Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Ana Isabel de Bastos Mota

Burnout em Professores do Ensino Básico e Secundário: Variáveis Pessoais, Organizacionais e de Sala de Aula

julho de 2021

Burnout em Professores do Ensino Básico e Secundário: Variáveis Pessoais, Organizacionais e de Sala de Aula

Ana Isabel de Bastos Mota

UMinho | 2021

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do seu conteúdo, que reflete unicamente o ponto de vista dos autores, e a Comissão não pode ser considerada responsável por eventuais utilizações que possam ser feitas com as informações nela contidas.

With the support of the Erasmus+ Programme of the European Union

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Ana Isabel de Bastos Mota

Burnout em Professores do Ensino Básico e Secundário: Variáveis Pessoais, Organizacionais e de Sala de Aula

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Psicologia Aplicada

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes

julho de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual

CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas e instituições que, directa ou indirectamente, contribuíram para a enorme riqueza desta viagem, dedico o meu profundo agradecimento:

Ao Professor Doutor João Lopes, meu orientador científico, pelas oportunidades de aprendizagem, estímulo e reflexão, pela confiança, e pela disponibilidade incansável. Especialmente, por me ter permitido fazer, deste grau académico, a mais rica das minhas experiências de vida.

À Professora Doutora Célia Oliveira, pela generosidade, empatia e bondade. Nada é mais valioso do que o tempo, e eu sou-lhe grata pelo tempo que me disponibilizou, e pelo tanto que me ensinou.

À EPsi-UM e aos colegas de Doutoramento com quem partilhei esta viagem. Em especial, à Cátia, à Ana Rita e à Cláudia, pelo companheirismo. À Catarina, pelo seu valioso contributo neste trabalho.

Aos professores e professoras que participaram nos estudos desta tese e ofereceram um contributo tão valioso, sem o qual este trabalho não teria sido possível. Obrigada pelo vosso tempo!

Ao SRI-UM pelas oportunidades de intercâmbio internacional, onde pude desenvolver tantas competências, para além das puramente científicas, e à União Europeia, pelo apoio financeiro. À Fundacja EBU (Polónia): à Eliza, à Dominika, à Begoña, à Sara, à Valéria e ao Etienne, por todos os projectos que desenvolvemos juntos e por todos os sorrisos que deixamos nas crianças de Minsk Mazowiecki. À Julius Blum GmbH (Austria): a todos os colegas da Blum International Consulting, pela amizade. Em especial, à Katja, pelo carinho. À Tehran University of Medical Sciences (Irão): ao Professor Doutor Javad Rad, à Dra. Mahtab e à Dra. Soroor, pelas oportunidades que me proporcionaram no Roozbeh Psychiatric Hospital. Ao Seyyed, à Anahita, à Khorshid, à Altun, à Amy, ao Hesam, ao David, ao Quinn e à Helga. Ao Vlad e à Ilha de Kish. À minha família Eslami. Em especial, ao meu querido amigo Meysam, pela sua bondade, empatia e amizade incondicionais.

Aos velhos amigos e aos novos, pelo apoio e incentivo constantes. À Carla, à Teresa, ao Paulo, à Sílvia, à Alda, à Eva e à Amela. Em especial, à Liliana, pelo exemplo e inspiração.

À minha família, por ser o meu porto seguro. Aos meus padrinhos, por me inspirarem. Ao meu marido Amin, que revirou o meu mundo e me ensina que nada é mais simples do que ser-se feliz. À minha avó Generosa, por me ter dado tanto do que é mais importante na vida, o seu amor. Ao meu irmão, por apoiar incondicionalmente as minhas escolhas, e por estar sempre onde e quando eu preciso. À minha mãe, pelo exemplo de dedicação e perseverança, pela volição contagiante, e pelo abraço que tenho sempre à minha espera. Ao meu pai, pelo exemplo de disciplina e integridade; por me ensinar a importância dos valores. A vossa vontade fez-me persistir e, por isso, este trabalho é dedicado a vocês.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

BURNOUT EM PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO: VARIÁVEIS PESSOAIS, ORGANIZACIONAIS E DE SALA DE AULA

Resumo

O *burnout* é um fenómeno psicossocial, que resulta da incapacidade do indivíduo para gerir o *stress* crónico, relacionado com o seu contexto ocupacional. O *burnout* interfere, não só com a saúde física e mental dos professores, mas também com os processos de ensino-aprendizagem, as relações entre colegas e chefias, e as relações com a comunidade escolar, entre outros. Esta tese de doutoramento tem como objectivo principal explorar, ao longo de três capítulos, o fenómeno do *burnout* em professores, no contexto específico do sistema de ensino português. O primeiro capítulo consiste num estudo de revisão da literatura, a partir do qual se verificou a escassez de estudos realizados, e a inconsistência nos resultados encontrados, sobre o *burnout* em professores portugueses. Verificou-se, ainda, que as variáveis sóciodemográficas dos professores, a indisciplina dos alunos, e a burocracia, são as variáveis que mais têm vindo a ser exploradas, em estudos com professores portugueses. O segundo capítulo apresenta um estudo qualitativo, que analisa a importância relativa das dimensões pessoais, organizacionais e de sala de aula, associadas ao contexto educativo português. Os resultados indicaram que as variáveis organizacionais são as mais relevantes, para o *burnout*, e que o contexto de sala de aula é aquele que os professores portugueses gerem com maior dificuldade. Foi ainda possível identificar outras variáveis que parecem ter relevância no contexto educativo português. O terceiro capítulo apresenta um estudo quantitativo, que teve como objectivo explorar os perfis de professores em *burnout*, e de professores, que não estão em *burnout*. Os resultados sugerem que os professores apresentam um padrão de respostas idêntico: para ambos, as tarefas administrativas, a justiça distributiva de recompensas, a indisciplina dos alunos, e os pais e encarregados de educação, têm um impacto particularmente negativo no seu bem-estar. Os dois grupos de professores distinguem-se, particularmente, na importância atribuída à percepção de ameaça e à percepção de desafio. Discutem-se os principais resultados encontrados, nos três estudos, e apresentam-se sugestões para investigações e intervenções futuras, sobre o *burnout* em professores portugueses.

