentos, escolha de métodos, de materiais e a cooperação com os pais e outros profissionais, Platsidou & Agaliotis (2008, pp.63), argumenta que, apesar de cada um dos domínios acima citados terem um status único, a

atribuição de instrução engloba e espelha os outros três domínios, dado que a instrução eficaz depende de fatores organizacionais, interações interpessoais e da formação profissional.

No caso dos professores de Educação Especial, que estão comprometidos com o crescimento pessoal e académico dos seus alunos, o burnout ocorre quando estes professores se sentem sobrecarregados com as exigências do trabalho.

Wermery et Vandenberg (2010, pp.120) acredita que os desafios do seu ambiente de trabalho, impedem estes profissionais de realizar os seus próprios objetivos profissionais.

A despersonalização é outra componente de burnout, que consiste numa tentativa de se proteger a si mesmo da exaustão, através de um distanciamento psicológico dos outros. É uma mudança na forma como se relaciona com os outros, seja através da frieza, indiferença, cinismo, desprezo, falta de ideais, irritabilidade ou atitudes negativas para com os outros. A despersonalização é uma forma de evitar indivíduos, cujas necessidades são esmagadoras para eles, refere Maslach (1982, 2003 in Wermery et Vandenberg, 2010, pp.120).

Na sala de aula, a despersonalização pode interferir com a colaboração e relação entre professor aluno, professor colegas e professor direção. O professor acaba por ver o aluno, mais como uma categoria de diagnóstico, que como um indivíduo. Os professores estão menos predispostos para lidar com os pais que consideram demasiado exigentes. Tornam-se mais relutantes em trabalhar com difíceis relações colegiais, administrativas e políticas.

Outro aspeto característico de burnout é a sensação de reduzida realização pessoal. Este aspeto consiste numa mudança da autoapreciação, com sentimentos de autoavaliações negativas e de ineficácia. Este professor sente-se menos competente, menos produtivo e culpa-se. Pode mesmo sentir que está a perder terreno na componente profissional e duvidar da sua eficácia.

De acordo com Skaalvik et Skaalvik (nº 26, 2010, pp. 1060, citando Jennet, Harris & Mesibov, 2003), burnout é resultado de stress ocupacional durante longo período de tempo, desenvolvido essencialmente entre trabalhadores de serviços humanos, incluindo professores. No entanto, o burnout é o ponto final da luta em lidar com o stress crónico. Estes autores identificam a exaustão emocional como sendo o aspeto chave do esgotamento, enquanto Pines et Aronson (1988, in Skaalvik et Skaalvik, nº 26, 2010, pp. 1060), incluem a exaustão física, caracterizada por baixo consumo de energia e fadiga crónica.

Para o autor (Skaalvik et Skaalvik, nº 26, 2010, pp. 1060), despersonalização refere-se a atitudes negativas, críticas e sentimentos negativos sobre os alunos e colegas.

Reduzida realização pessoal refere-se à tendência do professor para se avaliar a si próprio negativamente, bem como uma sensação geral de que não faz um trabalho

significativo e importante. Chaufeli et Salanova (2007, in Skaalvik et Skaalvik, nº 26, 2010, pp. 1060), consideram a exaustão emocional e despersonalização como elementos centrais de burnout.

A satisfação no trabalho pode ser definida como de avaliação positiva ou negativa acerca do seu trabalho. Assim, Skaalvik et Skaalvik (2010, pp.1060) conceitualiza a satisfação no trabalho como uma reação afetiva por um trabalho. No entanto, não há nenhuma definição acordada de satisfação no trabalho de professores. É um termo ambíguo e tem sido estudado como uma construção geral.

A pressão do tempo e a sobrecarga de trabalho, são fatores a correlacionar positivamente com o burnout em professores de alunos com NEE. (Hakanen et al, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2008; Kokkinos, 2007; Peeters & Rute, 2005, in Skaalvik et Skaalvik (2010, pp.1061), acrescentam a disciplina, problemas ou comportamentos disruptivos dos estudantes e problemas de disciplina. A pesquisa, ainda, indica que o clima e o apoio social estão relacionados com o burnout.

Além disso, os professores, ainda, estão dependentes da cooperação com os pais, o que pode ser uma séria pressão com impacto negativo.

Sobre a autoeficácia e esgotamento profissional, como refere o autor (Skaalvik et Skaalvik, nº 26, 2010, pp. 1061), elas podem aumentar a ansiedade, criar um sentimento de que não está a fazer um bom trabalho e promover uma necessidade de autoproteção.

A pesquisa de Pearson & Moomaw (2006 in Skaalvik et Skaalvik, nº 26, 2010, pp. 1061), revela que o grau de autonomia é indicativo da satisfação do seu trabalho, no entanto, e de acordo com Ballet, Kelchtermans & Lorghran (2006, in Skaalvik et Skaalvik, nº 26, 2010, pp. 1061), há uma tendência internacional de que a autonomia do professor está a diminuir.

Platsidou & Agaliotis (2008, pp.61) identificou quatro fatores de stress, na Grécia, relacionados com o trabalho: o ensino numa multissala de aula, organização e implementação do programa, avaliação dos alunos e colaboração com outros especialistas em Educação e os pais. No entanto, nenhum destes fatores é particularmente avassalador para os professores de Educação Especial. O autor indica a idade, género e família, como fatores mais significativos.

No que se refere as consequências do síndrome, estas podem refletir-se na produtividade, no desempenho profissional do individuo, num crescente absentismo, rotatividade e aumento dos acidentes laborais, efeitos que iremos abordar no ponto seguinte.

5. SINTOMAS E CONSEQUÊNCIAS DE BURNOUT EM PROFESSORES

Para os autores (Pyalto, Pietarinen, Salmela-Acro, 2011, pp.1101), os três sintomas característicos de burnout, incluem exaustão, cinismo e inadequação profissional.

A falta de energia emocional, sentimentos de tensão e fadiga crônica são característicos da exaustão emocional. Já o cinismo, reflete uma atitude distante e amarga para com os seus alunos, pais e colegas e, ainda, baixa capacidade organizacional. A inadequação profissional refere-se aos sentimentos que os professores experimentam, como sendo incompetentes e incapazes de implementar um trabalho significativo.

Cinismo e eficácia profissional são dimensões cognitivas de burnout e distinguem burnout de stress. (Bakker, Schaufeli, Leiter et Taris, 2008; Maslach & Leiter, 1999, 2005 in Pyalto, Pietarinen, Salmela-Acro, 2011, pp. 1102)

As manifestações de burnout em professores dividem-se normalmente em: sintomas individuais e sintomas profissionais, embora estas questões sejam difíceis de generalizar. No entanto, em geral, os professores sentem-se emocionalmente e fisicamente exaustos, irritados, ansiosos, com raiva ou tristes. As frustrações emocionais, inerentes a esta síndrome, podem levar a sintomas psicossomáticos como insónias, úlceras, dores de cabeça, hipertensão, e até abuso de álcool e medicamentos, criando também problemas familiares e conflitos sociais.

No aspeto profissional, o professor pode apresentar dificuldades no planeamento das aulas, tornando-se menos cuidadosos e até apresentar absentismo. Revela perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos empatia com os alunos e pouco otimismo quanto ao seu futuro.

Frequentemente, sente-se frustrado pelos incidentes na sala de aula e pela falta de progresso dos seus alunos, criando um distanciamento em relação a estes. Revela sentimentos de hostilidade relativamente aos administradores e familiares dos alunos, tal como uma visão depreciativa da sua profissão. Mostra-se auto depreciativo, e até arrependido da escolha da sua profissão, pensando mesmo em abandonar e procurar novas opções de trabalho.

Lipp (2007, in Sampaio, 2009, pp.23) elaborou um quadro (quadro 1), com sinais gerais, indicativos dos sintomas burnout, direcionados aos professores. Ao auto avaliar-se e verificando que mais de nove itens abaixo foram assinalados, o docente pode perceber que é um potencial candidato a sofrer de burnout.

Quadro 1 – Indicativo de Burnout para Professores

Ultimamente, no meu trabalho, tenho percebido ou sentido falta de:					
Alegria	Entusiasmo	Satisfação	Interesse	Autoconfiança	Ideais
Energia	Encantamento	Ideias Criativas	Capacidade para Resolver Problemas	Confiança nos Outros	Prazer
Iniciativas	Tolerância	Organização	Humor	Concentração	Motivação

Fonte: LIPP (2007, in Sampaio, 2009, pp.23)

O quadro 1 indica as variáveis que podem fornecer informações de desânimo com o trabalho, que conduzem ao burnout em professores e afetam a qualidade dos serviços educacionais, uma vez que influenciam o comportamento do professor na sala de aula e na sua profissão docente, a relação professor-aluno.

O burnout em professores reflete-se no ambiente educacional e conseqüentemente reflete-se na obtenção de objetivos pedagógicos, conduzindo os professores a um processo de alienação, desumanização e apatia, podendo mesmo causar problemas de saúde, absentismo e vontade de abandonar a profissão.

Vários autores têm realizado estudos com professores do ensino básico, secundário, universitário e de escolas especiais, tendo proporcionado consistência em relação aos resultados obtidos, gerando modelos explicativos importantes sobre a sua ocorrência.

5.1. Conseqüências Individuais e organizacionais

As conseqüências de burnout merecem um importante registro, dado o seu número, a sua seriedade, os domínios afetados e a sua irreversibilidade.

As conseqüências de burnout em professores não se revelam só no campo pessoal - profissional, mas também na organização escolar e na relação com os alunos. As atitudes negativas por parte dos professores na relação com os alunos levam a um processo de deterioração da qualidade da relação e do seu papel profissional.

Os professores com altos níveis de burnout, pensam frequentemente em abandonar a profissão, o que causa sérios transtornos no âmbito da instituição e, também, no sistema

educacional mais amplo. Esta intenção de abandonar a organização e a saída psicológica ou despersonalização, são formas de lidar com a exaustão emocional. Entretanto, desce a produtividade, ocasionando problemas na qualidade do trabalho.

Altos níveis de burnout fazem com que os profissionais, frequentemente, contem as horas para terminar o dia de trabalho, pensem, frequentemente, nas férias e até utilizem todas as faltas e atestados médicos, para aliviar o stress e a tensão.

O professor com burnout tem dificuldade em se envolver, tem falta de carisma e emoção quando se relaciona com os alunos, o que afeta a aprendizagem, motivação e comportamento dos alunos. Há, também, casos de professores com altos níveis de burnout, que apresentam, frequentemente, constipações, insónias, dores de costas, de cabeça e hipertensão.

As consequências da burnout são significativas, tanto para o professor como para o sistema de ensino. De acordo com Wemery e Vandenberg (2010, pp.120), há algumas evidências que sugerem os riscos de saúde ligados ao burnout. Assim, salienta sintomas como fadiga crónica, gripe recorrente, infeções, constipações, dores de cabeça, mal-estar geral e diminuição da satisfação pelo trabalho entre outros.

6. AUTOEFICÁCIA E INTERVENÇÃO EM PROFESSORES COM STRESS E BURNOUT

Existem vários tipos de intervenção utilizados para o tratamento de stress no trabalho, exaustão, desgaste e burnout dos professores.

As atitudes do indivíduo estão relacionadas com aquilo que associa ao objeto alvo das atitudes. De acordo com Stroebe & Stroebe (1995, in Silva, 2008, pp.42), as atitudes em relação a algo surgem como consequência, não só das características que se associam ao objeto, mas também da avaliação que se faz das mesmas.

A autoeficácia, segundo Ribeiro (2004, in Silva, 2008, pp.42) refere-se “ao uso pessoal que os indivíduos fazem acerca de quanto são capazes de organizar e implementar atividades.” Assim, quanto maior for a perceção de autoeficácia mais persistente é o esforço para manter ou mudar determinado comportamento. Segundo Bandura (1982, in Silva, 2008, pp.42), a autoeficácia é uma variável cognitiva com uma função motivacional, o que faz com que a perceção que as pessoas têm da sua capacidade afete o seu comportamento, motivação, padrão de pensamento e reação emocional.

A autoeficácia corresponde a crenças de eficácia pessoal em lidar positivamente com os desafios futuros em geral. A autoeficácia geral é o conceito central da teoria sociocognitiva. Nesta intencionalidade e antecipação estão as principais capacidades que medeiam o comportamento humano. (Bandura, 2001, in Silva, 2008, pp.43)

A última literatura sobre este tema revela um interesse crescente em estudar a relação entre o professor e a autoeficácia. No entanto, para Skaalvik et Skaalvik (2010, pp.1059), o problema da pesquisa sobre autoeficácia do professor é ainda não haver acordo sobre a construção do conceito e como deve ser medido.

De acordo com Bandura (2006a in Skaalvik et Skaalvik, 2010, pp. 1059) a autoeficácia é fundamentada no quadro teórico da social teoria cognitiva, enfatizando que as pessoas podem ter alguma influência sobre o que elas fazem. Assim, o autor defende que nesta concepção, as pessoas são a auto-organização, proactiva, autorregulada e autorreflexiva.

Partindo desta perspectiva, a autoeficácia afeta objetivos e o comportamento é influenciado pelas suas ações e condições ambientais. As crenças determinam como são percebidas as oportunidades e os impedimentos, indo afetar a escolha de atividade e o tempo que o individuo vai preservar quando se confronta com os obstáculos.

Com base na teoria cognitiva e social, a autoeficácia pode ser conceituada como crenças individuais dos professores na sua própria capacidade de planejar, organizar e realizar atividades necessárias para atingir dados objetivos educacionais.

Assim, foram desenvolvidos vários instrumentos para medir a autoeficácia. No entanto, de acordo com Bandura (2006, in et Skaalvik, 2010, pp.159), a maioria desses instrumentos não medem a autoeficácia como um constructo multidimensional, o que não reflete a variedade de tarefas e questões que são colocadas ao professor.

Além das expectativas de eficácia pessoais de um indivíduo, este, também, pode ter crenças sobre a capacidade de equipa para exercitar ações coletivas. De acordo com Skaalvik et Skaalvik (2010, pp.160), estas crenças representam a eficácia coletiva.

Na teoria, pode argumentar-se que é razoável prever que a eficácia coletiva afete a individual autoeficácia. Portanto, autoeficácia e eficácia coletiva do professor estão diretamente ligadas.

No entanto, pertencer a um grupo forte não significa que aumente a autoeficácia em todos os elementos. Com base na teoria da comparação social, pode-se esperar que um professor perceba que a sua capacidade de ensino é menor que a dos outros professores da escola e assim perde a confiança em relação às suas capacidades de ensino.

Compreende-se que a autoeficácia aumenta se o professor acredita que o sucesso e comportamento dos alunos podem ser influenciados pela Educação. Assim, podemos afirmar, que a autoeficácia dos professores diminui quando ele acredita que são fatores externos ao ensino, como as capacidades dos alunos ou o ambiente domiciliar, que determinam a aprendizagem do aluno. Estas premissas conduzem ao papel relevante que a formação pode desempenhar nas crenças e conseqüentemente na autoeficácia do professor.

“A construção da autoeficácia representa um aspeto central da teoria social cognitiva.” (Schwarzer et Hallum, 2008, pp.153). De acordo com a teoria e pesquisa, a autoeficácia influencia a forma das pessoas pensarem, sentirem e agirem. Em termos de sentimento, um senso baixo de autoeficácia está associado à depressão, ansiedade e desamparo. Pessoas com baixa autoeficácia têm baixa autoestima, com pensamentos pessimistas sobre as suas realizações e desenvolvimento pessoal. Em termos de pensamento, um forte senso de competência facilita os processos cognitivos e de desempenho, nas mais variadas situações, como na tomada de decisões e desempenho académico.

A autoeficácia tem uma influência sobre o preparar da ação, porque as autocognições relacionadas, são muito importantes no processo de motivação. Pessoas com alta autoeficácia podem escolher tarefas mais desafiadoras e executar. Estas estabelecem metas mais altas a cumprir.

As ações são pré-moldadas no pensamento, onde antecipam cenários otimistas ou pessimistas, de acordo com o seu nível de autoeficácia. “Uma vez que uma ação tenha sido tomada, as pessoas altamente autoeficazes investem mais esforço e persistem por mais tempo que aqueles com baixa autoeficácia.” (Schwarzer et Hallum, 2008, pp.153). Quando ocorrem contratempos, os primeiros recuperam-se mais rapidamente e conseguem manter o compromisso com os objetivos. A alta autoeficácia, também, permite que as pessoas escolham situações mais desafiadoras, explorem o ambiente ou criem outros. Os que têm baixa autoeficácia têm dificuldade em estabelecer metas e acreditam que não têm o que precisam para ter sucesso.

De acordo com Schwarzer et Hallum (2008, pp.153) a distinção essencial entre os constructos de autoeficácia, autoestima, autoconceito, locus de controlo e outros, reside nos seguintes aspetos:

- a) Autoeficácia implica uma atribuição interna (eu sou a causa da ação);
- b) É prospetivo, referindo-se a comportamentos futuros;
- c) É uma construção operatória, o que significa que esta é bastante cognitiva, próxima do comportamento crítico, sendo, assim, um bom indicador do comportamento real.

Um domínio em que a pesquisa sobre a autoeficácia tem sido realizada é no ensino nas escolas. Alguns professores conseguem melhorar na realização com alunos, no estabelecimento de metas elevadas para si mesmo e prosseguindo persistentemente esses objetivos, enquanto outros não conseguem atender às expectativas impostas e tendem a entrar em colapso sob o peso do stress diário. Existem muitas razões uma das quais refere-se à autoeficácia do professor, percebida como um trabalho específico, disposição.

Autoeficácia é comumente entendida como senso de domínio específico. Isto é, um indivíduo pode ter mais ou menos firmes as autocrenças em diferentes domínios ou situações particulares de funcionamento (Schwarzer et Hallum, 2008, pp.153).

Há a ideia geral de que a autoeficácia se refere à confiança global numa capacidade de enfrentamento numa ampla gama de situações exigentes. Geralmente a autoeficácia visa um amplo e mais estável sentido de competência pessoal para lidar eficazmente com uma variedade de situações stressantes.

Wemery et Vandenberg (2010, pp. 121) refere que os estudos de orientação se concentram em emparelhar um professor com outro mais experiente, para reduzir o stress no trabalho, acelerar o ajuste, aumentar o apoio colegial e diminuir as taxas de desgaste. Propõem-se, também, grupos de gerenciamento do stress que dependem de técnicas cognitivo-comportamentais, com foco no desenvolvimento de capacidades para enfrentar o stress, através de meditação em formação e componentes de tratamentos múltiplos, também, com a intenção de reduzir o stress e esgotamento.

O tratamento varia, de acordo com os vários estudos, e inclui aconselhamento, hipnose, terapia racional-emotiva, relaxamento, nutrição, exercício físico, redes eletrônicas, workshops de desenvolvimento pessoal, entre outros, como refere Bamford, Granje & Jones, (1990), Westling, Herzog, Cooper – Duffy, Prohn & Ray (2006, in Wemery et Vandenberg, 2010, pp.121).

Os resultados desta intervenção refletem-se na redução do stress e redução dos sintomas de burnout. As taxas de desgaste são reduzidas e mais elevados os sentimentos de realização pessoal.

No entanto, como afirma Wemery et Vandenberg (2010, pp. 121), apesar dos resultados animadores, abundam limitações significativas. Das várias intervenções em professores com stress, burnout e atrito entre eles, existem limitações abrangentes. O autor refere o trabalho de Winzelberg et Luskin (1999), que depois de uma formação de meditação durante quatro semanas, com quinze participantes, mediu os níveis de stress, ansiedade e

autoeficácia, tendo verificado que o nível de stress diminuiu no grupo de tratamento, mas a ansiedade e autoeficácia não apresentaram melhorias significativas.

Também, alguns estudos focam exclusivamente a redução dos sintomas, em vez de promoverem a medição das variáveis construtivas. Outras intervenções, têm-se centrado em variáveis mais amplas que promovem a eficácia comportamental como a satisfação no trabalho e autoeficácia, referidas por Winzelberg & Luskin, 1999, in Wemery et Vandenberg (2010, pp. 122).

Westling et al (2006, in Wemery et Vandenberg (2010, pp. 122) verificaram benefícios nos participantes no programa, como aumento das interações colegiais e de apoio, sentimentos de melhoria de competências pessoais e profissionais, aumento da empatia e perspectivas mais amplas da sua situação. Outras variáveis que revelaram melhorias foram: o funcionamento geral de saúde, o nível de motivação e bem estar geral, o trabalho, a consistência dos valores, o comportamento e a vitalidade para o trabalho, entre outras.

Além das limitações de projeto de pesquisa, as intervenções para o stress e desgaste dos professores, fazem-se, em grande parte, sem um quadro de referência teórico. Wemery et Vandenberg (2010, pp. 122) exemplifica esta afirmação utilizando o estudo de Bamford et al (1990) que desenvolveu um tratamento que engloba o aconselhamento, a terapia racional emotiva e hipnose, mas não consegue indicar claramente como essas abordagens estão relacionadas ao stress e esgotamento. Outro exemplo dado é o trabalho de Westling et al (2006) que dispõe de uma variedade de serviços de apoio, mas não especifica uma justificação para a seleção dos componentes do tratamento.

No entanto, os professores enfrentam uma enorme responsabilidade, muitas vezes, em circunstâncias difíceis. O professor sente-se responsável pela aprendizagem de cada criança, não os deixando para trás, devendo estar sempre preparados, ser pacientes e mostrar amor todos os dias. Estas expectativas, podem ser um desafio quando o professor está na melhor situação, mas também pode gerar inadequação e ineficácia em professores que se encontram já em situação de desgaste.

Sendo os professores de alunos com NEE aqueles que se encontram mais vulneráveis ao stress e burnout, também a auto eficácia deste grupo de professores merece uma consideração particular.

6.1. Autoeficácia e intervenção em professores de alunos com NEE

Os professores de alunos com NEE podem distanciar-se destes ou desprezar os que estão em seu redor. Isto pode resultar de uma variedade de pensamentos e sentimentos negativos, em relação ao local de trabalho. O professor sente-se desvalorizado, desvaloriza o seu trabalho, sente-se incompetente e oprimido, tendo pensamentos de que é ineficaz e desrespeitado, como refere Wemery et Vandenberg (2010, pp. 123) Além disso, estes professores, defrontam-se com exigências organizacionais, como a papelada, o número de casos, a heterogeneidade de casos, a lenta evolução dos alunos, entre outros. A sua tarefa contém exigências com fatores de stress inerentes.

Compreendendo os desafios enfrentados pelos professores de alunos com NEE, a ocorrência de pensamentos e sentimentos negativos e a consequente ocorrência de stress e burnout, propõe-se uma intervenção centrada na aceitação e nos valores. “A crescente base empírica supõe a intervenção, baseada na aceitação como terapia comportamental dialética, (DBT; Linehan, 1993), baseada na Mindfulness Terapia Cognitiva (MBCT; Segal, Williams & Teasdale, 2002) e na Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT; Hayes, Strosahl et al, 1999) entre outros.” (Wemery et Vandenberg (2010, pp. 122)

A ACT (Acceptance and Commitment Therapy) enfoca, exclusivamente, os valores de identificação, clarificação de valores e decisões comportamentais ligadas a valores pessoais. Deste modo, podemos afirmar que é o melhor modelo para tratar os professores de Educação Especial, dada a luta que este grupo enfrenta perante os seus valores de ajudar os outros, pelo que será a terapia que iremos abordar mais detalhadamente.

A ACT tem como principal objetivo promover a flexibilidade psicológica, a capacidade de viver o momento presente mais plenamente como ser humano consciente e mudar ou persistir no comportamento, quando tem fins valorizados. A flexibilidade psicológica promove a qualidade de vida, a saúde física, a redução da reatividade emocional e melhoria da saúde mental, de acordo com Cook (2004), Donaldson & Bond (2004), Mc Cracken & Vowles (2007) referidos por Wemery et Vandenberg (2010, pp.123)

No entanto, também foi verificado que muitos indivíduos com altos níveis de burnout tendem a distanciar-se psicologicamente (despersonalização) e tentar evitar o desconforto do momento presente. Dado já terem esgotado os recursos pessoais e emocionais (exaustão emocional) têm dificuldades em perseguir metas significativas e valores (baixo senso de realização pessoal).

Um processo fundamental do modelo de ACT, que interfere com a flexibilidade psicológica, é evitar experiências. O facto de evitarem a experiência é não quererem contacto com eventos negativos, por exemplo pensamentos, memórias, sentimentos, sensações, etc. Este evitar de experiências inclui o afastamento psicológico, característico da despersonalização, típica de burnout. Esta resposta implica despende muito tempo e energia tentando consertar o pensamento através do pensamento positivo, argumentando, desafiando pensamentos, tentando distrações, gerindo ativamente o stress e encarando até a transferência para o ensino regular ou mesmo o abandono da carreira. “Os professores que gastam grande tempo e recursos para mudar os seus pensamentos e sentimentos podem começar a esgotar os seus recursos pessoais e a distanciar-se dos seus valores pessoais, tais como ajudar estudantes, fazer a diferença e desenvolvimento profissional de crescimento.” (Wemery et Vandenberg, 2010, pp. 123)

As tentativas de controlar indesejáveis experiências podem funcionar a curto prazo, no entanto o esforço para evitar e reprimir esses pensamentos pode ser inviável e até contraproducente. Os esforços para erradicar pensamentos indesejados, em momentos de stress, só os tornam mais acessíveis, aumentando o número de pensamentos indesejados.

O autor (Wemery et Vandenberg, 2010, pp. 123), também, tem a mesma opinião relativamente à supressão da emoção, outra forma de evitar a experiência, pois ao experienciar o stress, os indivíduos não conseguem controlar as emoções, podendo mesmo haver um efeito inverso e conduzir o humor numa direção indesejada. “Supressão emocional elevada está ligada a experiências de aumento de emoções negativas e menos experiências de emoções positivas.” (Gross & John, 2003 in Wemery et Vandenberg, 2010, pp. 124). Os autores, também, referem que a supressão emocional está, ainda, associada a níveis mais elevados de ansiedade, angustia afetiva, pânico e medo, difícil funcionamento interpessoal ou uma diminuição na sensação de bem estar. “O controlo é o problema, em vez de a solução.” (Hayes, Strosahl et al, 1999 in Wemery et Vandenberg, 2010, pp. 124)

O ACT propõe uma abordagem diferente daquela em que o individuo tenta livrar-se de pensamentos, sentimentos e experiencias negativas, propõe que o sofrimento seja reduzido através da aceitação e do foco na valorização da vida. Wemery et Vandenberg (2010, pp. 124) define aceitação como “vontade de experimentar eventos privados plenamente, sem tentativa de alterar ou controlar sua frequência ou forma, especialmente quando estas tentativas causam danos psicológicos.”

A aceitação não é uma resignação passiva ao sofrimento, pelo contrário, através do ACT, a dor e o sofrimento são vistos como normais e inevitáveis para o ser humano. Embora

não seja possível erradicar as experiências negativas, é possível reduzir o sofrimento pela aceitação. Os esforços para evitar pensamentos e sentimentos perturbadores, como forma de gerir o stress, só aprofundam a despersonalização. O autojulgamento em relação a frustrações e sentimentos de inadequação podem conduzir a sentimentos de ineficácia.

A exaustão emocional, despersonalização e fraco sentido de realização pessoal podem ser adequadamente dirigidos, através do método de aceitação. Este método é indicado quando não é possível mudar os stressores externos. (Hayes, Bunting, Herbst, Bond & Barnes Holmes, 2006 in Wemery et Vandenberg, 2010, pp. 124)

A atenção plena é um meio de promover a aceitação. Sendo objetivo da aceitação experimentar todas as situações sem tentar controlar a sua ocorrência, a atenção plena promove a consciência não-avaliativa, do contacto com o momento presente. Exercícios de atenção plena evitam que o individuo julgue as experiências internas e externas, para não se fixar em experiências indesejáveis e conseguir concentrar-se em objetivos de vida e valores significativos, vivendo uma vida com vitalidade. Isto é particularmente significativo para professores de alunos com NEE, que perderam os grandes desafios de ajudar estas crianças e vivem stressores situacionais no seu local de trabalho, atingindo altos níveis de burnout.

Com a aceitação, os indivíduos sentem maior flexibilidade psicológica. Os recursos que anteriormente se gastaram a gerir e prevenir situações dolorosas, estão agora disponíveis para viver de acordo com os seus valores pessoais, valorizando a vida. Os valores são escolhidos individualmente e são as áreas que pessoalmente importam. Os domínios e valores mais comumente identificados referem-se ao trabalho, família, educação, relacionamentos íntimos, pais, amizade, lazer, espiritualidade, cidadania e autocuidado físico. Os valores são os que persistem e permanecem ao longo da vida. Depois de identificados e clarificados os valores, podem desenvolver-se objetivos dirigidos a esses valores.

Os objetivos são metas a desenvolver em direção a um valor declarado. Os valores dão uma orientação mais estável para o sentido da vida que os pensamento e sentimentos. Eles motivam a ação comprometida e satisfação, mesmo em circunstâncias difíceis e com pensamentos indesejáveis.

Verifica-se a ocorrência simultânea de exaustão emocional alta e satisfação no trabalho, também, alta, como refere Stalker (2007 in Wemery et Vandenberg , 2010, pp. 126), o que pode ser fruto do serviço de missão ou compromisso. Isto indica que os valores pessoais podem mediar a relação entre exaustão emocional de burnout e a satisfação no trabalho.

Concluimos que os professores de alunos com NEE são propensos à baixa satisfação no trabalho, baixa autoeficácia, aumento de stress e esgotamento. A taxa de atrito nestes

profissionais é particularmente elevada. Apesar de haver inúmera literatura acerca deste grupo de profissionais, existe pouca pesquisa acerca da intervenção nesta população. Além disso, as intervenções existentes descaram dois elementos chave, relevantes para este grupo de professores: a aceitação e os valores. A ATC, utiliza estratégias de intervenção que visam especialmente estes elementos chave, tendo-se verificado melhorias significativas no burnout, oferecendo a promessa de resolver o burnout em professores de alunos com NEE.

A construção de autoeficácia sugere um efeito protetor quando o professor tem de lidar com a adversidade. A crença otimista na própria competência para lidar com desafios diários, aumenta a motivação para se envolver em formas construtivas de enfrentamento. Assim, professores autoeficazes percebem as exigências do ensino diário como sendo menos ameaçadoras que os professores com dúvidas sobre o seu desempenho profissional. A adaptação bem sucedida às exigência stressantes, por sua vez, impede o surgimento de burnout no trabalho.

O estudo de Schwarzer et Hallum (2008, pp.168) ajudou a elucidar sobre os possíveis mecanismos para proteger os professores de experimentarem o cansaço, que se traduz na falta de desenvolvimento pessoal e na experiência de tensão no trabalho, o que por sua vez torna os professores vulneráveis para o burnot. Professores com um reforço de auto crenças otimistas, juntamente com competências de ensino melhoradas devem ser uma medida preventiva para evitar esta espiral descendente.

O autor (Kuçuksuleymanoglu, 2011, pp. 61), salienta o papel dos diretores das escolas. Estes, como líderes educacionais, supostamente, devem ajudar os professores em qualquer assunto, pelo que devem ter conhecimentos nesta área, de modo a descobrirem os professores que enfrentam burnout. Este é um caminho que pode ser útil para estes professores e toda a instituição educativa. “O facto de ser professor é já muito aberto a burnout. Quando se trata de Educação Especial, o burnout é muito maior do que na Educação normal.” (Kuçuksuleymanoglu, 2011, pp. 61)

Os estudos do autor (Kuçuksueymanoglu, 2011, pp. 61) revelam que todos os professores de alunos com NEE enfrentam burnout. O desenvolvimento das crianças com NEE é muito lento e difícil, pelo que os professores destes alunos sentem menos sucesso no seu trabalho e pouca realização pessoal. Por este motivo, estes professores devem ser seleccionados e treinados mais cuidadosamente. Para superar o síndrome de burnout é necessário formar professores psicologicamente.

A formação destes professores deve contemplar gestão de stress, autoajuda e workshops de desenvolvimento profissional. De acordo com o autor (Kuçuksuleymanoglu,

2011, pp. 61), estes professores deviam ter benefícios extra. Para os novos professores de Educação Especial recomendam-se programas de orientação para ajudar a reduzir o stress e apoio individualizado, de forma a serem detentores de técnicas para lidar com o burnout. Além disso, os professores candidatos devem ser informados sobre as possíveis dificuldades que irão enfrentar e até desenvolver um curso demonstrativo da vida real nesta profissão e, ainda, devem ser-lhes ensinadas técnicas de solução para os diferentes problemas, de modo a tornarem o seu trabalho mais fácil. “Para superar a síndrome de burnout é necessário formar professores qualificados, sobretudo psicologicamente.” (Kuçuksuleymanoglu, 2011, pp. 53).

De acordo com Cecil, Christopher, William (2002, pp.41), os estudos indicam que existe uma relação entre orientação de apoio para professores de Educação Especial e a retenção destes na profissão. A orientação ajuda na redução do stress global, na exaustão emocional e aumenta a satisfação no trabalho do professor.

Fore III, Cecil, Martin, Christopher Bender et William Source (Oct/Nov 2002, pp.44), deixa-nos algumas recomendações para reduzir o burnout em professores de Educação Especial:

- Turmas menores e menos casos;
- Redução da burocracia para os professores de Educação Especial;
- Mais apoio e interação com os colegas, administradores e coordenadores de Educação Especial dentro da escola;
- Observação de outros professores de Educação Especial para fins de desenvolvimento profissional;
- Períodos de planeamento para professores de Educação Especial;
- Programas de mentor para novos professores;
- Gestão do stress em workshops de desenvolvimento profissional;
- Ter uma descrição do trabalho claramente definida;
- Ter um posicionamento adequado de alunos com necessidades especiais;
- Fornecer assistência nas políticas de Educação Especial, procedimentos e documentos para os novos professores;
- Ajudar os professores iniciantes na disciplina e gestão de sala de aula;
- Orientar os professores iniciantes na comunidade escolar e nas políticas e procedimentos da escola;
- Um salário maior;
- Contratação de professores experientes, entre as idades de 35 a 55, aumenta o nível de maturidade deste grupo profissional.

- Ajudar o professor estagiário a desenvolver uma visão mais realista no primeiro ano de ensino;
- Contratar professores de níveis totalmente certificados;
- Colocar as exigências sobre o professor começando da razoável e mínima pode aliviar o stress, durante o primeiro ano de ensino;
- Oferecer cursos de pós-graduação, que ajudam a preparar professores com experiência para serem mentores, a fim de aumentar a oferta de professores certificados.

Como já referimos os diretores podem ajudar na resolução dos problemas de burnout, nos professores de alunos com NEE. Também, e concordando com Cecil, Christopher, William (2002, pp.41), pode-se reduzir o stress destes professores familiarizando os futuros professores de Educação Especial com a dura realidade que será a sua profissão, dando-lhes oportunidades para identificarem situações potencialmente stressantes e criando respostas adaptativas apropriadas. Isto pode ser realizado em estágio ou como uma componente dos programas, no primeiro ano do curso. Em seguida, a identificação proactiva de stress juntamente com um plano eficaz para gerir o stress pode aumentar a retenção destes professores na profissão.

O ensino de professores de Educação Especial devem desenvolver técnicas relacionadas com a gestão do stress, tais como habilidades para mudar uma situação, analisar as respostas fisiológicas ou mudar o pensamento destrutivo associado a uma situação. Estas podem ser uma oferta de desenvolvimento profissional, durante os primeiros anos de ensino.

Além disso, seria de considerar uma redução do número de casos de alunos e o tamanho das turmas, para reduzir o stress e ajudar os professores de alunos com NEE a fornecerem o ensino individualizado, necessário para o sucesso dos seus alunos.

Também, a orientação pode proporcionar mais apoio ao professor iniciante na Educação Especial. De acordo com Cecil, Christopher, William (2002, pp.43), os dados sugerem que os professores de Educação Especial iniciantes devem ter um contacto semanal com o mentor de tutoria, devendo este ser, também, um professor de Educação Especial, do mesmo grupo e a trabalhar na mesma escola.

É, ainda, sugerido a criação de níveis de apoio, por parte dos diretores, para aliviar o stress destes professores. Os administradores podem fazer avaliações periódicas das necessidades, para verificarem se os professores estão a receber o tipo de apoio que necessitam. Finalmente, considera-se que os papéis do professor devem ser cuidadosamente definidos, reduzindo as exigências burocráticas e verificando se os professores têm os recursos necessários para diminuir o stress no trabalho.

Além das opções apresentadas anteriormente serem amplamente discutidas, há opções adicionais que Cecil, Christopher, William (2002, pp.44) indicam. Estas opções representam alguns riscos administrativos, podem desafiar a profissão e, ainda, afetar o modo como os professores de Educação Especial respondem à necessidade crítica de professores qualificados para lidar com o desafio dos alunos com NEE. Uma dessas opções, politicamente arriscada pelo autor, é aumentar o salário e benefícios destes professores relativamente aos outros professores. Isto envolve um certo grau de animosidade entre os professores de ensino regular. Outra opção, também politicamente arriscada, segundo o autor, envolve a reestruturação do ensino superior ou a oferta de pós-graduações em Educação Especial, o que ajuda os professores a desenvolver uma visão mais realista, incentivando a procurar apoio e ajuda.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

1. METODOLOGIA

Entende-se metodologia como o conjunto de vários mecanismos, que os investigadores desencadeiam, nomeadamente técnicas e documentação, com o fim de alcançar um determinado objetivo, que será fundamental para o desenvolvimento do estudo. Trata-se de descrever pormenorizadamente as ações implementadas para obter o resultado que se pretende com o estudo.

Fortin (2009) reporta-se à fase metodológica como, o conjunto dos meios e das atividades próprias para responder às questões de investigação ou para verificar hipóteses formuladas.

Assim, neste capítulo descreve-se o planeamento metodológico, necessário ao desenvolvimento da pesquisa, traçando-se o problema a investigar, e conseqüentemente os objetivos a atingir. Para tal, realizou-se uma revisão da bibliografia, selecionando a mais atual e pertinente, corroborando teoricamente a problemática em estudo.

Numa escola cada vez mais exigente, o stress e burnout dos professores e as suas atitudes de autoeficácia são fundamentais para a promoção do bem estar e saúde de cada um, o que se reflete no seu trabalho e conseqüentemente no sucesso dos alunos. A génese deste estudo originou-se com base na nossa preocupação sobre o stress e burnout dos professores de alunos com necessidades educativas e a autoeficácia que adotam perante esta problemática. Tem-se verificado que o stress e burnout em professores tem vindo a aumentar, fruto das exigências do sistema educativo, da insegurança profissional, da sucessiva e frequente revogação da legislação que os norteia, do comportamento dos alunos, entre outros fatores. Uma vez que os professores de alunos com necessidades educativas especiais estão sob uma sobrecarga psicológica mais elevada, estes são os que estão mais sujeitos ao stress e burnout.

Com base nestes pressupostos surgem as seguintes questões de investigação:

- Quais os níveis de stress e burnout que apresentam os professores de alunos com necessidades educativas especiais?
- Quais serão os fatores que mais contribuem para o stress e burnout dos professores de alunos com necessidades educativas especiais?

Na procura de respostas para as questões supracitadas foram formulados os seguintes objetivos:

- Proceder à caracterização sociodemográfica, profissional e de saúde dos participantes em estudo;
- Identificar níveis de stress e burnout em professores de alunos com necessidades educativas especiais;
- Analisar a relação existente entre as variáveis sociodemográficas, profissionais e de saúde e o stress e burnout dos professores;
- Identificar os níveis de autoeficácia dos professores de alunos com necessidades educativas especiais;
- Analisar a correlação entre autoeficácia e o stress e burnout em professores de alunos com necessidades educativas especiais;
- Verificar quais as variáveis que são preditoras do stress e burnout em professores;

1.1. Desenho de Investigação

Como refere Fortin (2009), no decurso da fase metodológica a atenção do investigador é dirigida, principalmente, para o desenho de investigação, a escolha da população e amostra, dos métodos de medida e colheita de dados.

O desenho de investigação é definido como um guia orientador para o investigador, sendo composto por diretrizes correspondentes ao tipo de estudo escolhido.

O estudo apresentado é de cariz quantitativo, descritivo, transversal e correlacional.

1.2. Variáveis

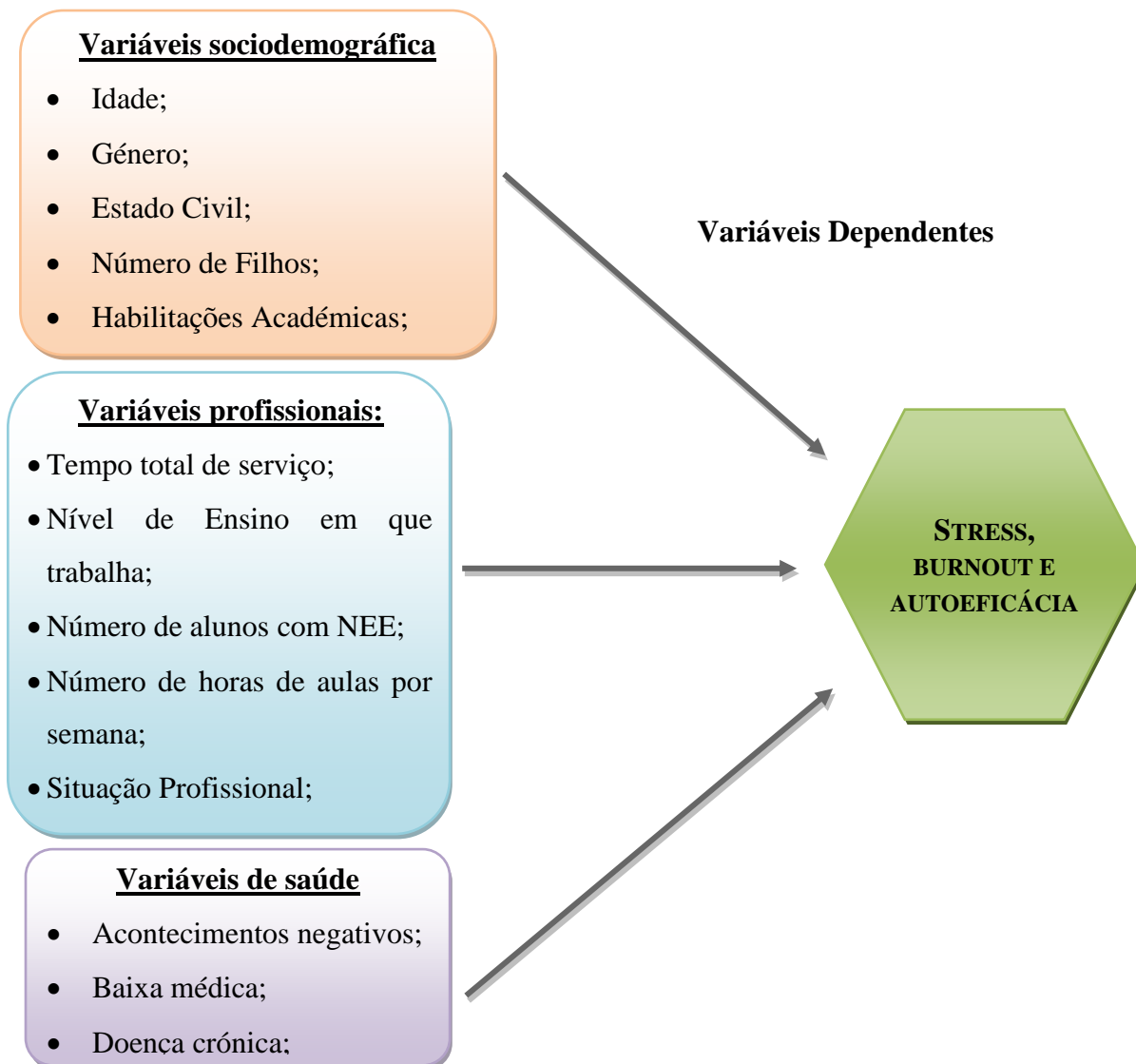
Fortin (2009) define as variáveis como qualidades, propriedades ou características de pessoas, objetos, de situações suscetíveis de variar no tempo.

Existem vários tipos de variáveis, sendo que, neste estudo foram consideradas as variáveis independentes e variáveis dependentes.

O esquema que seguidamente apresentamos representa as diferentes variáveis estudadas e relação estabelecida entre elas.

Figura 1 - Representação esquemática da relação prevista entre as variáveis estudadas na investigação empírica.

Variáveis Independentes



1.3. Amostra

A população alvo deste estudo inclui professores a exercer funções em Escolas com alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais. Fortin (2009) entende por população alvo o conjunto das pessoas que satisfazem os critérios de seleção definidos previamente e que permitem fazer generalizações.

Como o estudo da população alvo na sua totalidade é dificilmente exequível, analisa-se a população acessível, sendo esta, a parte da população alvo a que se tem acesso, como refere Fortin (2009). A população acessível deste estudo são todos os professores das Escolas e Agrupamento de Escolas do Distrito da Guarda.

A amostra, definida por Fortin (2009) como a fração de uma população sobre a qual se faz o estudo, é constituída por 90 professores, a trabalhar em Escolas Públicas, que lecionam alunos com Necessidades Educativas Especiais. Como critério de inclusão temos, professores a lecionar em turmas de Ensino Regular em que se encontram alunos com Necessidades Educativas Especiais e professores de Educação Especial que lecionam unicamente alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A colheita de dados decorreu entre abril, maio e junho de 2012, nas Escolas e Agrupamentos de Escolas do Distrito da Guarda, sendo que, os questionários foram entregues pessoalmente, solicitando-se o seu preenchimento, e garantindo-se a confidencialidade neste processo, depois de terem sido expostos esclarecimentos sobre os objetivos que se pretendem com este estudo, conforme consentimento informado em anexo II .