Palavras-Chave: burnout, professores portugueses, saúde mental, sistema de ensino

BURNOUT IN ELEMENTARY AND SECONDARY TEACHERS: PERSONAL, ORGANIZATIONAL AND CLASSROOM VARIABLES

Abstract

Burnout is a psychosocial syndrome that results from an individual's inability to manage chronic stress related to their occupational context. Burnout interferes not only with the physical and mental health of teachers, but also with the teaching-learning processes, relationships between colleagues and school principals, and relationships with the school community, among others. The main objective of this doctoral thesis is to explore, over three chapters, the phenomenon of burnout in teachers, in the specific context of the Portuguese educational system. The first chapter consists of a literature review study, from which it was verified the scarcity of studies available, and the inconsistency in the results found, on burnout in Portuguese teachers. It was also found that teachers' sociodemographic characteristics, student's misbehavior, and bureaucracy have been the most explored variables in studies with Portuguese teachers. The second chapter presents a qualitative study that analyzes the relative importance of personal, organizational and classroom dimensions associated with burnout in the Portuguese educational context. The results indicated that organizational variables are the most relevant for burnout, and that the classroom context is the one Portuguese teachers manage with greater difficulty. It was also possible to identify other variables that seem to be relevant in the Portuguese educational context. The third chapter presents a quantitative study, which aimed to explore the profiles of burned-out and non-burned-out teachers. The results suggest that teachers show an identical pattern of responses: for both, administrative tasks, fairness in rewards, student's misbehavior, and parents, have a particularly negative impact on their well-being. The two groups of teachers differ, particularly in the importance given to the perception of threat and the perception of challenge. The main results found in the three studies are discussed, and suggestions for future investigations and interventions on burnout in Portuguese teachers are presented.

Keywords: burnout, education system, mental health, Portuguese teachers

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL 1
Enquadramento dos Capítulos desta Tese 3
Referências 5
CAPÍTULO 1: BURNOUT IN PORTUGUESE TEACHERS: A SYSTEMATIC REVIEW 9
Abstract 10
Introduction 11
Portuguese Education System 12
Methodology 13
Research Goal 13
Data Search 14
Inclusion and Exclusion Criteria 14
Data Analysis 15
Results 16
Burnout Levels 20
Personal Variables 20
Organizational Variables 21
Classroom Variables 21
Discussion 22
Variables Implicated in Burnout 23
Conclusion 24
Recommendations 25
Limitations 25
References 25
CAPÍTULO 2: TEACHERS' VOICES: A QUALITATIVE STUDY ON BURNOUT IN THE PORTUGUESE EDUCATIONAL SYSTEM 32
Abstract 33
Introduction 34
Individual Intrinsic Variables 34
School Context Attributes 35

Classroom and Student Characteristics 35
Present Study 36
Method 36
Participants 36
Procedures 37
Measures 37
Data Analysis 38
Results 38
Grid of Categories and Subcategories 38
Frequency of Categories and Subcategories 45
Personal Dimension 45
Organizational Dimension 50
Classroom Dimension 50
Discussion 51
Burnout Dimensions 52
Burnout and Teaching Levels 54
Conclusion 54
Limitations 55
References 55
A CAPÍTULO 3: EXPERIÊNCIA DE BURNOUT EM PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE PERFIS 60
Resumo 61
Introdução 62
Burnout e Justiça Organizacional 63
Burnout e Avaliação Cognitiva 64
O Presente Estudo 65
Método 66
Participantes 66
Instrumentos 67
Procedimento 69
Resultados 69

Discussão 72
Variáveis com impacto particularmente negativo nos professores 72
Variáveis com diferenças médias mais acentuadas entre professores 75
Conclusão 76
Referências 77
CONCLUSÃO GERAL 84
Limitações 87
Estudos Futuros 89
Referências 90
ANEXOS 91

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1 Characteristics of the Studies Included (N = 7) 16
Tabela 1.2 Descriptive Data of the Analyzed Studies (N = 7) 18
Tabela 2.1 Categories and Subcategories of the Personal Dimension (N = 26) 39
Tabela 2.2 Categories and Subcategories of the Organizational Dimension (N = 26) 41
Tabela 2.3 Categories and Subcategories of the Classroom Dimension (N = 26) 44
Tabela 2.4 Frequency of Answers per Dimension 45
Tabela 2.5 Frequency of Answers per Category and Subcategory 46
Tabela 3.1 Características Socioprofissionais da Amostra 65
Tabela 3.2 Estatística Descritiva da Análise de Perfis 70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Portuguese Education System (Santiago et al., 2012) 13
Figura 1.2 Analysis and Selection Process of Studies Included in the Review 16
Figura 3.1 Perfis de Professores sem e em Burnout 71

“A ship in harbor is safe, but that is not what ships are built for.”

John A. Shedd

INTRODUÇÃO GERAL

O *stress* ocupacional é o segundo maior problema de saúde na Europa (European Agency for Safety and Health at Work [EASHW], 2014). Em Portugal, estima-se que os distúrbios de saúde mental ocupacional, como o *stress*, custem mais de 300 milhões de euros ao Estado Português (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2020).

Embora o *stress* seja uma resposta fisiológica básica e necessária, a exposição prolongada a níveis elevados de *stress* ocupacional pode evoluir para *burnout* (Psyhältö et al., 2011). O *burnout* constitui um fenómeno psicossocial e é definido como uma síndrome de exaustão emocional, despersonalização e reduzidas realizações pessoais (e.g., Maslach & Leiter, 2015). Desde 2019, o *burnout* está descrito na Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS). De acordo com a OMS, o *burnout* resulta da incapacidade dos indivíduos para gerir *stress* crónico, relacionado com o contexto ocupacional e, por isso, não deve ser utilizado para descrever experiências de *stress* em outras áreas da vida dos indivíduos (OMS, 2019).

Um número significativo de autores tem sugerido que os professores, quando comparados com profissionais de outras áreas, apresentam níveis mais elevados de *burnout* (e.g., Johnson, et al., 2005; Maslach et al., 2001). Na Europa, quase 50% dos professores percepciona elevados níveis de *stress* relacionados com o trabalho; em Portugal, o número de professores que percepciona elevados níveis de *stress*, é o dobro da média da União Europeia (Comissão Europeia, 2021). Dados recentes do *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) indicam que, embora o *stress* seja comum entre os professores na União Europeia, Portugal destaca-se, com 90% dos professores a afirmarem que se sentem *stressados* com a sua profissão (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2019).