O tipo de pesquisa é de carácter quantitativo, descritivo, transversal e correlacional. A colheita e o tratamento de dados será feita exclusivamente pela autora do estudo.

O método de amostragem escolhido foi o não-probabilístico, por conveniência. Como refere Fortin (2009) a amostragem não probabilística não dá a todos os elementos da população a mesma possibilidade de ser escolhido para formar a amostra, pelo que esta corre o risco de não ser representativa.

1.4. Hipóteses de Investigação

Como define Fortin (2009) a hipótese é um resultado antecipado das relações entre variáveis, estabelecendo uma ligação de associação, ou de causalidade entre elas.

Desta forma, tendo em conta o estudo a elaborar formulam-se as seguintes hipóteses:

- H1 – Existe associação entre género e o Stress e Burnout dos Professores.
- H2 – Existe associação entre idade e o Stress e Burnout dos Professores.
- H3 – Existe associação entre o estado civil e o Stress e Burnout dos Professores.

- H4 – O número de filhos influencia o Stress e Burnout dos Professores.
- H5 – As habilitações académicas interferem no Stress e Burnout dos Professores.
- H6 – Existe associação entre a formação especializada e o Stress e Burnout dos Professores.
- H7 – O tempo de serviço na docência determina níveis diferentes de Stress e Burnout nos Professores.
- H8 – Existe associação entre o nível de ensino e o Stress e Burnout dos Professores.
- H9 – O nº de Alunos com Necessidades Educativas Especiais que os professores apoiam interfere no Stress e Burnout que apresentam.
- H10 – Existe associação entre número de horas letivas semanais e o Stress e Burnout dos Professores.
- H11 – A situação profissional exerce influência no Stress e Burnout dos Professores.
- H12 – Existe associação entre a vivência de acontecimentos negativos e o Stress e Burnout dos Professores.
- H13 – Existe associação entre a autoeficácia e o Stress e Burnout dos Professores.
- H14 – As variáveis (idade, nº de filhos, tempo de serviço, nº de alunos com NEE, nº de horas semanais e a autoeficácia) são preditoras do Stress e Burnout dos Professores.

1.5. Instrumento de Colheita de Dados

Na opinião de Fortin (2009), cabe ao investigador determinar o tipo de instrumento de medida que melhor convém ao estudo, às suas questões de investigação ou às suas hipóteses. Ainda, segundo a mesma autora o processo de colheita de dados consiste em colher de uma forma sistemática a informação desejada junto dos participantes. Desta forma, a recolha de dados é uma das etapas de um trabalho de investigação. Assim, tornou-se necessária a elaboração de um instrumento que permitisse a colheita de dados de acordo com os objetivos da pesquisa e características do estudo.

No nosso caso concreto, o instrumento usado envolve um questionário sociodemográfico, profissional e de caracterização de saúde, a escala de avaliação dos níveis de stress e burnout em docentes de CPB-R (Moreno-Jiménez, Garrosa & González, 2000), traduzidas por Patrão & Santos Rita (2009) e a escala de avaliação de autoeficácia SES (Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs e Rogers, 1982; traduzida por Pais-Ribeiro, 1995), aplicados por autopreenchimento.

O questionário, em anexo I, é constituído por 15 questões fechadas, incidindo em variáveis sociodemográficas (género, idade, estado civil, número de filhos, habilitações académicas e formação especializada), variáveis profissionais (tempo total de serviço docente, tipo de escola, nível de ensino em que trabalha, número de alunos com NEE, número de horas letivas por semana e situação profissional) e ainda variáveis clínicas (vivência de acontecimentos negativos nos últimos 6 meses, uso de baixa médica e doenças crónicas).

Optou-se pelo uso da escala de avaliação dos níveis de stress e burnout em docentes de CPB-R, que foi construída por Moreno-Jiménez, Garrosa & González, em 2000 e validada para a população portuguesa por Patrão & Santos Rita (2009).

Esta escala possui 66 itens distribuídos por duas partes. Os onze itens, que constituem a primeira parte, são respondidos numa escala de Likert, através de 5 categorias, pontuadas com os seguintes scores: 1 - Não me afeta; 2 - Afeta-me um pouco; 3 - Afeta-me moderadamente; 4 - Afeta-me bastante; 5 - Afeta-me muitíssimo. Os cinquenta e cinco itens da segunda parte são, também, respondidos numa escala de Likert, através de 5 categorias, pontuadas com os seguintes scores: 1- Totalmente em desacordo; 2 - Em desacordo; 3 - Indeciso; 4 - De acordo; 5 - Totalmente de acordo.

Na última e terceira parte do instrumento, utilizou-se a escala de avaliação de autoeficácia SES, constituída por Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs e Rogers em 1982 e validada por Pais-Ribeiro, (1995).

Esta escala é formada por 15 itens, que são respondidos numa escala de Likert, através cinco categorias que vão desde o score 1 - Discordo totalmente até ao score 5 - Concordo totalmente.

A consistência interna do questionário de Burnout para Professores, versão revista - CBP-R. foi validada pelo coeficiente de fidedignidade de Alpha Cronbach¹, estando estes representados no quadro 2. O coeficiente de Cronbach varia entre ($\alpha=0.721$) para o domínio falta de realização e ($\alpha=0.800$) para a despersonalização, mostrando valores razoáveis para a totalidade dos fatores.

¹ Os valores de referência do alfa de Cronbach, indicam que valores inferiores a 0,6 são inadmissíveis, entre 0,6 e 0,7 são fracos, 0,7 e 0,8 são razoáveis, entre 0,8 e 0,9 são classificados como bons e superiores a 0,9 são muito bons (Pestana & Gageiro, 2005)

Quadro 2 - Coeficiente de fidedignidade de Cronbach CPR-R

Dimensões	Coeficiente de Cronbach
Burnout	0,742
Stress Papel	0,760
<i>Esgotamento Emocional</i>	0,745
<i>Despersonalização</i>	0,800
<i>Falta de realização</i>	0,721
<i>Supervisão</i>	0,776
<i>Condições Organizacionais</i>	0,775
<i>Preocupações profissionais</i>	0,785
<i>Falta de reconhecimento Profissional</i>	0,769

Uma contribuição para o estudo da validade das escalas é ainda a determinação da matriz de correlação entre os seus diversos fatores. Entende-se que as correlações não devem ser demasiado elevadas, pois este facto indica-nos que os itens são redundantes, sendo preferível existir uma correlação moderada entre si, facto que nos revela uma sensibilidade a aspetos diferentes do mesmo construto.

Para o efeito efetuamos uma matriz de correlação de Pearson, no sentido de determinar o comportamento das diferentes subescalas. De acordo com os resultados expressos na tabela 1 verificamos que a maioria das correlações são positivas (e significativamente relacionadas) á exceção de três situações: S vs. D (-0,134); PP vs. D (-0,169) e PP vs. CO (-0,060). Das correlações positivas temos algumas com uma correlação muito baixa nomeadamente: D vs. EE; FR vs. D; S vs. B e S Vs. D; CO vs. D; PP vs. EE e D e S;

A maioria das subescalas apresenta correlações que se situam entre o muito baixas, baixas e moderadas. O valor mais elevado situa-se entre FR e B (0,606).

Perante estes resultados, concluiu-se que as correlações que são positivas com as diferentes subescalas nos permitem afirmar que quando aumenta o valor de uma dimensão aumenta também o da outra; já nas negativas, acontece o contrário ou seja quando aumenta uma diminui a outra.

Tabela 1– Matriz de Correlação de Person entre as subescalas do questionário de stress e Burnout

<i>Dimensões</i>	<i>B.</i>	<i>S.P.</i>	<i>E.E.</i>	<i>D.</i>	<i>F.R.</i>	<i>S.</i>	<i>C.O.</i>	<i>P.P.</i>	<i>F. R. P</i>
Burnout	---								
Stress Papel	0,255*	---							
Esgotamento Emocional	0,574*	0,489**	---						
Despersonalização	0,203	0,075	0,154	---					
Falta de realização	0,606**	0,499**	0,526* *	0,123	---				
Supervisão	0,188	0,445**	0,214*	-0,134	0,451**	---			
Condições Organizacionais	0,329**	0,245*	0,333* *	0,161	0,400**	0,501* *	---		
Preocupações profissionais	0,384**	0,224*	0,159	-0,169	0,365**	0,070	-0,060	---	
Falta de reconhecimento Profissional	0,358**	0,209*	0,355* *	-0,203	0,436**	0,095	0,136	0,550* *	---

1.6. Procedimento Estatístico

Para procedermos à análise de dados, recorreremos à estatística descritiva e analítica. Em relação à primeira, determinaram-se frequências absolutas e percentuais, algumas medidas de tendência central ou de localização como médias e medidas de variabilidade ou dispersão como amplitude de variação, coeficiente de variação e desvio padrão, para além de medidas de assimetria e achatamento, de acordo com as características das variáveis em estudo.

A medida de assimetria Skewness (SK) obtém-se através do cociente entre (SK) com o erro padrão (EP). Se SK/EP oscilar entre -2 e 2, a distribuição é simétrica. Mas se SK/EP for inferior a -2, a distribuição é assimétrica negativa, com enviesamento à direita e se SK/EP for superior a +2, a distribuição é assimétrica positiva com enviesamento à esquerda, de acordo com Pestana & Gajero (2005).

Para as medidas de achatamento curtose (K) o resultado, também, se obtém através do coeficiente com o erro padrão (EP). Deste modo, se K/EP oscilar entre -2 e 2 a distribuição é

mesocúrtica, pelo contrário se K/EP for inferior a -2 , a distribuição é platicúrtica, enquanto que para K/EP superior a $+2$, a distribuição é leptocúrtica. Conforme o recomendado, os testes de normalidade de Kolmogorov-Sminorv, Skewness e Kurtosis foram aplicados a todas as variáveis de natureza quantitativa.

Para a análise bivariada aplicou-se o teste da percentagem residual que irá fornecer as diferenças percentuais de variável a variável, muitas vezes em detrimento do teste de Qui Quadrado, dado que em muitas das variáveis em estudo, o tamanho das sub - amostras não permitia o uso do referido teste.

Como referem Pestana & Gageiro (2005) o uso dos valores residuais em variáveis nominais torna-se mais potente que o teste de qui quadrado na medida em que os resíduos ajustados na forma estandardizada informam sobre as células que mais se afastam da independência entre as variáveis, ou os valores elevados dos resíduos indiciam uma relação de dependência entre as duas variáveis.

Os autores citados consideram para uma probabilidade igual a 0.05, os seguintes valores de referência:

≥ 1.96 diferença estatística significativa;

< 1.96 diferença estatística não significativa.

A interpretação dos resíduos ajustados necessita de um número mínimo de oito elementos tanto no total da linha como na coluna.

O coeficiente de variação permite comparar a variabilidade de duas variáveis devendo os resultados obtidos serem interpretados de acordo com Pestana & Gageiro, (2005), do seguinte modo:

Coeficiente de variação	Classificação do Grau de dispersão
0% - 15%	Dispersão baixa
16% - 30%	Dispersão moderada
> 30%	Dispersão alta

No que respeita à **estatística inferencial**, fez-se uso da estatística paramétrica, e para estudo de proporções de estatística não paramétrica.

A utilização de testes paramétricos exige a verificação simultânea de duas condições, a primeira é que as variáveis de natureza quantitativa possuam distribuição normal e a segunda que as variâncias populacionais sejam homogêneas, caso se esteja a comparar duas ou mais

amostras populações. Deste modo, para o estudo da normalidade da distribuição das variáveis foi usado o teste de Kolmogorov-Smirnov, enquanto que para testar a homogeneidade das variâncias se recorreu ao teste de Levene, por ser um dos mais potentes, como defende Maroco (2007).

Este autor acrescenta, ainda, que os testes paramétricos são robustos à violação do pressuposto da normalidade desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas ou achatadas e que as dimensões das amostras não sejam extremamente pequenas, o que aliás, vai ao encontro do referido por Pestana e Gageiro (2005), quando afirma que para grupos amostrais com um N superior a 30, a distribuição t com x graus de liberdade aproxima-se da distribuição normal, independentemente da distribuição amostral não apresentar características de curvas gaussianas.

Já a estatística não paramétrica foi utilizada como alternativa aos testes paramétricos, quando as condições de aplicação destes, nomeadamente a homogeneidade de variâncias entre os grupos não se verificou, de acordo com Maroco (2007), ou seja, só se recorreu a estes testes quando o quociente entre o número de elementos que constituem a amostra maior com a menor foi superior a 1.6, como referem Pestana & Gageiro (2005). Estes testes são menos potentes que os correspondentes testes paramétricos deduzindo-se daí que a possibilidade de rejeitar H_0 é muito menor.

Assim, quanto à estatística paramétrica e não paramétrica destaca-se:

O Testes t de Student ou **teste de U-Mann Whitney (UMW)** - para comparação de médias de uma variável quantitativa em dois grupos de sujeitos diferentes e quando se desconhecem as respetivas variâncias populacionais;

A Análise de variância a um fator (ANOVA) ou o **Teste KruskalWallis**, é usado na comparação de médias de uma variável quantitativa (variável endógena) em três ou mais grupos de sujeitos diferentes (variável exógena - qualitativa), isto é, analisa o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si, como salienta Pestana & Gageiro (2005).

Regressão é um modelo estatístico que foi usado para prever o comportamento de uma variável quantitativa (variável dependente ou endógena - Y), a partir de uma ou mais variáveis relevantes de natureza intervalar ou rácio (variáveis independentes ou exógenas - X_s)

informando sobre as margens de erro dessas previsões, isto é permite-nos determinar quais as variáveis independentes que são preditoras da variável dependente.

Quando se utilizou apenas uma variável dependente e uma independente, efetuou-se uma **regressão linear simples**. Por outro lado, quando comparamos uma variável dependente e mais que uma variável independente efetuamos a **regressão múltipla**. Na regressão a correlação que mede o grau de associação entre duas variáveis é usada para prever a variável dependente (Y). Quanto maior for a correlação entre X e Y melhor a previsão. Quanto menor for essa correlação maior a percentagem de erro na previsão.

Em relação às correlações de *Pearson* que este tipo de teste gera, utilizaram-se os valores de r que, por convenção, Pestana & Gageiro (2005) sugerem que:

$r < 0.2$ – associação muito baixa

$0.2 \leq r \leq 0.39$ – associação baixa

$0.4 \leq r \leq 0.69$ – associação moderada

$0.7 \leq r \leq 0.89$ – associação alta

$0.9 \leq r \leq 1$ – associação muito alta

O **coeficiente de correlação de Pearson**, é uma medida de associação linear que foi usada para o estudo de variáveis quantitativas. As correlações indicam que os fenómenos não estão indissolúvelmente ligados, mas sim, que a intensidade de um (em média) é acompanhada tendencialmente com a intensidade do outro, no mesmo sentido ou em sentido inverso. Por isso os valores oscilam entre -1 e +1. Se a associação for negativa a variação entre as variáveis ocorre em sentido contrário, isto é, o aumento de uma variável está associado em média à diminuição da outra; se for positiva a variação das variáveis ocorre no mesmo sentido. Acresce, ainda, referir que a comparação de dois coeficientes deve ser feita em termos do seu valor ao quadrado designado por coeficiente de determinação (R^2) que indica a percentagem de variação de uma variável explicada pela outra, e que tanto R como R^2 não exprimem relações de causalidade. A violação de normalidade afeta pouco o erro tipo 1 e a potência do teste, principalmente quando se trabalham com grandes amostras;

Teste de Qui Quadrado (χ^2) é utilizado para o estudo de relações entre variáveis nominais. Aplica-se a uma amostra em que a variável nominal tem duas ou mais categorias comparando as frequências observadas com as que se esperam obter no universo, para se inferir sobre a relação existente entre as variáveis. Se as diferenças entre os valores observados e esperados não se considerarem significativamente diferentes, o valor do teste

pertence à região de aceitação e as variáveis são independentes, caso contrário, rejeita-se a hipótese de independência ou seja os valores do teste pertencem à região crítica. Quando há relação entre as variáveis, os resíduos ajustados estandardizados situam-se fora do intervalo - 1.96 e 1.96, para $p=0.05$, como refere Pestana & Gageiro (2005).

Na análise estatística utilizaram-se os seguintes valores de significância:

$p < 0.05$ * - diferença estatística significativa

$p < 0.01$ ** - diferença estatística bastante significativa

$p < 0.001$ *** - diferença estatística altamente significativa

$p \geq 0.05$ n.s. – diferença estatística não significativa

Postas estas considerações metodológicas, inicia-se no capítulo seguinte a apresentação e análise dos resultados.

Para a caracterização, descrição e análise inferencial da amostra utilizou-se o programa Statistical Package Social Science 19 para o Windows e Word Microsoft.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos após a aplicação do instrumento de colheita de dados e o respetivo tratamento estatístico. A ordem por que serão apresentados respeitará a sequência seguida na elaboração do próprio questionário.

Em termos de tratamento, começaremos por uma estatística descritiva e só posteriormente será realizada a análise inferencial.

2.1. Caracterização Sociodemográfica dos Participantes

Os resultados que seguidamente passamos a apresentar visam proceder a uma caracterização sociodemográfica dos professores de Alunos com Necessidades Educativas Especiais que integram a amostra do nosso estudo.

Idade/género

Pela análise da tabela 2, podemos constatar que os participantes do nosso estudo são em número 90, pertencendo 66 ao género feminino e 24 ao género masculino.

Constatamos, também, que a idade da amostra total oscila entre um valor mínimo de 30 e um máximo de 60 anos, correspondendo-lhe uma idade média de 44, 46 anos, um desvio padrão de 7,86 e um coeficiente de variação de 16,92%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

Procedendo a uma análise por género verificamos que a média de idades para o género feminino ($\bar{x}=44,73$) é ligeiramente inferior à do género masculino ($\bar{x}= 51,17$), apresentando as mulheres uma dispersão moderada e os homens uma baixa dispersão em torno da média.

As medidas de assimetria ou enviesamento (Skweness) e de achatamento ou Kurtose (Kurtosis), levam-nos a concluir que a distribuição das idades, em ambos os géneros, é simétrica e mesocúrtica.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas da idade e género dos Professores

<i>Idade</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV (%)</i>
Masculino	24	38	60	51,17	7,16	-0,83	-1,22	13,99
Feminino	66	30	59	44,73	7,43	-0,36	-1,34	16,61
Total	90	30	60	46,44	7,86	-0,50	-1,60	16,92

Grupos etários

A distribuição dos professores por grupos etários mostra, que o grupo com maior representatividade percentual (40,0%) se encontra no segundo escalão [41-50], seguindo-se o terceiro [51-60] para 33,3%, e o grupo mais pequeno 26,7% integra o grupo dos 30-40 anos.

A análise da mesma variável em função do género, demonstra que os homens maioritariamente têm idades acima dos 40 anos enquanto as mulheres se posicionam essencialmente nos escalões mais baixos entre os 30-50 anos.

Estado civil

Os resultados relativos ao estado civil permitem-nos verificar que, a maioria (66,7%) dos professores, integra a alternativa “casado”, seguindo-se os solteiros (17,8%) - todos do género feminino, - e apenas 15,6% se encontra divorciado.

Analisando o estado civil em função do género, constatamos que a distribuição se faz seguindo a mesma ordem da amostra total. De referir, contudo, que o número de homens se distribui apenas entre casados e divorciados.

Número de Filhos

Os resultados que expressam o nº de filhos dos sujeitos da nossa amostra (c.f. tabela 3) permitem-nos verificar que, a maioria (44,4%) dos professores tem em média 2 filhos, seguindo-se 24,4% com apenas 1 e na terceira posição (22,2%) aqueles que não tem nenhum e apenas 8,9% tem 3 ou mais filhos, o que confirma a baixa natalidade verificada em Portugal.

Analisando o nº de filhos em função do género, constatamos que a distribuição se faz seguindo a mesma hierarquia da amostra total.

Tabela 3 – Estatísticas de caracterização sociodemográfica da amostra.

VARIÁVEIS \ GÉNERO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
IDADE						
30-40	2	2,2	22	24,4	24	26,7
41-50	8	8,9	28	31,1	36	40,0
51-60	14	15,6	16	17,8	30	33,3
ESTADO CIVIL						
Solteiro	-	-	16	17,8	16	17,8
Casado	18	20,0	42	46,7	60	66,7
Divorciado	6	6,7	8	8,9	14	15,6
NÚMERO DE FILHOS						
Nenhum	4	4,4	16	17,8	20	22,2
1	6	6,7	16	17,8	22	24,4
2	12	13,3	28	31,1	40	44,4
>=3	2	2,2	6	6,7	8	8,9

Habilitações Académicas

Ao analisarmos a variável “ *habilitações académicas*” dos professores constatamos, que estes na sua maioria (82,2%) possuem uma licenciatura; em segundo lugar (11,1%) temos o grupo com mestrado e em 3º o bacharelato em 6,7%. De notar que nenhum professor referiu possuir doutoramento (cf. Tabela 4).

Como podemos verificar, não existem grandes diferenças na habilitação em função do género, em virtude de se manterem valores percentuais equivalentes nos vários níveis de formação académica. Deste modo, a licenciatura continua a ser a habilitação prevalente, para homens e mulheres, contudo nenhum dos homens da nossa amostra possui o grau de mestre em contraste com 11,1% das mulheres.

Formação especializada em Educação Especial

A tabela 4 apresenta a *formação especializada dos professores*: centrando-nos na amostra total verificamos, que a maioria (75,6%) deles não tem especialidade, ao invés de 24,4% que afirma possui-la.

A análise dos resultados por género mostra, que a formação especializada está apenas presente na amostra feminina, uma vez que nenhum dos homens assinalou esta opção.

Tempo de serviço

Quisemos conhecer o tempo total de serviço docente dos nossos professores: os dados mostram, que o grupo com maior representatividade percentual (35,6%) se encontra no primeiro escalão [7-17 anos]; seguindo-se o segundo [18-26 anos] para 33,3%, e 31,1% integra o grupo dos 27-38 anos.

A análise desta variável por género mostra que existem posicionamentos inversos entre homens e mulheres, uma vez que as mulheres mantêm a distribuição da amostra total e os homens recaem em primeiro lugar no escalão (27-38 anos) seguindo-se o segundo (18-26 anos) e só em terceiro lugar os do primeiro escalão (7-17 anos), ou seja os indivíduos do sexo masculino tem mais anos de experiência profissional na função docente que as mulheres, o que não nos surpreendeu tendo em conta as idades observadas anteriormente.

Tipo de escola

Quanto ao tipo de escola verificamos que, a grande maioria (97,8%) dos professores desenvolve a sua atividade profissional em escolas públicas e os restantes 2,2% em escolas privadas.

Analisando o tipo de escola em função do género, constatamos que os homens lecionam exclusivamente em escolas públicas e apenas 2,2% das mulheres em privadas.

Tabela 4 – Dados de caracterização Profissional.

VARIÁVEIS \ GÉNERO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
HABILITA. ACADÉMICAS						
Bacharelato	4	4,4	2	2,2	6	6,7
Licenciatura	20	22,2	54	60,0	74	82,2
Mestrado	-	-	10	11,1	10	11,1
FORMAÇÃO E. ESPECIAL						
Sim	-	-	22	24,4	22	24,4
Não	24	26,7	44	48,9	68	75,6
TEMPO DE SERVIÇO						
7- 17	4	4,4	28	31,1	32	35,6
18-26	8	8,9	22	24,4	30	33,3
27-38	12	13,3	16	17,8	28	31,1
TIPO DE ESCOLA						
Publica	24	26,7	64	71,1	88	97,8
Privada	-	-	2	2,2	2	2,2

Nível de Ensino

O nível de ensino em que exercem os professores é para o maior grupo percentual (35,6%) o 1º ciclo, seguindo-se o 3º ciclo e o secundário com igual valor 22,2% e na última posição o 2º ciclo para 20,0% dos Professores.

A tendência desta distribuição (amostra total) mantém-se para os elementos do género feminino, enquanto os do género masculino se distribuem equitativamente pelos diversos níveis.

Alunos com NEE

Quisemos ainda identificar o nº de alunos que os professores tinham com NEE: os resultados demonstram que para o total da amostra 28,9% tem 3-4 alunos, seguindo-se 26,7% com 1-2, na terceira posição 24,4% com 5-6, e os restantes 20,0% refere mais de 6 alunos.

Procedendo a uma análise em função do género, constatamos que existem diferenças entre homens e mulheres. Assim, considerando os valores percentuais verificamos que as mulheres se distribuem em 1º lugar na opção (3-4), em 2º na opção (> 6), em 3º na opção (1-2) e por último na opção (5-6). Já no caso dos homens o maior grupo assinala a opção (5-6) seguindo-se a opção (1-2) e o terceiro grupo assinala a opção (3-4). De referir que nenhum elemento do género masculino assinalou a opção > 6.

Número de horas semanais

Um outro dado que quisemos identificar foi o nº de horas semanais que os professores lecionavam: os resultados demonstram que para a amostra total, 42,2% dos professores leciona 22h semanais, seguindo-se com o mesmo valor percentual (28,9%) os que referem ter menos ou igual a 20h e 25 h semanais.

A análise em função do género, mostra que também nesta variável existem diferenças entre homens e mulheres. Assim, considerando os valores percentuais verificamos que as mulheres se distribuem primariamente pelas 22h, seguindo-se 25h e só por fim menos ou igual a 20h semanais. No caso dos homens verificamos que tem um nº mais reduzido na carga horária, uma vez que 13,3 % refere um nº < ou = a 20 h, seguindo-se com igual valor percentual (6,8%) os que assinalam as opções 22h e 25h.

Situação profissional

Quanto à *Situação profissional*, e de acordo com os dados constantes da tabela 5 75,6% são Professores que estão no quadro de nomeação definitiva (QND) 13,3% integram o quadro de nomeação provisória (QNP) e 11,1% são Contratados.

A tendência desta distribuição mantém-se para os elementos do género feminino e masculino, excetuando-se para este último igual distribuição (2,2%) entre a modalidade QNP e Contrato.

Tabela 5 – Dados de caracterização Profissional. (cont.)

VARIÁVEIS \ GÊNERO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
NIVEL DE ENSINO						
1º Ciclo	6	6,7	26	28,9	32	35,6
2º Ciclo	6	6,7	12	13,3	18	20,0
3º Ciclo	6	6,7	14	15,6	20	22,2
Secundário	6	6,7	14	15,6	20	22,2
ALUNOS COM NEE						
1-2	8	8,9	16	17,8	24	26,7
3-4	6	6,7	20	22,2	26	28,9
5-6	10	11,1	12	13,3	22	24,4
> 6	-	-	18	20,0	28	20,0
HORAS SEMANAIS						
≤ 20	12	13,3	14	15,6	26	28,9
22	6	6,7	32	35,6	38	42,2
25	6	6,7	20	22,2	26	28,9
SITUAÇÃO PROFISSIONAL						
QND	20	22,2	48	53,3	68	75,6
QNP	2	2,2	10	11,1	12	13,3
Contrato	2	2,2	8	8,9	10	11,1

Vivências negativas

Questionámos ainda os nossos participantes sobre a ocorrência nos últimos 6 meses de algum acontecimento negativo: Os resultados permitem-nos verificar que, a maioria (82,2%) dos professores, integra a alternativa “não”, seguindo-se (17,8%) - todos do género feminino - que dizem sim.

Baixas médicas

Os resultados sobre esta questão permitem-nos verificar que, à semelhança da anterior a maioria (88,9%) dos professores, responde “não”, seguindo-se (11,1%) que respondem afirmativamente.

A análise por género, mostra que ambos os grupos se posicionam maioritariamente na alternativa não, contudo na opção “sim” apenas se posicionam 2,2% dos homens contra 8,9 % das mulheres.

Doenças crónicas

Quisemos ainda saber se os professores sofriam de doenças crónicas: como era de esperar na sequência das perguntas anteriores a maioria do total da amostra 93,3% responde negativamente e os restantes 6,7% assume possuir doença crónica (c.f.tabela 6).

Também nesta variável verificamos que a doença crónica é assumida apenas pelo grupo feminino.

Tabela 6 - Dados caracterizadores da saúde dos Professores

VARIÁVEIS \ GÉNERO	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
VIVÊNCIAS NEGATIVAS						
Sim	-	-	16	17,8	16	17,8
Não	24	26,7	50	55,6	74	82,2
BAIXA MÉDICA						
Sim	2	2,2	8	8,9	10	11,1
Não	22	24,4	58	64,4	80	88,9
DOENÇA CRÓNICA						
Sim	-	-	6	6,7	6	6,7
Não	24	26,7	60	66,7	84	93,3

2.2. Avaliação dos Níveis de Stress e Burnout dos Professores

Nesta secção do trabalho, serão apresentados os resultados obtidos após a aplicação da escala de sobrecarga profissional – o questionário de *Burnout* para Professores, versão revista – CBP-R.

Como já referimos em metodologia o CBP-R é constituído por 66 itens, integradas em 6 dimensões: **Stress de Papel**; **Burnout** (com as sub-dimensões Esgotamento Emocional, Despersonalização e Falta de Realização); **Supervisão**; **Condições Organizacionais**; **Preocupações Profissionais** e **Falta de Reconhecimento Profissional**. Trata-se de um instrumento de autoavaliação, que utiliza uma escala de *likert* de cinco pontos e considera-se como ponte de corte, as pontuações obtidas com valor superior a 2.5.

Dada a grande dimensão da escala, optámos por fazer a apresentação dos dados por fatores (I; II; III) em quadros separados.

Assim, em relação ao primeiro fator que integra as dimensões Stress de Papel e Burnout (Esgotamento Emocional, Despersonalização, Falta de Realização) podemos verificar o seguinte:

Stress de Papel

Constatamos que o *stress de papel* dos nossos inquiridos oscila entre um valor mínimo de 2 e um máximo de 4,62 correspondendo-lhe uma média de 3,11 um desvio padrão de 0,65 e um coeficiente de variação de 20,90%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

Burnout

Já em relação ao *burnout total*, os valores oscilam entre um valor mínimo de 1,16 e um máximo de 4,00, correspondendo-lhe uma média de 2,41, um desvio padrão de 0,71 e um coeficiente de variação de 29,46%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

Centrando-nos nos valores das sub-dimensões verificamos que relativamente ao *Esgotamento Emocional* os valores oscilam entre um mínimo de 1,13 e um máximo de 4,38 correspondendo-lhe uma média de 2,57, um desvio padrão de 0,88 e um coeficiente de variação de 34,24%, o que nos indica a existência de uma elevada dispersão em torno da média.

Na subdimensão **Despersonalização** os valores oscilam entre 1,00 mínimo e 2,75 máximo correspondendo-lhe uma média de 1,65, um desvio padrão de 0,48 e um coeficiente de variação de 29,09%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

Na subdimensão **Falta de Realização**, os valores oscilam entre 1,29 mínimo e 4,57 máximo correspondendo-lhe uma média de 2,66, um desvio padrão de 0,81 e um coeficiente de variação de 30,45%, o que nos indica a existência de uma dispersão elevada em torno da média.

As medidas de assimetria ou enviesamento (Skweness) e de achatamento ou Kurtose (Kurtosis), levam-nos a concluir que a distribuição dos índices de stress e burnout nos professores, é simétrica e mesocúrtica para todas as dimensões a exceção da subdimensão despersonalização que é platicúrtica (-2,02).

Quadro 3– Estatísticas descritivas do Fator I do CPB-R dos Professores

<i>Dimensões</i>		<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV (%)</i>	
Fator I	Stress de Papel	2,00	4,62	3,11	0,65	1,38	- 0,62	20,90	
	Burnout total	1,16	4,00	2,41	0,71	1,64	- 0,88	29,46	
	Burnout	Esgot. emocional	1,13	4,38	2,57	0,88	1,80	- 1,20	34,24
		Despersonalização	1,00	2,75	1,65	0,48	1,21	- 2,02	29,09
		Falta de Realização	1,29	4,57	2,66	0,81	1,44	0,98	30,45

Supervisão

O fator II da escala compreende duas dimensões a *supervisão e as condições organizacionais*.

Assim, constatamos, que relativamente a **Supervisão** os valores oscilam entre um mínimo de 1,33 e um máximo de 4,17, correspondendo-lhe uma média de 2,53, um desvio padrão de 0,59 e um coeficiente de variação de 23,32%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

Condições Organizacionais

Na subdimensão **Condições organizacionais** os valores oscilam entre 1,44 mínimo e 4,11 máximo correspondendo-lhe uma média de 2,58, um desvio padrão de 0,44 e um coeficiente de variação de 17,05%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

As medidas de assimetria ou enviesamento (Skweness) e de achatamento ou Kurtose (Kurtosis), levam-nos a concluir que a distribuição dos índices de supervisão e condições organizacionais nos professores, é assimétrica positiva com enviesamento à esquerda e mesocúrtica para a supervisão e leptocúrtica para as condições organizacionais.

Quadro 4– Estatísticas descritivas do Fator II do CPB-R dos Professores

Dimensões		Min	Máx	M	Dp	Sk	K	CV (%)
Fator II	Supervisão	1,33	4,17	2,53	0,59	2,31	0,28	23,32
	Condições Organizacionais	1,44	4,11	2,58	0,44	2,75	4,75	17,05

O fator III da escala compreende também duas dimensões que são as *preocupações profissionais e a falta de reconhecimento profissional*.

Preocupações Profissionais

Deste modo constatamos, que relativamente às **Preocupações Profissionais** os valores oscilam entre um mínimo de 1,22 e um máximo de 4,87, correspondendo-lhe uma média de 2,70 um desvio padrão de 0,97 e um coeficiente de variação de 35,92%, o que nos indica a existência de uma dispersão elevada em torno da média.

Falta de Reconhecimento Profissional

Na subdimensão **Falta de Reconhecimento Profissional** os valores oscilam entre 1 mínimo e 5 máximo, correspondendo-lhe uma média de 3,17, um desvio padrão de 1,09 e um coeficiente de variação de 34,38%, o que nos indica a existência de uma dispersão elevada em torno da média.

As medidas de assimetria ou enviesamento (Skweness) e de achatamento ou Kurtose (Kurtosis), levam-nos a concluir que se trata de uma distribuição simétrica e mesocúrtica para todas as dimensões.

Quadro 5 - Estatísticas descritivas do Fator III do CPB-R dos professores

<i>Dimensões</i>		<i>Min</i>	<i>Máx</i>	<i>M</i>	<i>Dp</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	<i>CV (%)</i>
Fator III	Preocupações Profissionais	1,22	4,89	2,70	0,97	1,40	-1,80	35,92
	Falta de Recon. Profissional	1,00	5,00	3,17	1,09	0,03	-1,61	34,38

Como referimos anteriormente, os autores consideram como ponto de corte o valor 2.5. Neste sentido, quisemos saber como os nossos inquiridos se distribuíam pelas diferentes dimensões da escala em função deste valor. A tabela 7 mostra que 80% dos professores (da amostra total) tem stress de papel, 60% falta de realização, 55,6% apresenta preocupações profissionais e 64,4% falta de reconhecimento.

Já nas restantes dimensões verificamos que os maiores valores percentuais (> 50%) se situam no nível inferior a 2.5, ou seja níveis de burnout mais baixos.

A análise por género mostra que no caso das mulheres a distribuição se faz do mesmo modo que para a amostra total, mas no caso dos homens verificamos que em percentagens mais elevadas apresentam stress de papel, esgotamento emocional e falta de realização.

Tabela 7– Distribuição da amostra pelos pontos de corte do CBP-R.

DIMENSÕES	GÊNERO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
STRESS DE PAPEL						
<2,5	4	4,4	14	15,6	18	20,0
≥2,5	20	22,2	52	57,8	72	80,0
BURNOUT GLOBAL						
<2,5	20	22,2	38	42,2	58	64,4
≥2,5	4	4,4	28	31,1	32	35,6
ESGOTAMENTO EMOCIONAL						
<2,5	10	11,1	36	40,0	46	51,1
≥2,5	14	15,6	30	33,3	44	48,9
DESPERSONALIZAÇÃO						
<2,5	22	24,4	66	73,3	88	97,8
≥2,5	2	2,2	-	-	2	2,2
FALTA DE REALIZAÇÃO						
<2,5	12	13,3	24	26,7	36	40,0
≥2,5	12	13,3	42	46,7	54	60,0
SUPERVISÃO						
<2,5	14	15,6	36	40,4	50	56,2
≥2,5	10	11,1	29	32,6	39	43,8
CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS						
<2,5	14	15,6	34	37,8	48	53,3
≥2,5	10	11,1	32	35,6	42	46,7
PREOCUPAÇÕES PROFISSIONAIS						
<2,5	14	15,6	26	28,9	40	44,4
≥2,5	10	11,1	40	44,4	50	55,6
FALTA DE RECONHECIMENTO						
<2,5	14	15,6	18	20,0	32	35,6
≥2,5	10	11,1	48	53,3	58	64,4

2.3. Avaliação dos Níveis de Auto-Eficácia dos Professores

A escala de autoeficácia subdivide-se em três dimensões: assim pelos valores expressos no quadro 6 podemos verificar que relativamente à dimensão **Iniciação e Persistência** os valores oscilam entre um mínimo de 9 e um máximo de 30 correspondendo-lhe uma média de 23,60, um desvio padrão de 5,00 e um coeficiente de variação de 21,18%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

Quanto à **Eficácia perante Adversidades** os valores oscilam entre um mínimo de 12 e um máximo de 25 correspondendo-lhe uma média de 20,53, um desvio padrão de 3,77 e um coeficiente de variação de 18,36%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

A dimensão **Eficácia Social** oscila entre um mínimo de 8 e um máximo de 20 correspondendo-lhe uma média de 14,17 um desvio padrão de 3,02 e um coeficiente de variação de 21,18%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

Finalmente os valores da **Autoeficácia Global** (que de acordo com os autores podem variar entre 15 e 105) oscilam entre um mínimo de 36 e um máximo de 73, correspondendo-lhe uma média de 58,31, um desvio padrão de 10,11 e um coeficiente de variação de 17,33%, o que nos indica a existência de uma dispersão moderada em torno da média.

Quadro 6 - Estatísticas descritivas dos níveis de autoeficácia dos Professores

Dimensões	<i>Min</i>	<i>Máx</i>	M	<i>Dp</i>	<i>Sk</i>	<i>K</i>	CV (%)
Iniciação e Persistência	9,00	30,00	23,60	5,00	-3,24	0,54	21,18
Eficácia perante Adversidades	12,00	25,00	20,53	3,77	-2,27	-1,69	18,36
Eficácia Social	8,00	20,00	14,17	3,02	-0,72	-0,94	21,31
Auto eficácia Global	36,00	73,00	58,31	10,11	-2,1	-1,41	17,33

Os autores referem que quanto maior for a pontuação total, maior será a auto eficácia global auferida, não apresentando grupos de corte classificativos.

Assim sendo e de acordo com a pontuação obtida, foi aplicada a fórmula apresentada por Pestana & Gageiro (2005) para a constituição dos grupos: (**Média \pm 0.25 dp**) tendo-se obtido a seguinte classificação:

- **Auto eficácia Baixa :** ($\leq M - 0.25dp$) valores $\leq 55,78$
- **Autoeficácia Moderada:** ($\geq M - 0.25dp \geq M \leq M + 0.25 dp$) $> 55,79 - 60,84$
- **Auto eficácia Elevada:** ($\geq M + 0.25dp$) $\geq 60,85$

A tabela 8 mostra a forma como os nossos participantes se distribuem pelos diferentes níveis de auto eficácia.

Para o total da amostra podemos verificar que 33,3% apresenta auto eficácia elevada, 28,9% moderada e 37,8% auto eficácia baixa.

A análise em função do género mostra que as mulheres possuem níveis superiores de auto eficácia quando comparadas com os homens, uma vez que a maior percentagem destes (41,7%) apresenta baixa eficácia.

Tabela 8 - Distribuição da amostra pelos pontos de corte da autoeficácia.

GÉNERO AUTO EFICACIA	MASCULINO		FEMININO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
BAIXA	10	41,7	24	36,4	34	37,8
MODERADA	8	33,3	18	27,3	26	28,9
ELEVADA	6	25,0	24	36,4	30	33,3

Análise Inferencial

Terminada a análise descritiva dos dados passaremos à apresentação e análise inferencial no sentido de procedermos à verificação de hipóteses formuladas.

Previamente à aplicação dos testes, foi verificada a igualdade da forma das distribuições das variáveis, pois corroboramos com Pestana et Gageiro (2005) ao afirmarem que se trata de um requisito fundamental prévio à sua aplicação.

Dada a grande dimensão da escala e uma vez que o nosso principal objetivo é determinar níveis de stress e burnout nos professores, vamos testar as nossas hipóteses em função do fator I, que inclui o stress de papel, o burnout global e respetivas subescalas.

H1 – Existe associação entre género e o Stress e Burnout dos Professores.

Para verificarmos a influência do género nas dimensões Stress e Burnout, utilizou-se um Teste U de Mann-Whitney. Ao observar a tabela 9, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.05$) em nenhuma das dimensões da escala para as duas variáveis em estudo.

Não obstante, verificamos pela ordenação das médias, que são os elementos do género masculino aqueles que apresentam médias mais elevadas nas dimensões, stress de papel, esgotamento emocional e despersonalização. Já os elementos do género feminino apresentam valores superiores ao nível do burnout global e falta de realização profissional.

Face aos resultados somos levados a rejeitar a hipótese formulada, afirmando que o género não influencia o Stress e Burnout dos inquiridos.

Tabela 9 – Teste de Mann-Whitney entre o género e o stress e burnout dos professores.

DIMENSÕES \ GRUPOS	FEMININO	MASCULINO	U	P
	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA		
Stress de Papel	22,02	49,58	694,000	0,370
Burnout global	46,08	43,92	754,000	0,728
Esgotamento emocional	44,86	47,25	750,000	0,701
Despersonalização	44,95	47,00	756,000	0,739
Falta de realização profissional	46,68	42,25	714,000	0,475

H2 – Existe associação entre idade e o Stress e Burnout dos Professores.

De forma a entender a associação entre idade e o Stress e Burnout dos Professores efetuou-se o teste One-Way ANOVA. A tabela 10 mostra que, relativamente ao stress de papel, as médias mais elevadas correspondem aos indivíduos com idade superior a 51 anos,

sendo as diferenças estatísticas bastante significativas. Já nas dimensões burnout global e falta de realização profissional existem diferenças estatísticas altamente significativas ($p=0,000$) sendo os professores com idade compreendida entre 41-50 anos os que apresentam valores médios superiores.

Quanto ao esgotamento emocional e à despersonalização é, também, o grupo dos 41-50 anos o mais afetado contudo, as diferenças estatística são apenas significativas ($p=0,034$) para o primeiro e não significativa ($p=0,515$) no segundo.

Posto isto, podemos concluir que se aceita a hipótese formulada ou seja (a idade exerce influencia sobre o Stress e Burnout dos Professores) para todas as dimensões, exceto para a dimensão despersonalização, uma vez que não foi encontrada significância estatística significativa.

Tabela 10 – Teste de OneWay ANOVA entre idade e o stress e burnout nos professores

GRUPOS COMPETÊNCIA EMOCIONAL	30-40		41-50		51-60		F	P
	MEDIA	DP	MEDIA	DP	MEDIA	DP		
Stress de Papel	1,33	0,51	1,77	0,41	1,93	0,25	6,479	0,002
Burnout global	1,00	0,00	1,55	0,50	1,06	0,25	15,518	0,000
Esgotamento emocional	1,00	0,00	1,55	0,50	1,46	0,50	3,532	0,034
Despersonalização	1,00	0,00	1,03	0,19	1,00	0,00	0,669	0,515
Falta de realização profissional	1,00	0,00	1,74	0,44	1,46	0,50	9,177	0,000

H3 – Existe associação entre o estado civil e o Stress e Burnout dos Professores.

No sentido de perceber a influência do estado civil sobre o Stress e Burnout, dos Professores, utilizou-se o Teste *Kruskal-Wallis*.

Ao observar a tabela 11, constatou-se que existem diferenças estatísticas significativas ($p < 0,05$) em todas as dimensões exceto no stress de papel ($p = 0,238$) aceitando-se deste modo, a hipótese enunciada parcialmente.

Centrando-nos nos valores ordenados das médias verificamos que são os participantes divorciados aqueles que apresentam mais burnout global, mais esgotamento emocional, mais despersonalização e mais falta de realização, relativamente aos casados e solteiros, sendo estas diferenças, como já referimos, significativas para estas dimensões. Relativamente ao stress de papel não há diferenças significativas entre grupos.

Tabela 11– *Teste Kruskal-Wallis entre estado civil e o stress e burnout nos professores*

COMPETENCIA EMOCIONAL	GRUPOS	SOLTEIRO	CASADO	DIVORCIADO	F	P
		ORD-MEDIA	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA		
Stress de Papel		43,50	43,50	56,36	2,873	0,238
Burnout global		46,75	40,80	64,21	9,196	0,010
Esgotamento emocional		47,63	40,77	63,36	8,650	0,013
Despersonalização		44,63	41,83	62,21	7,113	0,029
Falta de realização profissional		45,88	41,47	62,36	7,307	0,026

H4 – O número de filhos influencia o Stress e Burnout dos Professores.