Inúmeras investigações têm vindo a identificar, ao longo das últimas duas décadas, as importantes implicações do *burnout* em professores: (i) a nível individual, afectando a motivação e satisfação, as atitudes e práticas de ensino, e o bem-estar físico e psicológico; (ii) a nível organizacional, afectando negativamente o clima escolar geral e as relações interpessoais; e (iii) a nível de sala de aula, afectando a aprendizagem e os comportamentos dos alunos e, consequentemente, o seu rendimento académico (e.g., Bahia et al., 2014; Chang, 2013; David & Quintão, 2012; Espelage & Lopes, 2013; Gomes et al., 2012; Hoglund et al., 2015; Kinman et al., 2011; Lopes & Santos, 2013; Martin et al., 2012).

Dada a multiplicidade de variáveis que parecem promover a experiência de *burnout*, alguns autores têm vindo a propor diferentes taxonomias que resumem as variáveis mediadoras e facilitadores da síndrome de *burnout* (e.g., Arvidsson et al., 2019). A título de exemplo, Benevides-Pereira (2010) propõe uma organização em quatro grandes dimensões, para representar a realidade brasileira, sobre o

burnout, que incluem (i) características pessoais, (ii) características organizacionais, (iii) características do trabalho, e (iv) características sociais. Brown e colaboradores (2002) sugerem uma taxonomia de oito dimensões para o contexto britânico: (i) relações professor-aluno, (ii) relações com os colegas, (iii) relações com os pais e comunidades, (iv) inovação e mudança, (v) gestão escolar e administrativa, (vi) factores temporais, (vii) ambiente escolar, e (viii) percepções e sentimentos pessoais.

Nesta tese de doutoramento, com base na revisão de estudos realizados a nível nacional e internacional, considerou-se uma taxonomia de três dimensões, para explorar o *burnout* em professores portugueses: (i) dimensão pessoal, (ii) dimensão organizacional, e (iii) dimensão sala de aula. A dimensão pessoal inclui as características intrínsecas aos indivíduos, como sejam as características pessoais, sociais, educacionais e profissionais, ou ainda, a percepção de capacidades físicas, emocionais e mentais. Exemplos de variáveis incluídas nesta dimensão são a gestão de papéis de vida, o recurso a estratégias de *coping*, a satisfação com a profissão ou estatuto profissional. A dimensão organizacional representa as características e idiossincrasias do sistema educativo português e dos contextos escolares particulares. Esta dimensão inclui variáveis como a carga horária, a burocracia, a qualidade das relações entre professores e directores escolares, a percepção de injustiça organizacional ou falta de autonomia. Por fim, a dimensão sala de aula compreende as características do contexto de sala de aula e as variáveis directa ou indirectamente relacionadas com os alunos. São exemplos de variáveis, nesta dimensão, a indisciplina dos alunos, a gestão da sala de aula, a estrutura familiar dos alunos, ou a relação com pais e encarregados de educação.

Enquadramento dos Capítulos desta Tese

O *burnout* está intrinsecamente ligado ao contexto de trabalho, e é, também, específico da cultura (Schaufeli, 2018), sendo, por isso, importante considerar todos os contextos com os quais o indivíduo interage. Diversos estudos transculturais têm sugerido a dificuldade de determinar o impacto das diferenças transnacionais na compreensão do *burnout*, tendo em conta as especificidades culturais e representações sociais (e.g. Carlotto et al., 2014; Pedrabissi et al., 1993; Poghosyan et al., 2009). Outros autores afirmam mesmo que a definição e interpretação do conceito de *burnout* varia de cultura para cultura, e de país para país (Schaufeli et al., 2009). Os resultados de um estudo recente realizado com trinta e cinco países, na Europa, sugerem que o *burnout* está associado a indicadores económicos, governamentais e culturais de cada país (Schaufeli, 2018). Não obstante, no mesmo estudo, verificou-see que apenas 3.7% da variância encontrada no *burnout* é explicada ao nível do país, sugerindo que

outras variáveis (e.g., tipo de profissão, condições de trabalho) também têm um papel relevante, para determinar a experiência de *burnout*.

Os resultados encontrados a nível internacional, sobre o papel de diversas variáveis no *burnout*, são frequentemente incongruentes e pouco esclarecedores (e.g., Arce et al., 2003), reforçando a ideia do *burnout* enquanto fenómeno amplamente associado ao contexto. Por essa razão, importa conhecer e explorar que variáveis contextuais, específicas do sistema de ensino português, contribuem para o aparecimento e desenvolvimento da síndrome de *burnout* em professores portugueses.

Esta tese de doutoramento está estruturada em três capítulos, ao longo dos quais se explora o fenómeno do *burnout* em professores portugueses, a partir da investigação prévia realizada, a nível nacional e internacional.

O primeiro capítulo, "Burnout in Portuguese teachers: A systematic review", consiste num estudo de revisão da literatura, que serviu de ponto de partida para esta tese. O objectivo principal deste estudo foi conhecer o estado da arte do fenómeno do *burnout* em professores portugueses, do 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário. Especificamente, pretendeu-se perceber o tipo de variáveis tidas em conta na exploração e compreensão do fenómeno do *burnout*, em Portugal, a partir de uma estrutura tri-dimensional de variáveis pessoais, organizacionais, e de sala de aula. Esta análise permitiu perceber até que ponto as temáticas e as variáveis derivam de aspectos únicos da estrutura do sistema educativo português. Os resultados deste estudo indicam, por um lado, que há ainda poucos estudos realizados sobre o *burnout* em professores portugueses e, por outro, que os resultados dos estudos disponíveis são, muitas vezes, inconsistentes. Para além disso, o conjunto de variáveis associadas ao *burnout* (e.g., variáveis sóciodemográficas, indisciplina dos alunos, burocracia), que tem vindo a ser explorado, em estudos com professores portugueses, é limitado. Importa, assim, perceber de que forma outras variáveis, já identificadas e exploradas em estudos internacionais, podem ter um papel na incidência e desenvolvimento do *burnout*, em professores portugueses.

O segundo capítulo, "Teachers' voices: A qualitative study on burnout in the Portuguese educational system", parte das lacunas identificadas na revisão da literatura (i.e., escassez de estudos, resultados incongruentes), para conhecer a importância relativa das dimensões *pessoal*, *organizacional* e *sala de aula*, associadas ao contexto educativo português. Pretendeu-se, também, perceber de que forma a importância relativa daquelas dimensões, que contribuem para o *burnout* em professores portugueses, varia em função do ciclo de ensino (i.e., 1.º ciclo do ensino básico, 2.º ciclo do ensino básico, 3.º ciclo do ensino básico, e ensino secundário). Para o efeito, adoptou-se uma metodologia qualitativa, com a realização de entrevistas semi-estruturadas junto de 26 professores, do ensino básico

e secundário. Os resultados deste estudo sugerem, por um lado, que as variáveis organizacionais (e.g., clima escolar, alterações à legislação) são as mais relevantes para o *burnout* em professores. Por outro lado, o contexto de sala de aula é aquele que os professores portugueses têm mais dificuldade em gerir. Não obstante, para compreender o desenvolvimento e prevalência do *burnout*, é necessário considerar a acção simultânea, dinâmica e interdependência das diferentes variáveis associadas às dimensões. A análise de conteúdo permitiu, também, identificar outras variáveis (e.g., percepção de práticas educativas, percepção de poder exercido pelos pais, valores da sociedade, missão da escola), até aqui negligenciadas no estudos sobre o *burnout*, com professores portugueses.

No terceiro e último capítulo, "A experiência de *burnout* em professores: Uma análise de perfis", conduziu-se um estudo quantitativo, junto de 1878 professores portugueses. Baseado nos resultados do estudo anterior, o objetivo deste estudo foi explorar os perfis de professores em *burnout* e de professores que não estão em *burnout*, em termos de: (i) avaliação cognitiva, (ii) justiça organizacional percebida, (iii) percepção de tarefas administrativas, (iv) percepção de indisciplina dos alunos, e (v) percepção do impacto dos pais. Os resultados sugerem que os professores em *burnout* e os que não estão em *burnout*, apresentam um padrão de respostas idêntico. Para os professores portugueses, em geral, as tarefas administrativas, a justiça distributiva de recompensas, a indisciplina dos alunos, e os pais e encarregados de educação, têm um impacto particularmente negativo no seu bem-estar. Não obstante, os dois grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis analisadas (i.e., avaliação cognitiva, justiça organizacional percebida, percepção de tarefas administrativas, percepção de indisciplina dos alunos, e percepção do impacto dos pais). A percepção de ameaça e a percepção de desafio são as variáveis com diferenças médias mais acentuadas, entre professores dos dois grupos.

Finalmente, nas conclusões desta tese, apresenta-se uma reflexão geral sobre os principais resultados encontrados. Propõem-se sugestões para investigações futuras sobre o *burnout* em professores portugueses, e oferecem-se pistas para a intervenção no *burnout*, no âmbito da Psicologia Escolar e da Educação.

Referências

Arce, R., Nakamura, A. P., & Jólluskin, G. (2003). *Burnout*: Estudio del campo y nível de desempeño. *Encuentros en Psicología Social, 1*(4), 35–39.

Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health, 19*(655), 1–13. https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1

Bahia, S., Freira, I., Amaral, A., & Estrela, M. T. (2014). The emotional dimensions of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(3), 275–292. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754160.

Benevides-Pereira, A. M. (2010). *Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador* (3.ª ed.). Casa do Psicólogo.

Brown, M., Ralph, S., & Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education, 67*(1), 1–12. https://doi.org/10.7227/RIE.67.1

Carlotto, M. S., Queirós, C., Dias, S., & Kaiseler, M. (2014). Hardiness and burnout syndrome: A cross-cultural study among Portuguese and Brazilian nurses. *Temas em Psicologia, 22*(1), 121–132. https://doi.org/10.9788/TP2014.1-10

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799–817. https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0.

Comissão Europeia (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

David, I. C., & Quintão, S. (2012). *Burnout* em professores: A sua relação com a personalidade, estratégias de *coping* e satisfação com a vida. *Acta Médica Portuguesa, 25*(3), 145–155.

Espelage, D., & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na escola*. Fundação Manuel dos Santos.

European Agency for Safety and Health at Work (2014). *Calculating the cost of work-related stress and psychosocial risk*. Publications Office of the European Union. https://osha.europa.eu/en/publications/literature_reviews/calculating-the-cost-of-work-related-stress-and-psychosocial-risks

Gomes, A. R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do estatuto da carreira docente Português. *Educação e Pesquisa, 38*(2), 357–371. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000008

Hoglund, W. L., Klingle, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology, 53*(5), 337–357. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 5*(1), 2–5. https://doi.org/10.1108/02683940510579803

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843–856. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650.

Lopes, J. A., & Santos, M. (2013). Teachers´ beliefs, teachers´ goals and teachers´ classroom management: A study with primary teachers. *Revista de Psicodidáctica, 18*(1), 5–24. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.4615.

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers´ intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 546–559. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2015). It´s time to take action on burnout. *Burnout Research, 2*(1), iv–v. https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.002

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020). *Contributo OPP – O custo do stress e dos problemas de saúde psicológica no trabalho, em Portugal*. OPP. https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/o_custo_do_stress_e_dos_problemas_de_sa__de_psicol__gica_no_trabalho_em_portugal.pdf

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Organização Mundial da Saúde (2019, 28 de Maio). *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*. OMS. https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases

Pedrabissi, L., Rolland, J. P., & Santinello, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 127*(5), 529–535. https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9914889

Poghosyan, L., Aiken, L. H., & Sloane, D. M. (2009). Factor structure of the Maslach Burnout Inventory: An analysis of data from large scale cross-sectional surveys of nurses from eight countries.