Para testar esta hipótese recorreremos mais uma vez ao teste *Mann-Whitney*, para verificar se existe associação entre o nº de filhos e o Stress e Burnout dos Professores. Para constituir grupos homogêneos procedemos à recodificação desta variável, tendo resultado dois grupos: o grupo daqueles que não têm filhos ou tem apenas 1, e o grupo dos que tem 2 e mais (c.f. tabela 12). Os dados mostram que existem diferenças estatísticas significativas ($p = 0,020$) apenas na subdimensão esgotamento emocional da escala, e não significativas ($p > 0,05$) para as restantes.

Perante estes dados somos levados mais uma vez a aceitar parcialmente a hipótese enunciada.

Contudo centrando-nos nos valores ordenados das médias verificamos curiosamente que são os participantes sem filhos ou apenas com um, os que apresentam valores médios superiores em todas as dimensões da escala, comparados com os que tem dois e mais sugerindo níveis mais elevados de burnout.

Tabela 12– Teste de Mann-Whitney entre o nº de filhos e o stress e burnout dos professores

DIMENSÕES \ GRUPOS	0-1	≥2	U	P
	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA		
Stress de Papel	50,88	40,79	782,000	0,067
Burnout global	50,98	40,71	778,000	0,062
Esgotamento emocional	52,36	39,50	720,000	0,020
Despersonalização	45,69	45,33	1000,000	0,948
Falta de realização profissional	50,02	41,54	818,000	0,123

H5 – As habilitações académicas interferem no Stress e Burnout dos Professores.

Para testar esta hipótese recorreu-se à utilização do Teste *Kruskal-Wallis*.

A tabela 13 mostra, que não existem diferenças estatísticas significativas ($p > 0,05$) entre estas variáveis em nenhuma das dimensões, rejeitando-se deste modo a hipótese enunciada e afirmando que as habilitações académicas não interferem no stress e burnout demonstrado pelos professores.

Apesar disso, e centrando-nos nos valores ordenados das médias, verificamos que os participantes com mestrado são aqueles que apresentam mais falta de realização profissional (OM=49,50); os licenciados apresentam mais stress de papel (OM=46,800) e mais despersonalização (OM=47,36); os professores com bacharelato revelam valores mais elevados aos níveis do burnout global (OM=56,17) e esgotamento emocional (OM=66,17).

Tabela 13 – Teste Kruskal-Wallis entre habilitações académicas e o stress e burnout nos professores

GRUPOS COMPETÊNCIA EMOCIONAL	BARCHALATO	LICENCIATURA	MESTRADO	χ^2	P
	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA		
Stress de Papel	43,17	46,80	37,30	1,220	0,543
Burnout global	56,17	44,61	45,70	1,091	0,580
Esgotamento emocional	66,17	44,55	40,10	4,296	0,117
Despersonalização	37,83	47,36	36,30	2,190	0,335
Falta de realização profissional	45,50	44,96	49,50	0,268	0,875

H6 – Existe associação entre a formação especializada e o Stress e Burnout dos Professores.

A hipótese 6 pretende confirmar (ou não) se a formação especializada em necessidades educativas especiais desenvolvida pelos professores interfere no Stress e Burnout que sentem: para isso recorreu-se à utilização do teste T de Student.

Os dados expressos na tabela 14, mostram que não existem diferenças estatísticas significativas em nenhuma das dimensões da escala rejeitando-se mais uma vez a hipótese formulada.

Porém os valores das médias indicam-nos, que são os “Professores sem especialização”, aqueles que apresentam mais stress e burnout, quando comparados com os Especialistas.

Tabela 14– *Teste T entre a formação especializada e o stress e burnout dos professores*

DIMENSÕES	GRUPOS	SIM	NÃO	T	P
		MEDIA	MEDIA		
Stress de Papel		2,90	3,18	-1,749	0,084
Burnout global		2,26	2,46	-1,157	0,250
Esgotamento emocional		2,40	2,62	-1,009	0,316
Despersonalização		1,61	1,66	-0,460	0,647
Falta de realização profissional		2,46	2,73	-1,340	0,184

H7 – O tempo de serviço na docência determina níveis diferentes de Stress e Burnout nos Professores.

Para testar esta hipótese efetuámos mais uma vez o teste One-Way ANOVA.

Ao observar a tabela 15, constatou-se que não existem diferenças estatísticas significativas ($p > 0,05$) entre grupos nas dimensões Stress de Papel, Esgotamento emocional e Despersonalização, contrariamente as dimensões burnout global e falta de realização profissional. Nestas últimas dimensões, os professores com um tempo de serviço entre 18-26 anos apresentam médias mais elevadas, sendo as diferenças estatísticas altamente significativas e significativas ($p=0,000$; $p=0,006$) respetivamente, quando comparados com os que tem 7-17 anos e mais de 27 anos de tempo de serviço.

Em sequência aceitamos parcialmente a hipótese enunciada, para as duas dimensões e rejeitamo-la para as restantes.

Tabela 15 – Teste de OneWay ANOVA entre tempo de serviço e o stress e burnout nos professores

GRUPOS COMPETENCIA EMOCIONAL	7-17		18-26		27-38		F	P
	MEDIA	DP	MEDIA	DP	MEDIA	DP		
Stress de Papel	1,67	0,47	1,80	0,40	1,92	0,26	2,790	0,067
Burnout global	1,43	0,50	1,53	0,50	1,07	0,26	8,659	0,000
Esgotamento emocional	1,37	0,49	1,60	0,49	1,50	0,50	1,581	0,212
Despersonalização	1,06	0,24	1,00	0,00	1,00	0,00	1,869	0,160
Falta de realização profissional	1,68	0,47	1,73	0,44	1,35	0,48	5,513	0,006

H8 – Existe associação entre o nível de ensino e o Stress e Burnout dos Professores.

Para testar esta hipótese recorreu-se mais uma vez ao *Teste Kruskal-Wallis*.

Os valores de p expressos na tabela 16, revelam a existência de diferenças estatísticas bastantes significativas ($p < 0,05$) em todas as dimensões da escala, razão pela qual aceitamos a hipótese enunciada.

Os valores ordenados das médias demonstram que são os professores que lecionam no 3º Ciclo aqueles que apresentam valores de ordenação média superiores em todas as dimensões da escala, comparados com os restantes. Somos, assim, levados a afirmar que os professores desta amostra que lecionam ao 3º Ciclo apresentam mais stress de papel e mais burnout que os que lecionam nos restantes níveis.

Tabela 16 – Teste Kruskal-Wallis entre nível de ensino e o stress e burnout nos professores

GRUPOS DIMENSÕES	1°	2°	3°	SECUNDÁ RIO	χ^2	P
	ORD- MEDIA	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA	ORD- MEDIA		
Stress de Papel	51,06	33,28	57,00	34,50	13,42 4	0,004
Burnout global	50,63	29,83	59,90	37,00	15,95 7	0,001
Esgotamento emocional	53,00	31,72	58,20	33,20	16,86 9	0,001
Despersonalização	45,69	34,50	61,80	38,80	12,61 7	0,006
Falta de realização profissional	49,19	29,28	57,90	41,80	12,56 1	0,006

H9 – O nº de Alunos com Necessidades Educativas Especiais que os professores apoiam interfere no Stress e Burnout que apresentam.

Para avaliar a relevância estatística desta proposição, recorreremos mais uma vez ao teste t de Student para verificar se existe associação entre o nº de alunos com necessidades educativas que os professores tem e o stress e burnout que manifestam.

Os dados da tabela 17 mostram que não existem diferenças estatísticas significativas ($p > 0,05$) em nenhuma das dimensões da escala, rejeitando-se neste caso a hipótese enunciada.

Contudo, os valores das médias mostram que são os professores que têm entre um e quatro alunos os que apresentam valores médios superiores de stress e burnout em todas as dimensões da escala, exceto na subdimensão despersonalização onde o valor é superior naqueles que têm cinco e mais alunos.

Tabela 17 – Teste T entre o nº de Alunos com NEE e o stress e burnout dos professores

DIMENSÕES \ GRUPOS	1-4	≥5	T	P
	MEDIA	MEDIA		
Stress de Papel	3,176	3,026	1,067	0,289
Burnout global	2,455	2,362	0,604	0,548
Esgotamento emocional	2,601	2,539	0,323	0,747
Despersonalização	1,649	1,664	-0,147	0,884
Falta de realização profissional	2,750	2,560	1,088	0,279

H10 – Existe associação entre número de horas letivas semanais e o Stress e Burnout dos Professores.

Para testar a hipótese acima apresentada, recorreu-se mais uma vez ao teste One-Way ANOVA .

Os resultados expressos na tabela 18, revelam que existem diferenças estatísticas altamente significativas ($p = 0,000$) na dimensão burnout global e significativas ($p = 0,007$; $p = 0,015$) nas dimensões stress de papel e falta de realização profissional.

Em virtude destes achados podemos afirmar que os professores com um horário semanal de 25h tem mais stress de papel e sentem menos realização profissional que os que têm outros horários. Porém, na dimensão burnout global são os professores que tem 22 h/semana os que possuem níveis superiores.

Deste modo, aceitamos parcialmente a hipótese formulada, uma vez que é válida para as dimensões burnout global, stress de papel e falta de realização profissional e rejeitamo-la para o esgotamento emocional e despersonalização.

Tabela 18 – Teste de OneWay ANOVA entre idade e o stress e burnout nos professores

COMPETENCIA EMOCIONAL \ GRUPOS	≤ 20		22		25		F	P
	MEDIA	DP	MEDIA	DP	MEDIA	DP		
Stress de Papel	1,76	0,42	1,68	0,47	2,00	0,00	5,339	0,007
Burnout global	1,15	0,36	1,57	0,50	1,23	0,42	8,464	0,000
Esgotamento emocional	1,38	0,49	1,52	0,50	1,53	0,50	0,787	0,458
Despersonalização	1,00	0,00	1,05	0,22	1,00	0,00	1,396	0,253
Falta de realização profissional	1,38	0,49	1,63	0,48	1,76	0,42	4,414	0,015

H11 – A situação profissional exerce influência no Stress e Burnout dos Professores.

Para testar esta hipótese recorreu-se ao Teste *Kruskal-Wallis*.

Ao observar os valores de p expressos na tabela seguinte, constatou-se que não existem diferenças estatísticas significativas ($p > 0,05$) na maioria das dimensões da escala, excetuando-se o caso do *esgotamento emocional* ($p = 0,037$), onde se verifica uma diferença significativa, permitindo-nos assim afirmar que os professores do quadro com nomeação definitiva estão mais esgotados emocionalmente do que os que estão em contrato ou nomeação provisória.

Perante estes resultados aceitamos parcialmente a hipótese formulada, apenas para a dimensão esgotamento emocional e rejeitando-se para as restantes.

Tabela 19 – Teste *Kruskal-Wallis* entre situação profissional e o stress e burnout nos professores

COMPETENCIA EMOCIONAL \ GRUPOS	QND	QNP	CONTRATO	χ^2	P
	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA		
Stress de Papel	48,56	43,67	26,90	6,080	0,048
Burnout global	48,03	41,50	33,10	3,183	0,204
Esgotamento emocional	48,85	42,33	26,50	6,611	0,037
Despersonalização	47,38	40,33	38,90	1,499	0,473
Falta de realização profissional	48,15	39,17	35,10	3,006	0,222

H12 – Existe associação entre a vivência de acontecimentos negativos e o Stress e Burnout dos Professores.

Para testar esta hipótese foi aplicado o teste *U de Mann-Whitney*, que nos indica através dos valores de *p* que existem diferenças estatísticas significativas ($p > 0,05$) em todas as dimensões, sendo estas bastante significativas no caso do burnout global, no esgotamento emocional e na falta de realização profissional.

Face aos resultados, aceitamos a hipótese enunciada, que nos permite afirmar que os professores da amostra que vivenciaram nos últimos seis meses acontecimentos negativos apresentam níveis mais elevados de stress e burnout que aqueles que não os manifestaram.

Tabela 20– *Teste de Mann-Whitney entre vivencia de acontecimentos negativos e o stress e burnout dos professores*

DIMENSÕES \ GRUPOS	SIM	NÃO	U	P
	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA		
Stress de Papel	59,50	42,47	368,000	0,018
Burnout global	63,88	41,53	298,000	0,002
Esgotamento emocional	63,75	41,55	300,000	0,002
Despersonalização	58,00	42,80	392,000	0,032
Falta de realização profissional	63,50	41,61	304,000	0,002

H13 – Existe associação entre a autoeficácia e o Stress e Burnout dos Professores.

Para testar esta hipótese foi aplicado mais uma vez o teste de Kruskal-Wallis: os valores das ordenações médias mostram que são os professores com autoeficácia baixa os que apresentam mais stress de papel, mais burnout global, mais esgotamento emocional e sentem que não estão realizados profissionalmente, sendo as diferenças estatísticas altamente significativas e significativas entre os grupos ($p = 0,000$).

Face aos resultados, aceitamos a hipótese formulada, afirmando que os professores que possuem uma autoeficácia mais baixa são também os que apresentam mais stress e burnout, excetuando-se a dimensão despersonalização, uma vez que a diferença estatística encontrada não é significativa ($p = 0,189$).

Tabela 21 - Teste Kruskal-Wallis entre autoeficácia e o stress e burnout nos professores

GRUPOS COMPETENCIA EMOCIONAL	BAIXA	MODERADA	ELEVADA	χ^2	P
	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA	ORD-MEDIA		
Stress de Papel	54,50	40,65	39,50	13,566	0,001
Burnout global	55,97	46,81	32,50	18,844	0,000
Esgotamento emocional	57,91	47,73	29,50	25,498	0,000
Despersonalização	47,15	44,50	44,50	3,332	0,189
Falta de realização profissional	52,91	42,73	39,50	6,404	0,041

H14 – As variáveis (idade, nº de filhos, tempo de serviço, nº de alunos com NEE, nº de horas semanais e a autoeficácia) são preditoras do Stress e Burnout dos Professores.

Para completar o nosso estudo foi elaborada uma regressão linear múltipla, para testar o valor preditivo de algumas variáveis independentes consideradas por nós de maior interesse estatístico (idade, nº de filhos, tempo de serviço, nº de alunos com NEE, nº de horas semanais e a autoeficácia) em relação à variável dependente Stress e burnout global (cf. Quadro 7 e 8).

Pretendemos, desta forma, investigar, se as mesmas (variáveis) se constituem como fatores preditores do stress e burnout. Para tal, procedeu-se a um teste de regressão linear múltipla, uma vez que é o método mais utilizado para realizar análises multivariadas, particularmente quando se pretende estudar mais que uma variável independente em simultâneo e uma variável dependente. O método de estimação usada foi o de *stepwise* (passo a passo) que origina tantos modelos, quantos os necessários até conseguir determinar as variáveis que são preditoras.

O erro padrão da estimativa foi de 0,3428 neste modelo de regressão e o valor da “*varianceinflation fator*” (VIF)² permite concluir que não existem variáveis com efeito colineares, uma vez que o valor de VIF varia entre 1,011 na *auto eficácia geral* e 1.127 no *tempo total de serviço*.

Os resultados da regressão revelam que a primeira variável entrada é a *auto eficácia geral* por apresentar o maior coeficiente de correlação em valor absoluto.

No caso da variável dependente *Stress de papel*, podemos verificar que apenas entraram no modelo de regressão a variável *Autoeficácia global*, *tempo total de serviço* e *nº de horas semanais*. Foram excluídas a *idade*, *nº de filhos* e *nº de alunos com NEE*.

O coeficiente de correlação é de 0,546, pelo que a proporção de variância do Stress de Papel, que é explicada pelo conjunto das variáveis preditora é de 27,4%. Das variáveis incluídas no modelo a *Autoeficácia global* é aquela que apresenta maior peso preditivo, pois explica 37,4% da variância total; e inversamente o *nº de horas semanais* é aquele que possui menor peso, explicando apenas 30,8% dessa variância.

Constatamos, ainda, que a equação de regressão tem uma capacidade preditiva altamente significativa ($p = 0,000$) e os valores dos coeficientes padronizados beta levam-nos a admitir que os professores com mais tempo de serviço e que lecionam maior nº de horas por semana são aqueles que apresentam maior stress de papel: inversamente A *Autoeficácia global* varia na razão inversa, ou seja, as pessoas com perceção de uma elevada eficácia são as que tem níveis de stress de papel mais baixos;

²Utilizamos o valor de *varianceinflation fator* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis, sendo que valores de VIF superiores a 10 indicam que as variáveis em estudo são colineares (Maroco, 2007).

Quadro 7 - Regressão linear múltipla através do método *stepwise*, com a variável Stress de Papel

VARIÁVEL DEPENDENTE = Stress de Papel						
R Múltiplo = 0,546						
R² = 0,298						
R² Ajustado = 0,274						
Erro padrão da estimativa = 0,3428						
F= 10,358						
p= 0.002						
SUMÁRIO DA REGRESSÃO						
Variáveis Independentes	Coefficiente B	Coefficiente de Regressão	Coefficiente Padroniza do β	t	p	Colineari dade VIF
Constante	2,041	0,277		7,367	0,000	----
Autoeficácia geral	-0,015	0,004	-0,374	-4,118	0,000	1,011
Tempo total de serviço	0,154	0,047	0,315	3,284	0,001	1,127
Nº de horas semanais	0,162	0,050	0,308	3,218	0,002	1,121
ANÁLISE DE VARIÂNCIA						
Fonte	Soma Quadrados	gl	Média dos Quadrados	F	P	
Regressão	4,291	3	1,430	12,169	0,000***	
Residual	10,109	86	0,118			
Total	14,400	89				

Neste 2º modelo de regressão, o erro padrão da estimativa foi de 0,36161 e o valor da “*varianceinflation fator*” (VIF) permite concluir que não existem variáveis com efeito colineares, uma vez que o valor de VIF em ambos os fatores é de 1,001 (cf. Quadro 8).

Os valores descritos permitem considerar que dos 6 fatores que entraram no modelo de predição, apenas dois: *Autoeficácia global* e *Tempo total de Serviço* predizem o Burnout dos Professores explicando 19,2% da sua variância.

A variável *Autoeficácia global* é a que apresentava maior coeficiente de correlação (0,004), sendo a primeira a entrar no modelo de regressão, valor esse que corresponde a 40,3% da variância explicada da Burnout dos Professores, seguida do *Tempo total de Serviço* que explica 20.5%.

A análise comparativa dos coeficientes de beta sugerem-nos que a variável *Autoeficácia global* varia na razão inversa, ou seja, as pessoas com percepção de uma elevada eficácia são as que tem níveis de burnout mais baixos; Por sua vez, quanto maior for o Tempo de serviço maior serão os índices de burnout nos Professores.

Quadro 8 - Regressão linear múltipla através do método *stepwise*, com a variável Burnout

VARIÁVEL DEPENDENTE = Burnout						
R Múltiplo = 0,458						
R² = 0,210						
R² Ajustado = 0,192						
Erro padrão da estimativa = 0,36161						
F= 4,632						
p= 0.034						
SUMÁRIO DA REGRESSÃO						
Variáveis Independentes	Coefficiente B	Coefficiente de Regressão	Coefficiente Padroniza do β	t	p	Colineari dade VIF
Constante	2,518	0,249		10,115	0,000	----
Autoeficácia geral	-0,016	0,004	-0,403	-4,223	0,000	1,001
Tempo total de serviço	0,108	0,050	0,205	2,152	0,034	1,001
ANÁLISE DE VARIÂNCIA						
Fonte	Soma Quadrados	gl	Média dos Quadrados	F	P	
Regressão	3,024	2	1,512	11,563	0,000***	
Residual	11,376	87	0,131			
Total	14,400	89				

Depois das análises feitas e em jeito de conclusão podemos afirmar que a hipótese formulada é parcialmente aceite, uma vez que só algumas das variáveis se mostraram preditivas do stress e burnout dos professores.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Anteriormente foram apresentados e analisados os resultados conseguidos pelo nosso estudo: neste momento pretendemos discuti-los e interpretá-los, não só tendo em conta o significado de que se revestem neste contexto específico, mas também à luz de outras investigações realizadas neste âmbito por outros pesquisadores. Pretendemos, então, nesta secção, evidenciar a nossa contribuição ao conhecimento científico, enfatizando os aspetos observados de maior relevância.

Assim, tendo em conta o **género** verificamos, que a amostra deste estudo é constituída como referimos anteriormente, por 90, professores a desenvolver a sua atividade profissional em vários ciclos de estudos. Os dados sócio-demográficos caracterizadores da amostra, revelam desigualdade na repartição por sexos, já que 66 pertencem ao sexo feminino e 24 ao sexo masculino.

Estes resultados não nos surpreendem, uma vez que em Portugal (de acordo com os dados do INE, 2009) se “evidencia um corpo profissional essencialmente constituído por mulheres, embora com algumas variações entre os diferentes níveis e entre a natureza institucional que caracteriza a oferta. Os valores mais elevados do índice são encontrados na educação pré-escolar, sempre acima de 95%, embora em diminuição ao longo do tempo. Os valores mais baixos são os dos docentes do ensino secundário e 2.º e 3.º ciclos do básico, com uma tendência inicial para subida e posterior estabilização (em redor dos 70% no público) na década de 90”.

Relativamente à variável **idade** constatamos que para a amostra total esta oscila entre um valor mínimo de 30 e um máximo de 60 anos, correspondendo-lhe uma média de 46,44 anos. A idade para os elementos do género feminino ($\bar{x}=44,73$) é ligeiramente inferior à do género masculino ($\bar{x}=51,17$).

Como era de esperar, face aos dados anteriores, a distribuição dos professores por **grupos etários** mostra, que o grupo com maior representatividade percentual (40,0%) se encontra no segundo escalão [41-50], seguindo-se o terceiro [51-60] para 33,3%, e o grupo mais pequeno 26,7% integra o grupo dos 30-40 anos. Constatámos, ainda, que os homens maioritariamente têm idades acima dos 40 anos, enquanto as mulheres se posicionam essencialmente nos escalões mais baixos entre os 30-50 anos.

Estes dados estão, também, de acordo com as estatísticas nacionais ao referirem “que considerando a idade dos professores, a tendência é para o envelhecimento progressivo do corpo docente, situação menos evidente sobretudo nos docentes do ensino básico (1.º ciclo) INE (2009).

Os resultados relativos ao **estado civil** permitem-nos verificar que, a maioria (66,7%) dos professores são casados, seguindo-se os solteiros (17,8%) - todos do género feminino, - e os divorciados (15,6%).

São vários os estudos que demonstram que o estado civil exerce influência no desempenho profissional dos indivíduos: destacamos a pesquisa de Chaves e Fonseca (2008) desenvolvida sobre trabalho docente: aspetos sociodemográficos e ocupacionais que predizem o bem-estar subjetivo, onde as conclusões mostraram que o casamento é um bom preditor de bem-estar subjetivo. A evidência desse resultado pode estar ainda refletido no apoio social que o casamento possibilita aos professores, tendo em vista o contexto de sobrecarga de atividades a que se dedicam.