International Journal of Nursing Studies, 46(7), 894–902. https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.03.004

Psyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1101–1110. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006

Schaufeli, W. B. (2018). *Burnout in Europe: Relations with national economy, governance, and culture* [Internal report]. Research Unit Occupational & Organizational Psychology and Professional Learning, KU Leuven. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/500.pdf

Schaufeli, W. B., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*(3), 204–220. https://doi.org/10.1108/13620430910966406

CAPÍTULO 1

BURNOUT IN PORTUGUESE TEACHERS: A SYSTEMATIC REVIEW

Burnout in Portuguese Teachers: A Systematic Review[1]

Abstract

Teachers are one of the professional classes most vulnerable to emotional instability and fatigue associated with their professional activity. The present study is a systematic review about burnout in Portuguese teachers and has two main objectives. The first is to understand the state of the art of the burnout phenomenon in Portuguese teachers from basic education to secondary education. The second is to analyze the types of variables considered in the exploration and understanding of the burnout phenomenon, from a three-dimensional structure: personal, organizational, and classroom. Results show that the set of personal and organizational variables are the most frequently analyzed in studies on burnout in teachers. Nevertheless, the results of the analyzed studies are unclear and inconsistent, highlighting the need for further studies that allow to clarify the role of different variables on burnout in Portuguese teachers. More studies are needed to determine the actual extent of burnout and, consequently, to design educational and psychological interventions to support teachers.

Keywords: burnout syndrome, risk factors, systematic review, teachers

[1] Artigo publicado na revista *European Journal of Educational Research*. Referência completa: Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research, 10*(2), 693–703. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693

Introduction

The rapid changes imposed on the modern world and the challenges associated with social and economic uncertainty and instability, which characterize Portuguese society today, inevitably generate feelings of insecurity and discouragement in the working classes (e.g., Gomes et al., 2006). Teachers are one of the professional classes most vulnerable to emotional instability and fatigue associated with their professional activity (Droogenbroeck & Spruyt, 2015). In fact, teachers' working conditions and work forms have undergone profound changes in recent years (e.g., Droogenbroeck et al., 2014). Technological evolution, changes in the organization of civil society, and changes in the structure and content of school curricula are some of the variables that can negatively contribute to teachers' self-perception and to how they relate to different agents in the educational context, including students, parents, colleagues, and principals, among others (Otero et al., 2008).

Although previous studies suggest that Portuguese teachers consider themselves generally satisfied with their profession (Ferreira & Martinez, 2012), teachers themselves seem to recognize and perceive their profession as a high source of stress (Pinto et al., 2003). Gomes et al. (2010) found that almost 40% of the teachers reported high levels of stress in their sample. Long working hours, time pressure, bureaucratic work, types of employment contracts, a high number of students per class, and student's misbehavior were found to be the variables that contribute the most to the stress levels among Portuguese teachers (Cardoso et al., 2002; Gomes et al., 2010; Martins et al., 2015; Pinto et al., 2003). Ultimately, these stressors contribute to the wish of Portuguese teachers to leave their teaching profession (e.g., Cardoso et al., 2002; Martins et al., 2015).

Teaching has been identified in the specialized literature as the professional area most susceptible to burnout's adverse effects, largely due to the profession's relational nature (Kinman et al., 2011; Maslach & Jackson, 1986; Maslach & Leiter, 1997). Burnout is considered the result of prolonged exposure to stress (Skaalvik & Skaalvik, 2009) and the final phase of a continuous process (Schaufeli et al., 2009). The most widespread and accepted definition of burnout was proposed by Maslach and Jackson (1986). The authors postulated that burnout is a multidimensional psychosocial syndrome characterized by high levels of (i) emotional exhaustion, (ii) depersonalization, and (iii) low perception of personal accomplishment. Emotional exhaustion is characterized by a lack of energy and enthusiasm or feelings of exhaustion. Depersonalization reflects the development of cynical attitudes and feelings toward others, who come to be perceived as objects. Low professional achievement is characterized by negative self-assessment and feelings of dissatisfaction with one's professional situation (Maslach & Leiter, 1997).

Based on their early research, Maslach and Jackson (1986) developed the Maslach Burnout Inventory (MBI) to access the three burnout dimensions. The authors defined criteria to classify the results obtained through the MBI into three levels: low burnout, risk of burnout, and full burnout. Low burnout is defined by low scores for the emotional exhaustion and depersonalization subscales and high scores for the personal accomplishment subscale. Risk of burnout is characterized by high scores for the emotional exhaustion and depersonalization subscales and intermediate scores for the personal accomplishment subscale, or by intermediate scores for the emotional exhaustion and depersonalization subscales and high values for the personal accomplishment subscale. Full burnout is characterized by high scores for the emotional exhaustion and depersonalization subscales and low scores for the personal accomplishment subscale.

In teachers, burnout may result from exposure to sources of stress specific to the educational context (Moreno et al., 2003). Extensive literature has identified different variables to contribute to teachers' burnout. On the one hand, many studies have linked burnout with different sociodemographic variables, such as gender, age, or teaching experience (e.g., Aparisi et al., 2019; Droogenbroeck et al., 2014; Nazari et al., 2020; Purvanova & Muros, 2010). The role of psychological mechanisms or conditions in burnout has also been explored, such as coping strategies, personality traits, emotional intelligence, self-efficacy, depression, or anxiety (e.g., Arvidsson et al., 2019; Bakusic et al., 2017; Mérida-López & Extremera, 2017). On the other hand, previous research has identified school context antecedents for teachers' burnout, such as workload, student misbehavior, or social support (e.g., Malinen & Savolainen, 2016; Rajendran et al., 2020; Richards et al., 2018).

Nevertheless, the results found at the international level on the role of several variables in burnout are often incongruent and unclear (e.g., Arce et al., 2003), reinforcing the idea of burnout as a highly context-dependent phenomenon. For this reason, it is important that studies on burnout in teachers be sensitive to the specific characteristics and subjective culture of teachers, establishing hypotheses and research objectives that take into account these particularities (e.g., Carlotto & Câmara, 2007). The premise that all realities have their characteristics, which differ from the realities of other countries, reinforces the importance of considering the reality of Portuguese teachers and the Portuguese educational context.