Quanto ao **nº de filhos** dos sujeitos da nossa amostra, verificamos que a maioria (44,4%) tem em média 2 filhos, seguindo-se 24,4% com apenas 1, na terceira posição (22,2%) aqueles que não têm nenhum e apenas 8,9% tem 3 ou mais filhos. Mais uma vez, estes dados vêm confirmar a baixa natalidade verificada em Portugal e por outro lado, as dificuldades dos professores em conciliarem a vida profissional com a familiar face as contingências que a própria profissão acarreta (distancias e separações das famílias).

Ao analisarmos a variável “ **habilitações académicas**”, dos professores constatamos, que estes na sua maioria (82,2%) possuem uma licenciatura; em segundo lugar (11,1%) temos o grupo com mestrado e em 3º o bacharelato em 6,7%. De notar que nenhum professor referiu possuir doutoramento.

Como podemos verificar, não existem grandes diferenças na habilitação em função do género, em virtude de se manterem valores percentuais equivalentes nos vários níveis de formação académica. Deste modo, a licenciatura continua a ser a habilitação prevalente, para homens e mulheres, contudo nenhum dos homens da nossa amostra possui o grau de mestre em contraste com 11,1% das mulheres.

Na verdade, a evolução verificada no sistema educativo fez-se acompanhar pela qualificação sustentada ao longo do período em análise da generalidade dos docentes. Diz-nos

o relatório de atividades anuais do ME, que no último ano, cerca de 94% dos docentes do ensino secundário e do 3.º CEB possuíam no mínimo uma licenciatura, percentagem que assumia o valor de 83% na educação pré-escolar.

A *formação especializada dos professores* está restrita apenas a um pequeno nº, uma vez que apenas 24,4% afirma possui-la, contrariamente à maioria (75,6%) que não tem. A análise dos resultados por género mostra, que a formação especializada está apenas presente na amostra feminina uma vez que nenhum dos homens assinalou esta opção.

Sabemos que a inclusão de alunos com NEE é um processo recente que implica que os professores conheçam técnicas e instrumentos de observação e avaliação que permitam uma intervenção educativa adequada. Todas as escolas devem ter uma especial preocupação com a formação do seu pessoal mediante os objetivos que define. No caso da inclusão de alunos com NEE, essa formação torna-se obrigatória para lhes ser prestada uma educação adequada. Pelo menos, os educadores e os professores precisam fazer formação específica para perceberem a problemática dos seus alunos, a forma como atuar no sentido de elaborar estratégias e qual o papel das novas tecnologias na Educação. Contudo, a realidade de Escola que temos nem sempre demonstra estar preparada para esta realidade.

No estudo “A Educação Especial na Última Década - Evolução e Tendências” levado a cabo pelo Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial (1993), e quanto ao número de docentes especializados, afetos às equipas de Educação Especial verificou-se que em 1987, 32% dos docentes eram especializados, enquanto que em 1992 a percentagem descia para 28%. Dos 2519 docentes afetos às Equipas de Educação Especial, em 1992, 1814 não são especializados e apenas 705 usufruíram de especialização; a maioria dos docentes especializados encontra-se na região de Lisboa e as regiões do Alentejo e Algarve são as que apresentam menor número de docentes especializados. De salientar, também, que a maioria dos docentes a exercer em Educação Especial não são especializados.

Ao considerarmos o **tempo total de serviço docente** dos nossos professores, constatamos que o grupo com maior representatividade percentual (35,6%) se encontra no primeiro escalão [7-17 anos]; seguindo-se o segundo [18-26 anos] para 33,3% e 31,1% integra o grupo dos 27-38 anos. Existem posicionamentos inversos entre homens e mulheres, uma vez que as mulheres mantém a distribuição da amostra total e os homens recaem em primeiro lugar no escalão (27-38 anos), seguindo-se o segundo (18-26 anos) e só em terceiro lugar os do primeiro escalão (7-17 anos), ou seja os indivíduos do sexo masculino tem mais

anos de experiência profissional na função docente que as mulheres, o que não nos surpreendeu tendo em conta as médias de idade apresentadas e anteriormente analisadas.

Como esperávamos, a grande maioria (97,8%) dos professores desenvolve a sua atividade profissional em escolas públicas e apenas 2,2% em escolas privadas. Constatamos, ainda, que os homens lecionam exclusivamente em escolas públicas e apenas 2,2% das mulheres em privadas. Como refere Gouveia (2010), a situação dos professores não se verifica de igual modo entre a oferta privada e a oferta pública. Veja-se por exemplo que nos anos mais recentes os estabelecimentos privados apresentam sempre uma relação alunos/docente superior, embora no Ensino Secundário e Básico (2.º e 3.º ciclos) tal só se verifique a partir do ano letivo 1995/96. Por outro lado, é sobretudo no ensino público que se observa uma redução sustentada do indicador alunos por docente.

O **nível de ensino** em que exercem os professores é para o maior grupo percentual (35,6%) o 1º ciclo, seguindo-se o 3º ciclo e o secundário com igual valor 22,2% e na última posição temos o 2º ciclo para 20,0% dos professores. Estes dados estão enquadrados nas normativas estabelecidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo Nacional. De facto, como nos diz Alarcão et al (2011) há aspetos comuns à atividade de qualquer professor, seja qual for o respetivo nível de ensino; mas há também aspetos específicos que devem ter em conta os objetivos de cada nível e as particularidades da faixa etária da população escolar que esse professor é chamado a lecionar.

Quisemos, ainda, identificar *o nº de alunos com NEE* que os professores tinham: os resultados demonstram que para o total da amostra 28,9% tem 3-4 alunos, seguindo-se 26,7% com 1-2, na terceira posição 24,4% com 5-6 e os restantes 20,0% refere mais de 6 alunos. A legislação Portuguesa, através do Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho, com a redação dada pelo Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho, refere, no n.º 5.4, que “As turmas que integrem crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e cujo Programa Educativo Individual assim o determine, são constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.” Torna-se, assim, condição no PEI a necessidade do aluno integrar uma turma reduzida. A partir deste pressuposto, a turma só pode integrar o máximo de vinte alunos, podendo, naturalmente, ser constituída por um número menor. Acresce que, para além disto, só pode incluir o máximo de dois alunos com NEE, de carácter permanente.

Esta medida aplica-se aos vários ciclos como comprovamos pelo Decreto-Lei n.º

3/2008, de 7 de janeiro, que refere, no seu artigo 1º, que se aplica à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

Um outro dado que quisemos identificar foi o **nº de horas semanais** que os professores lecionavam: os resultados demonstram que 42,2% dos professores leciona 22h semanais, seguindo-se com o mesmo valor percentual (28,9%) os que referem ter menos ou igual a 20h e 25 h semanais.

A análise em função do género, mostra que também nesta variável existem diferenças entre homens e mulheres, uma vez que estas se distribuem primariamente pelas 22h, seguindo-se 25h e só por fim menos ou igual a 20h semanais. No caso dos homens verificamos que tem um nº mais reduzido na carga horária, uma vez que 13,3 % refere um nº menor ou igual a 20 h, seguindo-se com igual valor percentual (6,8%) os que assinalam as opções 22h e 25h. Estes resultados estão, em nossa opinião, relacionados com a diferença de idades encontradas entre os professores do sexo masculino e feminino que anteriormente explicámos, mas também com a legislação vigente: o Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de janeiro, que aprovou a nova versão do ECD, prevê que o pessoal docente dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e os do Ensino Secundário e do Ensino Especial tem direito a uma redução na sua componente letiva até ao limite de 8 horas quando reunidos os seguintes requisitos: “ De duas horas logo que os docentes atinjam 50 anos de idade e 15 anos de serviço docente; De mais de duas horas logo que os docentes atinjam 55 anos de idade e 20 anos de serviço docente; De mais quatro horas logo que os docentes atinjam 60 anos de idade e 25 anos de serviço docente”.

A **Situação profissional**, da maioria dos nossos participantes é bastante estável uma vez que 75,6% são professores que estão no quadro de nomeação definitiva (QND), 13,3% integram o quadro de nomeação provisória (QNP) e apenas 11,1% está em regime de Contratação. Também, estes dados estão de acordo com a legislação de índole laboral que tem vigorado em Portugal, e das novas atualizações, não podendo nós dissociar a idade dos docentes e a alargada experiência profissional da maioria da amostra.

Um dado que nos pareceu relevante conhecer, em função dos objetivos do nosso estudo, prende-se com a ocorrência nos últimos 6 meses de algum **acontecimento negativo**: Os resultados permitem-nos verificar que, a maioria (82,2%) dos professores, responde negativamente, contudo 17,8%, todos elementos do sexo feminino, responde afirmativamente.

De acordo com Miranda Correia (2008), todas as pessoas têm um potencial que é seu, constituído e desenvolvido nas suas relações com o mundo. Todos nós, sempre, temos um relato retirado das vivências de sala de aula, dos relacionamentos afetivos, do seio familiar e do meio social em que vivemos que podem resultar em sentimentos negativos. Todas estas dificuldades, na opinião de Nóvoa (2002) são agravadas nos professores pelo facto de viverem momentos de grande instabilidade profissional, conviverem com tensões ao lidarem com realidades locais e situações escolares marcadas por fenómenos de exclusão, de agressividade e de conflito social. Em nossa opinião, o conjunto dos fatores descritos é potencializado no feminino, uma vez que acresce a tudo isto as tarefas domésticas e assistência familiar que continuam a ser responsabilidades essencialmente atribuídas às mulheres.

Os resultados sobre a questão “**esteve de baixa médica**” permitem-nos verificar que, à semelhança da anterior a maioria (88,9%) dos professores, responde “não”, seguindo-se (11,1%) que respondem afirmativamente. A análise por género, mostra que ambos os grupos se posicionam maioritariamente na alternativa não, contudo na opção “sim” apenas se posicionam 2,2% dos homens contra 8,9 % das mulheres.

Os relatos da pesquisa de Gasparini, Barreto & Assunção (2003) esclarecem que, os elementos que podem estar associados às queixas, às doenças e às baixas do professor, não se restringem ao exercício de sua função dentro da sala de aula, mas sim da singularidade percetiva e das influências ambientais. Quando o professor ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados para cada sala. Será necessário maior investimento de tempo para elaboração e execução das atividades, bem como, dedicação e esforço intelectual, além do investimento emocional, na medida em que diariamente são estabelecidos vínculos emocionais com alunos e colegas de trabalho.

Em estreita ligação com a questão anterior quisemos ainda saber se os professores **sofriam de doenças crónicas**: como era de esperar na sequência das respostas anteriores, a maioria (93,3%) responde negativamente, não obstante 6,7% assume possuir doença crónica, sendo todos os respondentes do género feminino. Estes resultados não nos surpreenderam, pois sabemos que as transformações sociais, as reformas educacionais e os modelos pedagógicos derivados das condições de trabalho dos professores, provocaram mudanças profundas na profissão docente com implicações na vida familiar na sua saúde e no

absentismo.

Em contrapartida, como refere Esteves (1999), embora as mudanças excessivas num curto período de tempo possam provocar problemas de saúde aos professores, os resultados desta pesquisa refletem exatamente um efeito contrário. Isto é, essas mudanças do contexto da vida docente podem estar a influenciar positivamente o seu bem-estar, na medida em que percebem que estão fazendo um investimento em si próprios na aquisição de formação superior, refletindo-se assim na imagem do profissional e da sociedade como um todo. Isso reforça o sentimento de satisfação e valorização do seu trabalho.

Não obstante ao que fica dito, investigações levadas a cabo por Gasparini Barreto e Assunção (2003) sobre as condições de saúde e trabalho de professores, destaca uma grande proporção de adoecimento numa população relativamente jovem, com queixas importantes relacionadas, principalmente, com o funcionamento psíquico, como cansaço mental e nervosismo.

Um outro estudo liderado por Naujorks (2002), que envolveu 163 professores do ensino fundamental de Santa Maria (RS), investigou o stress e os seus principais agentes desencadeadores, frente à inclusão de alunos com NEE. Nesse estudo, foram identificados vários agentes stressores com os quais o professor tem de lidar no seu cotidiano profissional. A falta de preparação dos professores para o processo de inclusão foi a principal fonte geradora de stress por eles apresentada. Acrescentam como fatores de agravamento do problema, a quase inexistência de projetos de educação continuada que os capacite para enfrentar a “nova” exigência educacional; o elevado número de alunos por turmas; as infraestruturas físicas inadequadas; a falta de trabalhos pedagógicos em equipa; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos; a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparação. Sentimentos de desilusão, de desencantamento com a profissão foram frequentemente relatados, evidenciando a vulnerabilidade dos profissionais estudados ao stress. A autora desse estudo conclui que as atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçam a uma reorganização e improvisação no trabalho planeado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo de permanente insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa e desejo de desistir, entre outros.

Souza (2009) resume sete projetos de pesquisa com resultados consistentes e abrangentes que dão visibilidade, nos anos de 1990, às precárias condições do trabalho

docente e mostram a sua associação com sintomas mórbidos e a elevada prevalência de afastamentos por motivos de doença na categoria, que podem induzir doenças crônicas.

Os resultados conseguidos pela aplicação do CPB-R que avalia **níveis de stress e burnout**, neste grupo de participantes, mostra maioritariamente o seguinte:

- 80% dos professores sofre de **stress de papel**, ou seja o stress que é produzido pelas funções que estão relacionadas com a sua profissão;
- 60% sente falta de **realização profissional**, o que traduz sentimentos de incompetência e de baixa produtividade no trabalho, bem como de descontentamento a nível pessoal;
- 55,6% revela **preocupações profissionais**, evidenciadas no trabalho, nomeadamente a falta de segurança e de continuidade no próprio trabalho, entre outras preocupações;
- 64,4% manifesta sentimentos de **falta de reconhecimento**, ao nível do seu trabalho que segundo (Jiménez, González & Gutiérrez, 2000) se deve na maioria dos casos aos salários baixos, à escassez de serviços de apoio para problemas profissionais, entre outros...

Já nas restantes dimensões do questionário pudemos observar resultados mais positivos, dado que as percentagens são inferiores, contudo temos ainda:

- 35,6% dos inquiridos em **burnout (global)**, entendido como uma resposta ao stress laboral crónico, que conduz ao aparecimento de condutas negativas relativamente aos clientes e ao trabalho, levando ao aparecimento de problemas de ordem prática e emocional tanto para o trabalhador como para a organização na qual exerce as suas funções.
- 48,9% com **esgotamento emocional**, que se caracteriza pela sensação de exaustão emocional e física, na qual o sujeito constata que não possui energias suficientes para continuar a trabalhar; surge então o distanciamento do professor em relação ao aluno, o endurecimento afetivo e falta de empatia.
- 2,2 % em **despersonalização**, que é uma dimensão do contexto interpessoal do *burnout* que se refere a atitudes de distanciamento emocional direcionadas às pessoas a quem o sujeito deve prestar serviços, bem como aos colegas de trabalho;
- 43,8% queixam-se da **supervisão**, ou seja avaliam de forma menos positiva o estilo da direção e o apoio em relação ao supervisor.
- 46,7% referem falta de **condições organizacionais**, nomeadamente as

condições nas quais se realiza o seu trabalho: materiais e recursos disponíveis.

Globalmente estes resultados estão em convergência com muitos outros já publicados, apesar dos índices de stress de papel, no nosso caso, serem bastante elevados. Temos consciência que o stress, é um problema dos tempos modernos, que embora possa ser entendido como benigno, (assim entendido provavelmente por 20% dos nossos professores), também pode fazer muito mal a saúde, dependendo de como cada sujeito lida com as diferentes situações. O processo de stress é um conceito que não encontrou, ainda, uma definição clara, objetiva, consensual e definitiva. No entanto, há atualmente uma pressão exercida especialmente pelas novas tecnologias necessitando uma adaptação sem preparação prévia. Isso favorece a tensão, a insatisfação e a ansiedade, o que esgota o professor.

Na mesma linha, Benevides-Pereira (2002), conclui de um estudo sobre professores que há efetivamente uma diminuição da qualidade de vida dos profissionais, afetados por um stress recente e conseqüentemente, uma deterioração na qualidade de vida pessoal, afetando diretamente as relações interpessoais tanto na esfera pública como íntima, com prejuízos emocionais. Também, o trabalho do professor é stressante, porque muitas vezes numa hora ele deve tomar muitas decisões e enfrentar diversas situações educativas conflitivas. Acresce a tudo isto, o facto de muitos não conseguirem deixar de pensar no trabalho pós-expediente. O distanciamento existente entre o plano e a ação pedagógica, devido às situações de imprevisto e variáveis incontroláveis, são em sua opinião os constantes geradores de preocupações, falta de realização e de reconhecimento profissional.

É, hoje, inegável que as profissões onde é necessário o contacto com outras pessoas são aquelas em que o risco do aparecimento do burnout é mais elevado, como é o caso da profissão docente. A severidade de burnout entre os profissionais de ensino já é, atualmente, considerada por alguns autores como superior à dos profissionais de saúde, colocando-a como uma das profissões de alto risco, como refere Farber (1991) e Gouveia (2010). A profissão docente, na qual é inevitável o contacto permanente com terceiros, revela-se, para muitos, como um constante desafio. No entanto, pode igualmente desencadear medos e ameaças tanto no campo profissional como no campo pessoal (Capelo & Pocinho, 2009). O professor encontra-se numa situação de trabalho que sente que não consegue suportar, mas, ao mesmo tempo, também, não pode desistir. Atualmente, o papel docente não é somente o de transmitir conhecimentos aos alunos, pois para além de ensinar, o professor deve participar ao nível do planeamento das atividades escolares, o que implica uma maior dedicação por parte destes profissionais sobretudo no caso dos alunos com NEE, estendendo-se esta também às famílias e à comunidade (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005).

Para Ursúa & Toro (2006) rapidez com que ocorrem as mudanças sociais, as constantes reformas no ensino, a aquisição de novas competências, bem como a escassez de recursos, são alguns dos fatores (também presentes no nosso estudo) que estão relacionados com o mal-estar dos professores e que poderão posteriormente desencadear o síndrome de burnout. Por exemplo, no que diz respeito à dimensão Falta de Reconhecimento Profissional, as pontuações elevadas que foram obtidas neste trabalho, poderão estar a refletir a situação atual da profissão docente, na qual se verifica uma perda de consideração, por parte da sociedade pela carreira docente e descontentamento por parte dos professores.

A autoeficácia faz parte dos fatores que constituem os mecanismos psicológicos que influenciam o comportamento das pessoas diante de uma tomada de decisão para realizar uma ação. A importância das crenças de autoeficácia tem sido corroborada por diversas evidências empíricas, pois influenciam em grande parte a vida dos professores, ou seja espelham o quanto eles se motivam e persistem perante obstáculos, avaliam a sua vulnerabilidade ao stress, à depressão e às escolhas por si feitas (Bandura, 1997). Na busca desta informação podemos constatar que em termos de auto eficácia global dos professores inquiridos, os valores oscilaram entre 36 (min) e 73 (Max), com uma média de 58,31 e um desvio padrão de 10,11. Em termos classificativos 33,3% dos nossos professores apresenta auto eficácia elevada, 28,9% moderada e 37,8% auto eficácia baixa.

Diz Bandura (Naege, 2011) que quando as crenças individuais de autoeficácia forem baixas no conjunto de professores de uma unidade escolar, o primeiro impacto negativo ocorrerá com o nível de metas académicas a serem estabelecidas. Como não se acredita ser possível conseguir resultados mais altos e de melhor qualidade, o nível das aspirações do grupo sofrerá um rebaixamento, com consequências nos níveis de esforço a ser empenhado junto dos alunos, dos quais, também, não se cobra o quanto podem render. Por um lado, uma autoavaliação otimista da própria capacidade, pode ser muito vantajosa, desde que não seja muito distorcida. Dizem-nos ainda os mesmos autores, que em certos casos uma avaliação verdadeira de sua capacidade pode limitar a pessoa. Por exemplo, quando pessoas errarem no seu autojulgamento por valorizarem demais suas capacidades de ensinar, teriam mais resistência para mudar seus métodos e melhorar. Portanto, é melhor que tenham dúvidas, pois isso abre espaço para busca e aperfeiçoamento.

Os resultados da nossa investigação demonstram estes diferentes olhares sobre si próprios e parecem ser coerentes com os índices de stress e burnout encontrados, uma vez que, como refere Mota (2010), os fatores somáticos e emocionais, também, influenciam a

percepção de autoeficácia. Situações como a ansiedade, o stress, a excitação e certos tipos de humor levam o indivíduo a não se sentir capaz de enfrentar determinadas tarefas. No momento em que as pessoas têm pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades e reações, ocorre a sinalização induzindo-as a julgamento de que poucos são capazes frente à situação apresentada. A promoção de bem-estar emocional e redução de estados emocionais negativos é um meio que se tem para aumentar as crenças de autoeficácia, pois tem a capacidade de modificar os seus próprios pensamentos e sentimentos, e por outro lado as crenças de autoeficácia podem ter influência poderosa nos próprios estados psicológicos dos indivíduos.

As mulheres da nossa amostra possuem níveis superiores de auto eficácia quando comparadas com os homens, uma vez que 41,7% destes, apresentam baixa eficácia. Parece ser um dado diferente da maioria das pesquisas efetuadas, pois como defende Betz e Hackett, (2007) as experiências vividas por homens e mulheres na sociedade diferem significativamente, designadamente nas fontes de informação para a formação da própria autoeficácia. A socialização masculina é muito mais facilitada por uma variedade de opções de carreira do que a socialização feminina. Por exemplo, no encorajamento para seguir profissões na área da mecânica, científica e técnica é muito mais vivida por rapazes do que por raparigas. Por outro lado, a maioria das mulheres nas sociedades ocidentais continuam a ser socializadas sob a crença que ser esposa e constituir uma família, deverá ser a sua prioridade e a independência financeira e progressão de carreira, algo secundário.

Concordando com Cinamon (2006), acreditamos que mesmo as mulheres que optaram por carreiras profissionais mais exigentes investem mais horas nas tarefas domésticas do que os seus colegas do género masculino.

São múltiplos os estudos (Pinto, Lima & Silva, 2005 et Pinto & Pinheiro, 2008) que mostram que o stress e burnout nos professores difere em função do género, não obstante, no nosso caso esta regra não se verifica, uma vez que não encontramos diferenças estatísticas significativas, afirmando que o **género** não influencia o Stress e Burnout dos inquiridos.

Contrariamente, o estudo que foi realizado por Gouveia (2010) mostrou que na Despersonalização, nas Preocupações Profissionais e nas Condições Organizacionais, são os professores do género feminino que manifestam as maiores pontuações médias. Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho e Silva (2006) estudaram uma amostra de 808 docentes e os resultados indicaram que as professoras apresentaram um maior cansaço emocional e um maior nervosismo que os professores. De referir, também, um estudo de Maslach & Jackson (1981)

que diz que as mulheres são capazes de experimentar múltiplas fontes stressoras e sobressaírem melhores que os homens em situação de trabalho.

Já quanto à segunda hipótese (*a idade exerce influencia sobre o Stress e Burnout dos Professores*) foi aceite para todas as dimensões, exceto para a dimensão despersonalização, uma vez que não foi encontrada significância estatística significativa. Assim, podemos inferir que os professores com idades superiores a 41 anos são os que apresentam níveis mais elevados de stress e burnout.

São dados que aumentam a robustez de outros estudos dos quais destacamos os de Capelo & Pocinho (2009), quando afirmam que os professores que têm uma carreira mais prolongada, estão sujeitos a outras fontes de tensão que podem despoletar ansiedade, nomeadamente as dificuldades com os alunos e a falta de recursos educacionais. Já Jiménez, Hernández e Gutiérrez (2000), revelam um resultado diferente na medida em que, segundo esse estudo, os professores mais velhos possuíam menores pontuações no Esgotamento Emocional e conseguem resolver harmonicamente os seus problemas.

Entre o **estado civil** e o Stress e Burnout encontrámos correlações positivas e significativas: assim verificámos pelos valores ordenados das médias que são os participantes divorciados aqueles que apresentam mais burnout global, mais esgotamento emocional, mais despersonalização e mais falta de realização, relativamente aos casados e solteiros, sendo estas diferenças como já referimos significativas. Relativamente ao stress de papel não há diferenças significativas entre grupos.

Estes resultados específicos estão em concordância com os de Benevides-Pereira (2002), quando defende que os relacionamentos estáveis representam um menor índice de incidência burnout, já que a ocorrência da SB aparece em profissionais que não possuem parceiros estáveis.

Em oposição, divergem do estudo de Gomes, Cabanelas, Macedo, Pinto e Pinheiro, (2008) que revelou serem os casados aqueles que apresentavam uma maior tendência para abandonar a profissão e que os solteiros tinham um maior stress relacionado com a instabilidade profissional. Já para Maslach et Jackson Schaufeli et Leiter (2001), são os sujeitos solteiros que tendem a apresentar níveis mais elevados nas dimensões do CBP-R, nomeadamente na dimensão do Burnout e do Esgotamento Emocional, respetivamente em comparação com os sujeitos que são casados. No estudo de Jiménez, Hernández e Gutiérrez (2000), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do CBP-R em função do estado civil dos docentes.

Os resultados sobre a relação entre o **nº de filhos** e o Stress e Burnout dos professores, mostrou que existem diferenças estatísticas significativas ($p = 0,020$) apenas na subdimensão esgotamento emocional da escala, e não significativas para as restantes. Contudo, centrando-nos nos valores ordenados das médias verificamos, curiosamente, que são os participantes sem filhos ou apenas com um, os que apresentam valores médios superiores em todas as dimensões da escala comparados com os que têm dois e mais sugerindo níveis mais elevados de burnout.

Nos estudos de Martinez (1997) citado por Naege (2011), a existência de filhos incentiva um relacionamento mais estável no trabalho, pois a tendência encontrada nos pais é de serem mais responsáveis. Apesar de em muitos casos, representarem uma realização pessoal, (que pensamos ser o nosso caso) os filhos não podem ser considerados suportes afetivos, pois quando pequenos necessitam de múltiplos cuidados e quando adolescentes outras necessidades aparecem desafiando os pais. Esses mesmos cuidados e preocupações, podem fragilizar o suporte emocional da família, prejudicando neste caso o bom desempenho na profissão.

As **habilitações literárias** dos nossos inquiridos, parecem não influenciar o Stress e Burnout dos professores, uma vez que não existem diferenças estatísticas significativas ($p > 0,05$) entre estas variáveis em nenhuma das dimensões.

Apesar disso, os valores ordenados das médias demonstram que os participantes com mestrado são aqueles que apresentam mais falta de realização profissional; os licenciados apresentam mais stress de papel e mais despersonalização; os professores com bacharelato revelam valores mais elevados aos níveis do burnout global e esgotamento emocional.

Como refere Gouveia (2010) todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89). No entanto, para Benevides-Pereira (2002) as pessoas com níveis educacionais mais elevados estão mais predispostos ao SB, porque em seu entender, as pessoas com mais perspectivas profissionais agregam maiores responsabilidades e, talvez esse comportamento possa justificar os níveis altos de stress e burnout diretamente associados ao status profissional.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagra a lógica da inclusão, ao estabelecer que a Educação visa a recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com NEE. A escola tem um papel dominador, marcado essencialmente pela ação dos seus professores. Cada professor deve assumir claramente a responsabilidade por todos os alunos que ensina, incluindo os que têm Necessidades Educativas Especiais; para isto precisam de ser apoiados quer pela escola, quer a partir de serviços exteriores à escola e ter formação contínua em cursos especializados em NEE.

De facto, existe unanimidade sobre a necessidade de **formação especializada** nos professores e os resultados indicam-nos, que são os “Professores sem especialização”, aqueles que apresentam mais stress e burnout, quando comparados com os Especialistas. Estes resultados são compreensíveis, pois sabemos que os professores especializados se tornam progressivamente mais competentes em virtude do seu empenhamento e da atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas. Tornar-se professor exige aprendizagem, consistindo num processo permanente de desenvolvimento quer pessoal, quer profissional, que traz sentimentos de elevada autoestima e realização profissional que impedem o burnout.

Ao correlacionarmos o **tempo de serviço na docência** com o Stress e Burnout dos professores, constatou-se que não existem diferenças estatísticas significativas ($p > 0,05$) entre grupos nas dimensões Stress de Papel, Esgotamento emocional e Despersonalização: contrariamente as dimensões burnout global e falta de realização profissional revelaram que os professores com um tempo de serviço entre 18-26 anos apresentam medias mais elevadas, sendo as diferenças estatísticas significativas, quando comparados com os que tem 7-17 anos e mais de 27 anos de tempo de serviço. Friedman (1991) realizou um estudo que demonstrou que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do burnout. Contudo, para Pinto, Lima et Silva (2005), os docentes que têm menos experiência profissional são os que indicam que a pressão temporal é a principal fonte de stress, sendo também a sobrecarga de trabalho outro fator associado à fonte de stress nos professores. Para além disso, de acordo com os mesmos autores, os professores que têm uma carreira mais prolongada, (que é o nosso caso) estão sujeitos a outras fontes de tensão que podem despoletar ansiedade, nomeadamente as dificuldades com os alunos e a falta de recursos educacionais.

Os **níveis de ensino** lecionados pelos professores tem demonstrado (em diferentes estudos) exercerem influência sobre o seu Stress e Burnout: os nossos dados confirmam-no, sendo as diferenças estatísticas bastante significativas ($p < 0,05$) em todas as dimensões da escala. Os valores ordenados das médias demonstram que são os professores que lecionam no 3º Ciclo aqueles que apresentam mais stress e burnout, quando comparados com os restantes.

Na opinião de Woods (1999), o nível de ensino em que o professor atua é mais significativo do que os anos de prática profissional. Segundo este autor, os professores de ensino básico apresentavam mais atitudes negativas em relação aos alunos e menor frequência de sentimentos de desenvolvimento profissional do que os professores do ensino infantil.

Já Ursúa & Toro (2006) et Rita, Patrão & Sampaio (2010), demonstraram que as maiores problemáticas se manifestam nos professores do Ensino Secundário. Os resultados demonstraram que são os docentes do Ensino Secundário que consideram que as condições nas quais exercem as suas funções não são as melhores, havendo escassez de recursos e de materiais. Para além disso, verificou-se nesta amostra que são os professores do Ensino Secundário que têm uma maior sensação de exaustão emocional, o que faz com que estes profissionais sintam que não possuem energias suficientes para desenvolver cabalmente as suas funções.

As informações a nível nacional, mostram que de facto o 3º Ciclo tem estado no centro da polémica. No entanto, parece inequívoco, à luz da Lei de Bases, que ele exige uma organização de cunho disciplinar, requerendo a existência de professores com um adequado nível de especialização nas áreas disciplinares que são chamados a lecionar. Relembramos que para o 3º Ciclo, a Lei de Bases estabelece como objetivo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna em várias dimensões, ou seja, segue o modelo disciplinar³. A própria Lei estabelece que este ciclo se organiza “segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas” (Art. 8º-1-c).

A inclusão de alunos com NEE implica que os professores conheçam técnicas e instrumentos de observação e avaliação que permitam uma auto percepção e intervenção educativa adequada. O **nº de Alunos com Necessidades Educativas Especiais** que os professores da nossa amostra apoiaram mostrou não interferir no Stress e Burnout que

³ Segundo a Lei de Bases, a “aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna nas suas dimensões humanística, literária, artística, física, e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional.

apresentam. Inversamente os estudos de Pinto, Lima et Silva (2005) demonstraram que as principais fontes de stress dos professores portugueses são os problemas relacionados com nº e tipologia de alunos, a indisciplina, a falta de motivação, assim como a pressão temporal. Verificou-se, também, neste estudo que são os professores do género feminino, que assinalam com mais frequência os problemas relacionados com os alunos como fonte de stress relativamente aos seus colegas do género masculino.

Ao avaliarmos a associação entre **número de horas letivas semanais** e o Stress e Burnout, verificámos que os professores com um horário semanal de 25h têm mais stress de papel e sentem menos realização profissional que os que tem outros horários. Porém na dimensão burnout global são os professores que tem 22 h/semana os que possuem níveis superiores.

Os resultados de várias pesquisas sobre a Síndrome de Burnout, efetivadas por Carlotto et Camara (2008), de modo geral, apontam índices elevados de professores com problemas psicológicos, por acumularem várias funções na mesma atividade, com excessiva carga de responsabilidade e de horas de trabalho, somada à desvalorização do magistério perante a sociedade. Esses resultados indicam também que as doenças evoluem de acordo com o tempo de serviço dos profissionais.

A **situação profissional** (relação de emprego) dos participantes da nossa investigação mostra que não existem diferenças estatísticas significativas na maioria das dimensões da escala, excetuando-se o caso do esgotamento emocional ($p = 0,037$) onde se verifica uma diferença significativa, permitindo-nos assim afirmar que os professores do QND estão mais esgotados emocionalmente do que os que estão em contrato ou nomeação provisória. Trata-se de resultados entendíveis, uma vez que os professores QND são os mais velhos e com mais tempo de exercício profissional.

Alguns estudos apontam para o facto de o Burnout poder ter início nos primeiros anos de vida profissional dos indivíduos (ingressam na instituição de trabalho). É atribuído às dificuldades do trabalhador para sua inserção no grupo, para execução das tarefas, ao sentimento de instabilidade no emprego associada à necessidade de aceitação e reconhecimento, entre outros aspetos. Porém, cabe não esquecer que os estudos nesta variável divergem, pois muitos deles apontam para uma incidência de Burnout com o aumento do tempo de trabalho, ora acomete os mais jovens no mercado de trabalho, devido a pouca experiência na profissão e/ou na instituição.

Podemos afirmar com relevância estatística, que os professores da amostra que vivenciaram nos últimos seis meses **acontecimentos negativos**, apresentam níveis mais elevados de Stress e Burnout que aqueles que não os manifestaram.

Para Esteve (1999), o professor, no processo de ensino, depara-se com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios (entendidos como acontecimentos negativos), que lhe exigem manter o equilíbrio, mas que nem sempre esse equilíbrio é possível, levando-os então ao aparecimento do burnout. Para além disso, pode conduzir os docentes a estados de desumanização e apatia, a contrair problemas de saúde, ao absentismo (falta ou licença médica) e em última instância à intenção de abandonar a carreira de professor. O absentismo e o abandono da profissão docente são reações que estão a ser cada vez mais frequentes.

Estudos levados a cabo por Capelo et Pocinho (2009) revelaram que o sentido de **autoeficácia** tem um papel preponderante na atividade docente, visto que se trata de um fenómeno que influencia positivamente o desempenho dos professores nas escolas. O mesmo estudo indica que os professores que têm um nível elevado de autoeficácia tendem a utilizar estratégias de *coping* eficazes, quando estão sobrecarregados de trabalho, evitando deste modo o aparecimento da síndrome de burnout.

Estes achados são corroborados pelos nossos resultados dado que os valores das ordenações médias mostram que são os professores com autoeficácia baixa os que apresentam mais stress de papel, mais burnout global, mais esgotamento emocional e revelam não estar realizados profissionalmente, sendo as diferenças estatísticas significativas.

Em termos de preditibilidade constatámos que apenas a autoeficácia, o tempo total de serviço e nº de horas semanais se constituíram predictoras do stress de papel, e no caso do burnout apenas as duas primeiras, explicando no conjunto das variáveis 27,4% e 44,7% da variância explicada do stress de papel e burnout respetivamente.

CONCLUSÕES

O estudo do stress e burnout em professores deverá ser entendido como uma experiência individual, específica e variável nos contextos de trabalho. Apesar das múltiplas definições de burnout encontradas, existem vários elementos comuns em todas elas: a predominância de sintomas relacionados com a exaustão mental e emocional, a sensação de fadiga e/ou depressão; a ênfase nos sintomas comportamentais e mentais, para além dos sintomas de natureza física; a relação destes sintomas com o trabalho; manifestações sintomáticas diversas, na ausência de antecedentes psicopatológicos com implicações no absentismo; a diminuição de eficácia e desempenho no trabalho, devida a atitudes e comportamentos negativos.

O stress é considerado um dos indicadores do mal-estar docente, pois em Portugal verificou-se que um em cada três professores, sente que a sua profissão é stressante e um em cada seis se encontra em estado de exaustão emocional, dados estes que saem reforçados com o produto da nossa investigação.

Apesar dos avanços significativos que se vão notando, sentimos que os estudos e pesquisas científicas no stress e burnout em professores a desempenhar funções no interior do país, carecem de um referencial que permita avaliar globalmente os fundamentos teóricos de ordem filosófica, sociológica, biológica e psicológica – em suma, a vida em toda a sua extensão.

Relançar um olhar sobre o percurso desta investigação e desenvolver uma síntese final é o desafio que neste momento se nos coloca. Assim, alicerçados nos objetivos inicialmente definidos neste processo investigativo e considerando-os eixos orientadores desta pesquisa subtraímos as seguintes conclusões:

✓ O perfil sócio-demográfico da amostra do nosso estudo caracteriza-se por ser maioritariamente feminina, possuir uma média de idade de 44,46 anos, com estado civil de casado e com dois filhos em média.

✓ Já o perfil profissional caracteriza-se por ter como principal habilitação académica a licenciatura, sem especialização, com um tempo de serviço que oscila entre 7 e 26 anos e a lecionar maioritariamente em escolas públicas com vínculo QND. O ensino que ministram corresponde ao 1º e 3º Ciclos, apoiam em média 3 a 4 alunos com NEE e praticam um horário semanal de 22horas.

✓ O perfil de saúde insere-se num padrão saudável, uma vez que a grande maioria não vivenciou acontecimentos negativos, não esteve de baixa médica e não possui doenças crónicas.

✓ A sobrecarga profissional encontrada caracteriza-se por um nº elevado de professores em stress de papel, com sentimentos de falta de reconhecimento e realização e ainda, com muitas preocupações profissionais. Paralelamente, a avaliação da supervisão, das condições organizacionais, o esgotamento emocional, o burnout global e a despersonalização ainda que referidas são dimensões com níveis mais baixos.

✓ A autoperceção que os professores demonstram sobre a sua eficácia global oscila entre o baixo e o moderado para a maioria, com ênfase positivo para a eficácia perante as adversidades.

✓ As correlações estabelecidas entre variáveis, confirmam que o stress e burnout dos participantes no estudo é mais acentuado: nos indivíduos com mais idade, divorciados, com tempo de serviço entre 18 e 26 anos, a lecionar ao 3º Ciclo, com um horário semanal de 22/25 horas, que vivenciaram nos últimos tempos acontecimentos negativos e com perceção de baixa eficácia.

✓ De modo inverso, o género, o nº de filhos, as habilitações académicas, os cursos de especialização, a situação (vínculo) profissional e o nº de alunos com NEE, mostraram não exercer influência no stress e burnout destes professores.

✓ A autoeficácia, o tempo total de serviço e nº de horas semanais são preditoras do stress de papel e burnout explicando 27,4% e 44,7% da sua variância respetivamente.

Assim, considerando algumas das condições, decorrentes da análise realizada e das conclusões apresentadas, queremos deixar algumas sugestões que esperamos poderem constituir contributos valiosos, na promoção da qualidade de vida dos professores.

Deste modo, parece-nos imperativo o desenvolvimento de um quadro de ações que privilegie:

- Programação de atividades letivas atempada e regular;
- Promoção de competências pessoais, pedagógico/didáticas/materiais e não competitividade;
- Criar normas regulamentares (Legislação) que protejam os professores do excesso de trabalho, da indisciplina e de exigências multifuncionais;

- Sensibilizar os professores para a vigilância da saúde ocupacional (física e psicológica), bem como adoção de estilos de vida saudáveis;
- Criar condições para que o professor possa desenvolver novas competências, sobretudo no complexo processo de inclusão de alunos com NEE na escola Regular

Conscientes das dificuldades e limitações que todos os trabalhos encerram, acreditamos que o nosso não é exceção, contudo, centralizando o foco de atenção nos objetivos previamente estabelecidos, admitimos ter conseguido o propósito desta investigação.

BIBLIOGRAFIA

Abel, M.H. & Sewell, J. 1999. Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers *Journal of Educational Research*, 92, 5, pp.287-301.

Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J. Tavares, M. 2011. A Formação de Professores no Portugal de Hoje. Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.

Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An Agentive Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, pp.1-26.

Barasuol, Evandir Bueno. 2004. Burnout Docente no Trabalho com a Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria. S.T.

Beck, C. L. & Gargiulo, R. M. 2008. Burnout in teachers of retarded and non-retarded children. *Journal of Educational Research*, 76, pp.169-173.

Benevides-Pereira 2002. Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. Brasil, São Paulo: Casa do Psicólogo.

Betz, Nancy E.; Hackett, Gail 2007. Application of Self-Efficacy Theory to the Career Assessment of Woman. *Journal of Career Assessment*; Vol. 5, No 4; pp.383-402.

Capelo, M. Pocinho, M. & Jesus, S. N. 2009. Stress, estratégias de coping e auto-eficácia em professores. *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*, pp.643-658.

Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. 2008. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. *Psico-PUCRS*, 39(2), pp.152-158.

Carlotto, Mary Sandra. 2002. A Síndrome de Burnout e o Trabalho Docente, in *Psicologia em Estudo*, Maringá, jan-jun. V. 7, nº1, pp. 21-29.

Carlotto, Mary Sandra et Palazzo Lílian dos Santos. 2006. Síndrome de Burnout e Fatores Associados: Um Estudo Epidemiológico com Professores. Brasil. Rio de Janeiro: *Cadernos de Saúde Pública*, Universidade Luterana do Brasil, 22(5), mai, pp.1017-1026.

Cecil, Fore III; Martin; Bender, Christopher et N. William. 2002. Teacher Burnout In Special Education: The Causes and The Recommended Solutions. *High School Journal*, Oct/Nov, Vol. 86 Issue 1, pp. 36, 9.

Chaves, S. S. S. 2003. Valores como Preditores do Bem-estar. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

Chaves, S. S. S., Gouveia, V. V., Gusmão, E. E. S., Santos, W. S. & Araújo, J. M. A. 2002. O bem-estar subjetivo em função do sexo e da classe social. João Pessoa, Paraíba: *Conhecimento em Debate*, VI edição.

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. 2003. Organização Mundial de Saúde. Direção Geral da Saúde.

Cinamon, Rachel Gali. 2006. Anticipated Work – Family Conflict: Effects of Gender, Self – Efficacy and Family Background. *The Career Development Quarterly*, Vol. 54, pp. 202-215.

Constituição da República Portuguesa 1976. Portugal.

Correia, Luís de Miranda 1999. *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda 2010. *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial, Porto: Porto Editora.

Correia, Tania; Gomes, A. Rui et Moreira, Susana. 2010. *Stresse Ocupacional em Professores do Ensino Básico: Um Estudo Sobre as Diferenças Pessoais e Profissionais*. Actas do VII Simposio Nacional de Investigacao em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Correia, Miranda. 2008. *Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Cortez, Silva, Joilson Pereira; Damásio, Bruno Figueiredo; Melo, Suéllen Alencar et Aquino, Thiago Antônio Avelar. 2008. *Estresse e Burnout em Professores*, Ano 2, jan-jun Volume 3, pp. 75-83.

Costa, Ana Maria Bénard. 2006. *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Fundamentos e Sugestões*. Lisboa: Ministério da Educação.

Esteves, J. M. 1999. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, Brasil: EDUSC.

Esteves, Maria Lopes; Jacobs, Fausto et Fernández, M. Ruiz 2009. *Gestão de Stress e Reiki – Nova Abordagem Psicoterapêutica*. INFAD (Revista de Psicologia). *Necesidades Educativas Especiales: Calidade de Vida y Sociedad Atual*. Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad. Nº 3, pp. 327-336.

Farber, B. 1991. *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ferenhof, Isaac Aisenberg et Ferenhof, Ester Aisenberg. 2002. *Burnout em Professores Eccos – revista científica – Avaliação e Mudanças – Centro, Universitário nove de julho - São Paulo*, v. 4, n. 1, pp. 131-151.

Ferreira, Ana M. L. R. et Rodrigues, David. 2006. *Culturas Inclusivas na Escola: Perceções dos Docentes dos Três Ciclos do Ensino Básico*. *Investigação em Educação Inclusiva*. Volume 1, junho. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Fortin, M. 2009. O Processo de investigação: Da Conceção à Realização. 3ª ed. Loures: Lusociência.

Friedman, I.A. (1991). High-and low-burnout schools: School culture aspects to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325-333.

Galicia, Fernando Arias L. et Zermeño, Martha Elva González. 2008. Agotamiento Profesional (Burnout) y Calidad de Vida Laboral en Personal de Instituciones Educativas de los Setores Público y Privado, Memorias, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Gasparini. S. Barreto, R. Assunção, A. 2003. Trabalho Docente e as Reformas Neoliberais. *Universidade Federal de Minas Gerais Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199.

Gomes, Ana Paula Rodrigues et Quintão, Sónia dos Reis. 2011. Burnout, Satisfação com a Vida, Depressão e Carga Horária em Professores. *Análise Psicológica*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Nº 2, abril-junho, pp.335-344.

Gonçalves, Renata Patricia Fachini. 2011. Um Estudo Comparativo Acerca da Incidência da Síndrome Burnout em Professores do Ensino Regular e Educação Especial da Grande Florianópolis. Brasil, Palhoça: Centro Académico de Psicologia.

Gouveia, Carina José Berenguer 2011. Burnout, Ansiedade e Depressão nos Professores Mestrado Integrado em Psicologia. Secção de Psicologia Clínica e da Saúde, Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença. Lisboa: Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa.