Portuguese Education System

Portugal's education system is organized in three main sequential levels: pre-primary education, basic education, and secondary education (Figure 1.1). Education in Portugal is free and regulated by the

State through the Ministry of Education for both public and private schools. Since 2009 education in Portugal is compulsory until the end of the 12th grade (secondary education) or until the age of 18.

Figure 1.1

Portuguese Education System (Santiago et al., 2012)

Age	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	16	16	17
Grade	Pre-primary education			1st	2nd	3rd	4th	5th	6th	7th	8th	9th	10th	11th	12th
Level/cycle				1st cycle				2nd cycle		3rd cycle			Secondary education		
				Basic education											

In Portugal, burnout has been studied among various professionals, for example, athletes, psychologists, nurses, and teachers (e.g., David & Quintão, 2012; Figueiredo-Ferraz et al., 2013; Gomes et al., 2017). In the case of teachers, there are studies in contexts ranging from preschool to higher education (e.g., Gomes et al., 2013a; Gomes et al., 2013b; Patrão et al., 2012; Picado et al., 2014; Silva & Astorga, 2012). Even though burnout syndrome has become an important research topic internationally in the last two decades (Mérida-López & Extremera, 2017), studies in Portugal are scarce (Figueiredo-Ferraz et al., 2009).

Methodology

Research Goal

The present study has two main objectives. The first is to understand the state of the art of the burnout phenomenon in Portuguese teachers from the 1st cycle of basic education to secondary education, that is, to determine the burnout levels found in studies conducted with teachers of different teaching levels.

The second study objective is to understand which aspects of burnout have been studied in Portuguese teachers at those teaching levels, that is, to analyze the types of variables considered in the exploration and understanding of the burnout phenomenon. This analysis will allow the determination of the extent to which the themes and variables are similar or different from those typically referenced in the international literature. This last aspect is particularly relevant because burnout may derive from unique aspects of the structure of the Portuguese educational system. For this purpose, it is suggested that these variables be structured from three dimensions usually referenced in the literature (e.g.,

Droogenbroeck et al., 2014; Hastings & Bham, 2003; Masmoudi et al., 2016; Otero et al., 2008; Tatar & Horenczyk, 2003): (i) personal variables, (ii) organizational variables, and (iii) classroom variables.

Personal variables include the set of sociodemographic and contextual variables that characterize each individual and his or her professional circumstances, as well as a set of variables intrinsically related to the individual. Organizational variables represent aspects related to the Portuguese school context and the mode of operation and idiosyncrasies of the educational system and the school. Finally, classroom variables are directly related to students and to the specific and exclusive context of the classroom.

Data Search

A data search was performed for scientific articles about burnout in Portuguese teachers, using the following databases: Online Knowledge Library (B-On), RECAPP, SciELO, Web of Science, EBSCOhost, ERIC, ScienceDirect, Wiley Online Library, and Google Scholar. Articles published in Portuguese or English between 2000 and 2019 were located using the following keywords: "*burnout*" and *"teachers", "burnout" and "teachers" or* "Portuguese*", "burnout" and "teachers"* or *"Portugal", "teacher" and "burnout", "teacher"* and *"burnout" or "Portuguese", and "teacher" and "burnout"* or "*Portugal*". Additional manual searches were performed to complete the search. The Data search was carried out in April 2019.

Inclusion and Exclusion Criteria

The following inclusion criteria were defined for this study: (a) studies published in or after 2000; (b) studies published in indexed Portuguese or international journals; (c) studies published in Portuguese (Portuguese or Brazilian Portuguese), Spanish or English; (d) studies conducted exclusively with teachers from the 1st cycle of basic education to secondary education teaching in the Portuguese educational context; and (e) studies evaluating burnout or burnout and other variables.

The exclusion criteria were as follows: (a) studies conducted exclusively with or including teachers of other teaching levels or characteristics (e.g., special education, preschool education, university education, or vocational education); (b) studies conducted with other agents of the Portuguese educational system (e.g., childhood educators, special education teachers, or teacher trainers); (c) studies conducted with Portuguese teachers teaching in other countries (cross-cultural studies); (d) publications of an academic nature (i.e., master's theses and doctoral dissertations); (e) publications in a format other than article format (i.e., meeting publications or presentations); and (f) studies of a different nature (i.e., validation of measurement instruments or theoretical studies).

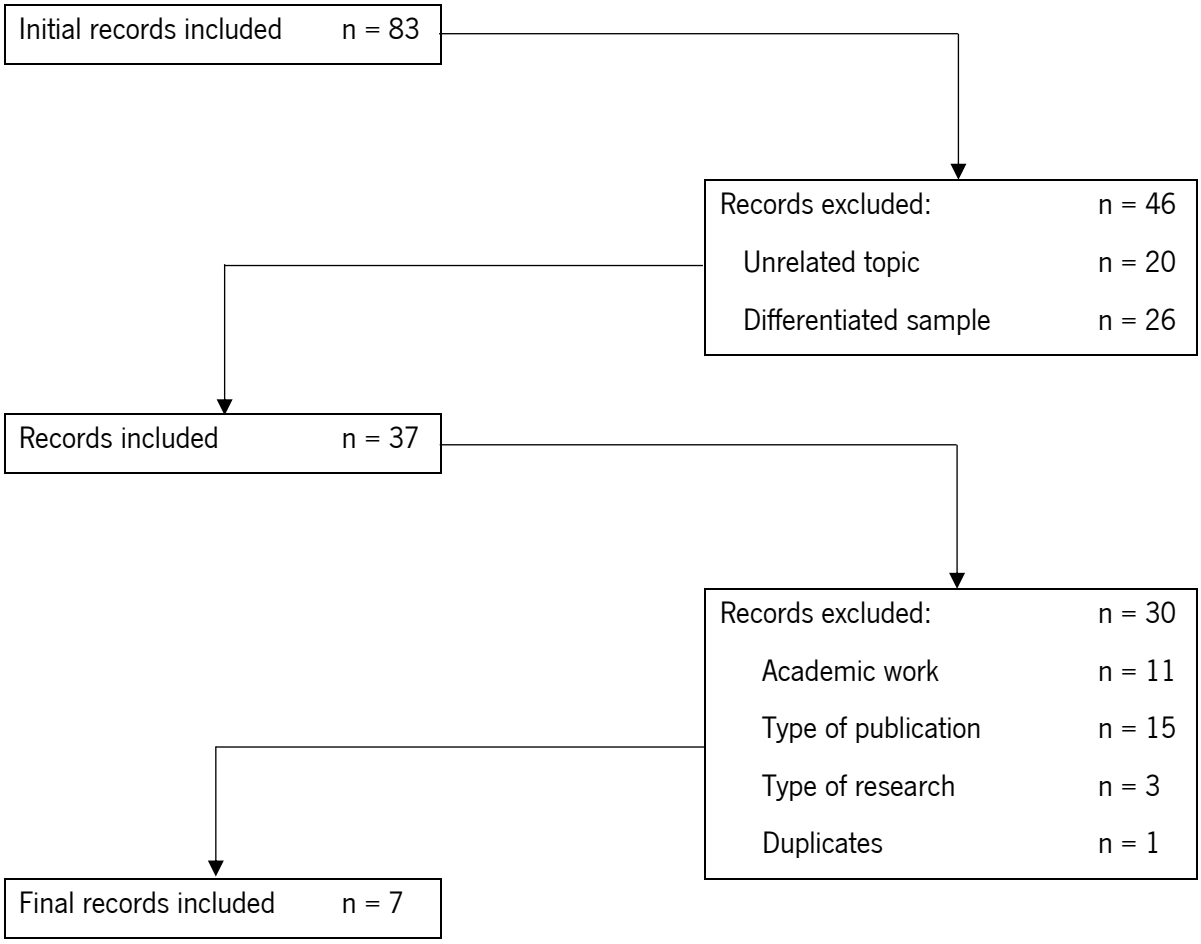
Data Analysis

According to the inclusion criteria, an initial set of 83 studies was analyzed by two judges with knowledge and experience in research in the field of educational and school psychology. In the first phase, analysis of the titles and abstracts led to the exclusion of 46 studies. In the second phase, analysis of the titles, abstracts, and methodologies led to the exclusion of 30 studies. In the third phase, seven studies that met the inclusion criteria were identified (Figure 1.2). There was 100% interjudge agreement in the three analysis and selection phases.

The following characteristics of the studies included in the review were input into a Microsoft Excel worksheet: (a) title; (b) authors; (c) year of publication; (d) type of publication; (e) type of research (qualitative, quantitative or mixed); (f) methodological design (cross-sectional or longitudinal); (g) teaching cycle of the teachers in the sample; (h) variables studied (i.e., burnout or burnout and others); (i) measurement instruments used; (j) research objectives; and (k) main results.

Figure 1.2

Analysis and Selection Process of Studies Included in the Review



Results

Table 1.1 presents a summary of the characteristics of the analyzed studies. Table 1.2 provides the main information relative to each of the seven analyzed studies.

Table 1.1

Characteristics of the Studies Included (N = 7)

Characteristics	Results
Flow of publications (per year)	
Highest number of studies	2012
Lowest number of studies	2003/5/6/10/18
Type of publication	

Article in a scientific journal	7
Methodology	
Quantitative	7
Design	
Cross-sectional	7
Sample size	
Mean	606 (SD = 349.9)
Maximum	1162
Minimum	137
Teaching cycle	
1CBE	1
1CBE, 2CBE, 3CBE, SE	1
2CBE, 3CBE, SE	2
3CBE, SE	2
BE, SE (years of education not specified)	1
Instruments used	
Self-report questionnaires	7
Questionnaires used	
Burnout	
Maslach Burnout Inventory – General Survey	3
Maslach Burnout Inventory – Educators Survey	4
Oldenburg Burnout Inventory	1
Stress	
Teachers Stress Questionnaire	5
Questionnaire from the Institute for Stress Prevention and Occupational Health	1
Other	
COPE	1
Stanford Presenteeism Scale	1
Occupational Stress Indicator	1

Note. 1CBE = 1st cycle of basic education; 2CBE = 2nd cycle of basic education; 3CBE = 3rd cycle of basic education; BE = basic education; SE = secondary education.

Table 1.2

Descriptive Data of the Analyzed Studies (N = 7)

		Sample			
			Teaching		
Authors (year)	Objective(s)	N	Cycle	Instruments	Results
Ferreira and Martinez (2012)	Study the possible relationship between presenteeism and burnout in public and private schools.	281	1CBE	MBI-GS SPS	Public school teachers exhibited higher levels of presenteeism and burnout than private school teachers.
Gomes, Montenegro, Peixoto, and Peixoto (2010)	Identify differences and predictors of teachers' sources of stress, burnout, job satisfaction levels, and physical health.	689	3CBE SE	MBI-ES TSQ OSI	There was higher occupational stress among female teachers, older teachers, teachers with more precarious professional ties, with longer working hours and more students in the classroom.
Gomes, Peixoto, Pacheco, and Silva (2012)	Analyze the experience of stress and burnout before (2004/2005) and after (2008/2009) the change in the Teaching Career Statute in Portugal.	1162	BE SE	MBI-ES TSQ	The experience of stress and burnout increased between the two evaluation times, but there were no substantial changes in burnout syndrome.
Gomes, Silva, Mourisco, Silva,	Analyze the relationships between teachers' sources of stress, burnout, job	127	3CBE SE	MBI-GS TSQ OSI	There were very significant occupational stress levels, a prevalence of exhaustion of 13% and various physical health problems.

Mota, and Montenegro (2006)	satisfaction levels, and physical health problems.				
Pinto, Lima, and Silva (2003)	Study the perceived occupational stress levels and their predictors, and the associated burnout levels.	777	2CBE 3CBE SE	MBI-ES TSQ	Problems related to students and time pressures were the main sources of stress; 30.4% of the teachers were at high risk of progressing to full burnout.
Pinto, Lima, and Silva (2005)	Study the incidence of stress and burnout predictors and the role of coping strategies, in the relationship between stress and burnout.	777	2CBE 3CBE SE	MBI-ES COPE TSQ	Lack of time and motivation and student misbehavior were the main sources of stress. Denial and avoidance coping strategies mediated the relationship between stress and burnout.
Santos, Teixeira, and Queirós (2018)	Identify and compare the levels of stress and burnout in teachers from two regions of the country.	420	1CBE 2CBE 3CBE SE	MBI-GS OLBI QIPSS	Sources of stress were the factor that most contributed to explaining burnout. No influence of sociodemographic variables on burnout was observed.