Gouveia, Carina José Berenguer. 2010. Burnot, Ansiedade e Depressão nos Professores. Secção de Psicologia Clínica e da Saúde Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença. Lisboa: Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa.

IDEA 1975. Education of All Handicapped Children Act now called Individuals with Disabilities Education Act because it makes a nice acronym - Public Law 94-142.

Instituto Nacional de Estatística. 2009. Estatísticas Demográficas. Lisboa: INE.

Küçüksüleymanoğlu, Rüyam. 2011. Burnout Syndrome Levels of Teachers in Special Education. *International Journal of Special Education, Schools in Turkey Uludag University*, vol 26, pp.1-53.

Mariano, M. S. S. 2003. Trabalho e Saúde Mental das Professoras da Segunda Fase do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de João Pessoa-PB. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

Maroco, J. 2007. *Análise Estatística: Com utilização do SPSS*. 3ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.

Martins, Joana Maria Moura Teixeira. 2008. Burnout na Profissão Docente, Dissertação de Mestrado em Psicologia, Área de Especialização Psicologia da Saúde. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Martins, Maria das Graças Teles. 2005. Sintomas de Stress em Professores das Primeiras Séries do Ensino Fundamental: Um Estudo Exploratório. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

Maslach, C. & Jackson, S. 1981. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. 2001. Job burnout. *Annual Reviews of Psychology*, 52, 397-422.

Maslach, Christina, Schaufeli, Wilmar B., Leiter, Michael P. 2001. Job Burnout. *Annu. Rev. Psychol.* 52:397–422.

Mendes, A. M. et Tamayo, A. 2001. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. *Psico-USF*, 6, 1, 39-46.

Miranda, M.I. 2008. Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira et Marin, Belo Horizonte: FAPEMIG, pp.15-36.

Moreno-Jiménez, B., Hernández, E. G. & Gutiérrez, J. L. G. 2000. La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 1, 331-349.

Mota, M. 2010. *Crenças de Eficácia Individual e Coletiva dos Professores: Estudo num Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo do Norte de Portugal*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Naege, M. 2011. *A Liderança Pedagógica e Autoeficácia dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Naujorks, M. I. 2002. *Stress e Inclusão: Indicadores de Stress em Professores Frente a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Cadernos de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Departamento de Educação Especial. Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc), v. 1, n. 20.

Naujorks, Maria Inês et Barasuol, Evandir Bueno 2004. *Burnout Docente no Trabalho com a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Centro de Educação, Cadernos Brasil, Edição nº 24.

Neto, A. M. S. et al. (2000). *Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador Bahia*. *Revista Bahiana de Saúde Pública*, v. 24. n. 1/2, pp. 42-56.

Nóvoa, A. 2002. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

Oliveira, D. A. *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 39-60.

Pais-Ribeiro, José L., Honrado, Ana et Leal, Isabel. 2004. *Contribuição para o Estudo da Adaptação Portuguesa das Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (2), pp. 229-239.

Parquet, Carlos A et Tisiotti, Paola V et Neudeck, Victor H. 2007. Prevalencia y Dimensiones del Burnout en Profesionales de Una Escuela Diferencial de la Ciudad de Corrientes. Revista de Posgrado, Cátedra de Medicina. N° 172 – agosto, pp. 14 a VI.

Pereira, M. F. 1993. A Educação Especial na Última Década – Evolução e Tendências. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial. Departamento de Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação.

Pestana, M. H.; Gageiro, J. N. 2005. Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS. 3ª ed. Lisboa: Sílabo.

Pinto, Alexandra; Lima, Maria Luísa et Silva, Adelina. 2005. Stress Profissional em Professores Portugueses: Incidência, Preditores e reação de Burnout. *Psycologica*, Revista da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra. N° 33, pp. 181-194.

Pinto, Andreia (2008). Burnout versus Stress Investigação em Profissionais, *NURSING Revista de Formação Contínua em Enfermagem*, Edição Portuguesa, nº 240, dezembro, pp.6-15.

Pyhältö, Kirsi; Pietarinen, Janne; Salmela-Aro, Katariina. 2011. Teacherworking-environment fit as a framework for burnout experienced by finnish teachers. *Finland: Teaching and Teacher Education* 27. pp.1101-1110.

Platsidou, Maria et Agaliotis, Ioannis. 2008. Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment – related sources of stress. Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 55, nº1. Editora Routledge, pp. 61-76.

Polónio, Diogo Maria de Matos. 2011. A Emergência de uma Ciência da Educação e o Papel Fundamental da Filosofia da Educação. *Epistemologia das Ciências da Educação*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Reis, E. B., Araújo, T. M., Carvalho, F. M., Barbalho, L. & Silva, M. O. 2006. Docência e exaustão emocional. *Educação Social*, 27(94), 229-253.

Ribeiro José L. Pais, Honrado Ana et Leal, Isabel 2004. Contribuição para o Estudo da Adaptação Portuguesa das Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (eads) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, pp.229-239.

Ribeiro, Pais. 1995. Reconstrução de uma Escala de locus-de-controlo de Saúde. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto. *Psiquiatria Clínica*. 15(4), pp.207-214.

Rief, Sandra F. et Heimburge, Julie A. 2011. *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva* . 2.º Volume. Porto: Porto Editora.

Rita, Joana Santos, Patrão, Ivone et Sampaio, Daniel. 2010. Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Braga: Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro.

Sampaio, Eliana Santos. 2009. Síndrome de Burnout em Professores e Alunos do Programa de Mestrado Ensino de Ciências na Amazônia. Uma contribuição para a formação de professores. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas- Manaus.

Schwarzer et Hallum 2008. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology, International Review*, Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, Malden, MA 02148, USA. N°57, pp. 152-171.

Serrão, M.I.B.2006. *Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural*. São Paulo.

Silva, M.S. da; KRUG, H.N. 2002. A Indisciplina dos Alunos nas Aulas de Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: O Caso dos Futuros Professores de Educação Física da UFSM em Situação de Estágio Curricular. Congresso Mercosul de Cultura Corporal e Qualidade de Vida, ii, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, p.57.

Silva, M.S. da; Krug, H.N. 2004. Os Sentimentos de Bem ou Mal-estar Docente dos Professores de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental de Santa Maria: Um Estudo Fenomenológico. *Revista Biomotriz, Cruz Alta: Unicruz, n.2, nov., p.38-46.*

Silva, Maria Marilene Carvalho. 2008. *Atitudes Sexuais e Autoeficácia de Estudantes do 1º Ano do Ensino Superior e Seus Correlatos.* Universidade Fernando Pessoa. Porto: Nova e Nove.

Siqueira, M. J. T.; Ferreira, E. S. 2003. Saúde das Professoras das Séries Iniciais; O que o Gênero tem a Ver com Isso? *Psicologia, Ciência e Profissão, v. 23, n. 3, p. 76-83.*

Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2009). Trivsel og belastning i lærerrollen: En kvalitativ tilnærming. (Job satisfaction and strains among teachers. A qualitative study). *Bedre Skole, nr., 2, pp. 35-43.*

Skaalvik, Einar M. et Skaalvik, Sidsel. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Finland. *Teaching and Teacher Education, 26, pp. 1059-1069.*

Slegers, P. 1999. Professional identity, school reform, and burnout: some reflections on teacher burnout. Em Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research.* Cambridge: Cambridge University Press, pp.247-255.

Souza, K. R. et al. 2009. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na Luta pela Saúde no Trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva, v. 8, n. 4, p. 1057-1068.*

The Warnock Report 1978. Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, in «Prospects», Vol. XXV, n.º 2, julho 1995, pp. 299-309.

Ursúa, M. & Toro, L. 2006. Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73.

Wandenberg, Emery Debra et Wandenberg, Brian, 2010. Special Education Teacher Burnout and Act in *International Journal of Special Education*. University of Missouri-St. Louis. Vol 25 No 3, pp. 119.

Woods, P. 1999. Intensification and stress in teaching, in Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.) *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.115-138.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo.
Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro	Estabelece o Regime Jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos de Educação das Escolas do 2º e 3º Ciclos.
Decreto-Lei n.º 286/89 de 23 de agosto	Estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular.
Decreto-Lei 344/89 de 10 de outubro	Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio	Implementa os Serviços de Psicologia e Orientação.
Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto	Define o Regime Educativo Especial para os alunos com Necessidades Educativas Especiais.
Decreto-Lei n.º 173/ME/91 de 23 de outubro	Regulamenta o Decreto-Lei 319/91.
Despacho Conjunto n.º 105/97 de 30 de maio	Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo.
Lei nº 15/97 de 19 de setembro	Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio	Estabelece o Regime de Autonomia Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação.
Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro	Estabelece os princípios organizadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico
Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março	Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens de nível secundário de educação.
Despacho n.º 14026/2007 de 3 de julho de 2007	Define as normas para a matrícula dos alunos e a organização das turmas nos ensinos básico e secundário.
Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro	Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro.
Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro	Define o Regime Educativo Especial para os alunos com Necessidades Educativas Especiais e revoga o Decreto-Lei nº 319/91.

Despacho n.º 13170/2009 de 4 de junho	Define de um conjunto de regras relativas a matrículas e renovação de matrículas, a distribuição das crianças e alunos pelos vários estabelecimentos, a constituição de turmas e ao regime de funcionamento.
Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho	Procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.
Decreto-Lei n.º 139 de 5 de julho de 2012	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro	Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro.

SITES CONSULTADOS:

Agaliotis, Ioannis et Platsidou, Maria. International Journal of Disability, Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers in Development and Education <http://www.tandfonline.com/loi/cijd20> University of Macedonia, Greece Available online: 17 Aug 2009, consultado em 12 de novembro de 2012.

Barasuol, Evandir Bueno. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com NEE http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?Codarquivo=615, consultado em 12 de outubro de 2012.

Galicia, Fernando Arias L., Zermeño, Martha Elva González - Agotamiento profesional (burnout) y calidad de vida laboral En personal de instituciones de educativas de los setores Público y privado -<http://factorespsicosociales.com/segundoforo/simposio/arias-gonzalez.pdf>, consultado 27 novembro de 2012.

Gonçalves, Renata Patrícia Fachini. Um estudo comparativo acerca da incidência da síndrome burnout <http://inf.unisul.br/psicologia/wpcontent/uploads/2011/08/Renata%20Fachini.pdf>, consultado em 4 de novembro de 2012.

Martins, Maria das Graças (2005). Sintomas de *stress* em professores das primeiras séries do ensino fundamental <http://www.gracamartins.com.br/documentos/Graca%20Martins.pdf>, consultado em 11 de novembro de 2012.

Moreira, Francisca Adriane Machado. Estresse e burnout em professores http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/arq_forum_ind_3/ssao_1_forum_pg_75_83.pdf, consultado em 1 de novembro de 2012.

Moses, Leah Wasburn. How to keep your special education teachers <http://www.nassp.org/portals/0/content/49169.pdf>, consultado em 20 de novembro de 2012.

Naujorks, Maria Inês; Barasuol, Bueno, Evandir. Burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais- <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a10.htm>, consultado em 14 de outubro de 2012.

Naujorks, Maria Inês, Kempfer, Geisa Letícia, Pletsch, Marcia Denise, Lopes, Luis Felipe Dias. Stress ou burnout. <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2000/01/a6.htm>, consultado em 15 de outubro de 2012.

Panaças, Luísa. A nova lei do ensino especial põe em risco a escola inclusiva http://www.apagina.pt/download/pagina/sm_doc/mid_2/doc_9837/doc/página_9837.pdf, consultado em 25 de outubro de 2012.

Pletsch, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva - http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/forma_prof.pdf, consultado em 3 de outubro de 2012.

Pyhältö, Kirsi et Pietarinen, Janne et Salmela-Aro, Katariina, - Teacherworking-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers: www.elsevier.com/locate/tate Teaching and Teacher Education, consultado em 23 de novembro de 2012.

Skaalvik, Einar M. et Skaalvik, Sidsel. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations in Norwegian University of Science and Technology: www.elsevier.com/locate/tate Teaching and Teacher Education 26, consultado em 25 de novembro de 2012.

Tisiotti, Paola V, Parquet, Carlos A., Neudeck, Victor H. - Prevalencia y dimensiones del burnout en profesionales http://med.unne.edu.ar/revista/revista172/2_172.pdf, consultado em 12 de Dezembro de 2012.

Ventura, Filomena - O Professor e a Escola Inclusiva <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1528/2/M.%20Filomena%20Ventura.pdf>, consultado em 25 de outubro de 2012.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO



Questionário

Este Projeto de Investigação insere-se no âmbito da minha Dissertação de Mestrado, na Universidade Católica Portuguesa em Viseu e tem como objetivo conhecer os níveis de stress, burnout e autoeficácia dos professores de alunos com Necessidades Educativas Especiais. O Projeto consiste na apresentação de várias situações às quais deve dar uma resposta, o mais sincera possível. Para este efeito, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário. A sua identidade pessoal será sempre mantida como estritamente confidencial. Os

Parte I – Dados Pessoais

1. Género

- Masculino
 Feminino

2. Idade _____

3. Estado Civil

- Solteiro
 Casado
 Viúvo
 Divorciado

4. Número de Filhos _____

5. Habilitações Académicas

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

6. Tem formação Especializada em Educação Especial?

- Sim
 Não

7. Tempo total de Serviço Docente _____

8. Tipo de Escola

- Pública
- Privada

9. Nível de Ensino em que trabalha

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário

10. Número de Alunos com Necessidades Educativas Especiais _____

11. Número de horas de aulas por semana _____

12. Situação Profissional

- Quadro de Agrupamento ou Escola
- Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado

13. Vivenciou algum acontecimento negativo nos últimos 6 meses (ex: rutura amorosa, divórcio, falecimento de um ente querido)?

- Sim
- Não

14. Esteve de baixa médica ?

- Sim
- Não

15. Sofre de alguma doença crónica?

- Sim
- Não

Parte II – Avaliação dos níveis de stress e burnout (sobrecarga profissional) em docentes

CPB-R (Moreno-Jiménez, Garrosa & González, 2000 ; Patrão & Santos Rita, 2009)

Por favor, assinale a resposta que melhor descreve a sua situação profissional como professor/a, indicando a opção que melhor reflete aquilo que sente.

	Não me afeta	Afeta-me um pouco	Afeta-me moderadamente	Afeta-me bastante	Afeta-me muitíssimo
1. Falta de segurança ou estabilidade no emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ameaça de violência por parte dos alunos ou vandalismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sentimento de estar bloqueado na profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Salário baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Estar isolado dos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Conflitos com a administração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Contactos negativos com os pais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Imagem pública dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Falta de serviços de apoio para problemas profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Falta de serviços de apoio para problemas pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ameaça de encerramento da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CBP - R (continuação). Por favor, a seguir assinale a resposta que melhor descreve o seu grau de concordância com cada uma das frases.

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indeciso	De acordo	Totalmente de acordo
1. Os pais estão envolvidos na educação de seus filhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Os professores na minha escola são incentivados a tentar soluções novas e criativas para os problemas existentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os recursos materiais na minha escola (edifícios, salas, mobiliário...) são mantidos adequadamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indeciso	De acordo	Totalmente de acordo
4. A minha escola reconhece os professores quando estes realizam o seu trabalho de maneira excecional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ensinar esgota-me emocionalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Sinto que qualquer dia poderia ter um ataque de nervos se não deixar de ensinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Às vezes tendo a tratar os alunos como objetos impessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Sinto-me pessoalmente alienado/a pelos meus colegas de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Não sei bem quais são as minhas funções e as responsabilidades do meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Basicamente, eu diria que estou muito contente com o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Atualmente a minha vida é muito proveitosa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Causa-me bastante stress tentar preencher papéis e relatórios no tempo solicitado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Quando realmente necessito de falar com o(s) meu(s) superior(es), ele/a(s) está(ão) interessado/a(s) em escutar-me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Às vezes tenho que passar por cima das regras da escola para poder realizar as minhas tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. O(s) meu(s) superior(es) convoca(m)-me a mim e aos meus colegas para reuniões conjuntas para tomar decisões e resolver problemas comuns	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Sinto-me ansioso/a e tenso/a ao ir trabalhar todos os dias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Sinto que os meus alunos são "o inimigo"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Sinto uma pressão constante por parte dos outros para que melhore o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Há uma diferença entre o modo como os meu(s) superior(es) pensa(m) que as coisas deveriam ser feitas e como eu acredito que devam ser feitas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indeciso	De acordo	Totalmente de acordo
20. É muito stressante dar uma boa educação num ambiente de pouco apoio financeiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. O(s) meu(s) superior(es) leva(m) em consideração o que eu digo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Preocupa-me consumir muitas bebidas alcoólicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Recebo informação suficiente para levar a cabo o meu trabalho de forma eficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Chego a passar mal para satisfazer as exigências dos conflitos entre alunos, pais, administradores e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Sabendo o que sei agora, se tivesse que decidir de novo se voltaria a escolher este trabalho, definitivamente escolhê-lo-ia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Os meu(s) superior(es) insiste(m) sempre para que eu resolva os meus próprios problemas de trabalho, mas está(ão) disponível(eis) para aconselhar-me se necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Causa-me muito stress a mudança de normas e valores profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Os meu(s) superior(es) "dá(ão) a cara" por nós que trabalhamos na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Em geral, o meu trabalho adapta-se muito bem à classe profissional que eu desejava	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Sinto que tenho trabalho extra além do que se deveria esperar normalmente de mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. A minha profissão está afetando negativamente as minhas relações fora do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. É-me muito difícil voltar ao trabalho depois das férias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Sinto que me é impossível produzir alguma mudança positiva na vida dos meus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. A minha escola reúne condições suficientes para que os professores possam cumprir eficientemente o seu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Sinto que meus alunos não gostam de mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indeciso	De acordo	Totalmente de acordo
36. Sinto que o meu trabalho está afetando negativamente a minha saúde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Colocam-me obrigações relacionadas com a minha escola sem ter os recursos e materiais adequados para cumpri-las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Tentar impedir que o meu trabalho seja muito rotineiro e aborrecido causa-me muito stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Tenho-me dado conta que desfruto bastante da minha vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Com frequência sinto-me deprimido/a com respeito à minha profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Quando tenho conflitos com pais ou alunos, o(s) meu(s) superior(es) dá(ão)-me o tipo de apoio que necessito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Os meus colegas e eu temos tempo, regularmente, durante as horas escolares, para discutir temas relacionados com o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Eu teria sérias reservas em recomendar a minha escola, caso um bom amigo/a me dissesse que estava interessado/a em vir a trabalhar nela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Ter que participar nas atividades escolares fora das horas habituais de trabalho é muito stressante para mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Informam-me das coisas importantes que ocorrem na minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Os critérios para o bom funcionamento do meu trabalho são muito elevados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. É impossível tratar os alunos a nível pessoal e individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Posso prever o que se esperará do meu trabalho amanhã	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Percebo como muito stressante estar atento aos problemas e necessidades individuais dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Atualmente sinto a minha vida muito aborrecida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indeciso	De acordo	Totalmente de acordo
51. Dão-me muita responsabilidade sem a autoridade necessária para cumpri-la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Sinto que é inútil fazer sugestões sobre o meu trabalho, porque as decisões são tomadas apesar das minhas tentativas para influir nelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Preocupa-me tomar demasiadas drogas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. A minha escola oferece incentivos aos alunos para motivá-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Tenho sentimentos de intranquilidade acerca do meu futuro profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte III – Avaliação da autoeficácia

SES (Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs e Rogers, 1982; Pais-Ribeiro, 1995).

Por favor, a seguir assinale a afirmação que melhor descreve a maneira como você pensa sobre si próprio. Não há respostas certas ou erradas, todas as respostas que der são igualmente corretas. Peço-he que pense bem na resposta de modo a que ela expresse corretamente a sua maneira de pensar.

1 - Quando faço planos tenho a certeza que sou capaz de realizá-los *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

2 - Quando não consigo fazer uma coisa à primeira insisto e continuo a tentar até conseguir *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

3 - Tenho dificuldade em fazer novos amigos *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

4 - Se uma coisa me parece muito complicada, não tento sequer realizá-la *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

5 - Quando estabeleço objetivos que são importantes para mim, raramente os consigo alcançar *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

6 - Sou uma pessoa autoconfiante *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

7 - Não me sinto capaz de enfrentar muitos dos problemas que se me deparam na vida *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

8 - Normalmente desisto das coisas antes de as ter acabado *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

9 - Quando estou a tentar aprender alguma coisa nova, se não obtenho logo sucesso, desisto facilmente *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

10 - Se encontro alguém interessante com quem tenho dificuldade em estabelecer amizade, rapidamente desisto de tentar fazer amizade com essa pessoa *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

11 - Quando estou a tentar tornar-me amigo de alguém que não se mostra interessado, não desisto logo de tentar *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

12 - Desisto facilmente das coisas *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

13 - As amizades que tenho foram conseguidas através da minha capacidade pessoal para fazer amigos *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

14 - Sinto insegurança acerca da minha capacidade para fazer coisas *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

15 - Um dos meus problemas, é que não consigo fazer as coisas como devia *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo totalmente

Obrigada pela colaboração

**ANEXO II - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AO
PARTICIPANTE**

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO AO PARTICIPANTE:

Por favor, leia com atenção todo o conteúdo deste documento. Não hesite em solicitar mais informações se não estiver completamente esclarecido.

Caro Senhor(a)

No âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, domínio Cognitivo Motor, a realizar na Universidade Católica, Polo Regional das Beiras – Viseu, estamos a realizar uma investigação com o tema “Stress e burnout em professores de alunos com necessidades educativas especiais“, cujos objetivos principais são avaliar níveis de stress e burnout em professores de alunos com necessidades educativas especiais e verificar em que medida as variáveis sociodemográficas e psicossociais têm efeito significativo nesses níveis.

A evolução dos conhecimentos científicos, aos mais diversos níveis e também na área da saúde, tem ocorrido sobretudo graças ao contributo da investigação, por isso reveste-se de elevada importância a sua colaboração através da resposta a este questionário

Asseguramos que neste estudo/investigação será mantido o anonimato e que será mantida a confidencialidade dos seus dados, pois os investigadores consagram como obrigação e dever o sigilo profissional.

- Declaro ter compreendido os objetivos, riscos e benefícios do estudo, explicados pelo investigador que assina este documento;

- Declaro ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora;

- Declaro ter-me sido assegurado que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo, a menos que eu o venha a autorizar por escrito;

- Declaro ter-me sido garantido que não haverá prejuízo dos meus direitos se não consentir ou desistir de participar a qualquer momento;

Assim, depois de devidamente informado (a) **autorizo a participação** neste estudo:

Guarda ___/___/___

Nome _____

Assinatura do participante _____

BI/CD n.º: _____, data/validade ___/___/___

Morada _____

Declaro que prestei a **informação adequada** e me certifiquei que a mesma foi **entendida**:

Nome do investigador: Ana Isabel Antunes Monteiro Baptista

Assinatura _____