Note. 1CBE = 1st cycle of basic education; 2CBE = 2nd cycle of basic education; 3CBE = 3rd cycle of basic education; BE = basic education; SE = secondary education; MBI-ES = Maslach Burnout Inventory – Educators Survey; SPS = Stanford Presenteeism Scale; MBI-GS = Maslach Burnout Inventory - General Survey; TSQ = Teachers Stress Questionnaire; OSI = Occupational Stress Indicator; OLBI = Oldenburg Burnout Inventory; QIPSS = Questionnaire from the Institute for Stress Prevention and Occupational Health. The articles follow the bibliographic order in which they are presented in the references section of this study.

Burnout Levels

All studies used the Maslach Burnout Inventory (MBI) to assess burnout. The MBI is a self-report instrument composed of the following three subscales that are scored on a Likert scale: (i) emotional exhaustion, which evaluates feelings of psychological and emotional exhaustion due to professional demands; (ii) depersonalization, which evaluates the distance or emotional indifference from other actors in the professional context; and (iii) personal accomplishment, which evaluates the perception of professional competence and success, and feelings of pleasure associated with professional performance. The MBI is available in three versions: General Version, Version for Teachers, and Version for Health Professionals. Four (57.1%) of the analyzed studies used the version for teachers, and three (42.9%) studies used the general version.

Some of the analyzed studies (n = 3, 42.9%) presented the overall burnout levels obtained with the MBI. The results indicated that 6% to 13% of Portuguese teachers experienced full burnout (Gomes et al., 2006; Pinto et al., 2003, 2005), approximately 30.4% are at risk of burnout, and 6% have low levels of burnout (Pinto et al., 2003, 2005). Another study found no teachers experiencing full burnout (Gomes et al., 2012).

Four (57.1%) studies distinguished the results obtained for the three MBI subscales. The results suggested that 2% to 18% of teachers had high emotional exhaustion scores, the burnout dimension for which the highest levels were found (Gomes et al., 2006, 2010, 2012; Santos et al., 2018). For depersonalization, the percentage varied between 0.4% and 2.3% (Gomes et al., 2010, 2012; Santos et al., 2018), with the exception of one study, in which 17.9% of teachers had high levels of depersonalization (Gomes et al., 2006). Finally, 3% to 6% of teachers showed high levels of personal accomplishment (Gomes et al., 2006, 2010, 2012).

One study also used the OLBI to evaluate burnout and identified 5% of teachers with high levels of emotional exhaustion and 1% with high levels of disengagement (OLBI dimension that approximates the depersonalization dimension of the MBI) (Santos et al., 2018).

Personal Variables

A set of personal variables seems to be associated with different dimensions of burnout. Female and older teachers tended to have higher levels of emotional exhaustion (Gomes et al., 2006, 2010), while male, younger and single teachers had higher depersonalization levels (Gomes et al., 2006, 2010; Pinto et al., 2005). However, some studies did not find significant relationships between sex or age and the three dimensions of burnout (Ferreira & Martinez, 2012; Santos et al., 2018). Regarding professional

experience, one study found positive correlations between emotional exhaustion and professional experience (Santos et al., 2018), although in the study by Pinto et al. (2005), teachers in initial training exhibited higher levels of this burnout dimension.

The perception of inadequate training was also found to be a predictor variable of burnout, suggesting that teachers who perceived that they had access to higher quality training had lower levels of emotional exhaustion and higher levels of personal accomplishment (Pinto et al., 2005). Teachers who taught in public schools had the highest levels of emotional exhaustion (Ferreira & Martinez, 2012).

The stress and coping strategies variables also predicted the emotional exhaustion and depersonalization dimensions, while physical health and presenteeism were predictive variables of the emotional exhaustion dimension (Ferreira & Martinez, 2012; Gomes et al., 2006, 2010; Pinto et al., 2003, 2005; Santos et al., 2018). Finally, overall stress levels negatively predicted the personal accomplishment dimension (Gomes et al., 2010).

Organizational Variables

In the organizational context, the variables related to overwork and time pressure contribute the most to explaining emotional exhaustion (Gomes et al., 2006, 2012; Santos et al., 2018). In turn, the perception of inadequate disciplinary policies predicted high levels of depersonalization (Gomes et al., 2010). Gomes et al. (2006) also found that teachers with more hours of direct student contact tended to have lower levels of depersonalization.

In the school context, poor school climate, inadequate disciplinary policies, and bureaucratic and administrative work were the variables that most contributed to explaining high levels of personal accomplishment (Gomes et al., 2012; Pinto et al., 2005). However, Gomes et al. (2012) found a positive association between personal accomplishment and bureaucratic and administrative work.

Classroom Variables

In the classroom context, the number of students per class, different students' skills, and student misbehavior were the variables that best predicted emotional exhaustion (Gomes et al., 2006, 2010, 2012). The stress variables associated with misbehavior and different students' skills and motivations were also those that most contribute to explaining the depersonalization of teachers (Gomes et al., 2012; Santos et al., 2018). Personal accomplishment was predicted by the number of classes and by teacher-student problems (Pinto et al., 2005). Two studies by Gomes et al. (2006, 2012) found a positive association between personal accomplishment and teachers' assessment of students' skills.

Discussion

The first objective of this systematic review was to determine the levels of burnout found in studies conducted with teachers of different educational levels. The average percentage of full burnout found in the different studies is considerable (M = 9.5%). Nevertheless, the variability in the percentages found suggests that the prevalence of burnout in Portuguese teachers is not clear. Previous international studies reported different levels of teachers' burnout when compared to Portuguese samples. For example, Arvidsson et al. (2019) found 15% of Swedish teachers in their sample to report high levels of burnout. In turn, Li et al. (2020) found a prevalence of burnout of 53.4% in Chinese teachers. For instance, in a study conducted by Gil-Monte et al. (2011), 12% of the Brazilian sample teachers reported high levels of burnout. Nevertheless, a recent report on burnout across thirty-five European countries found that only 3,7% of burnout's variance is explained at the country-level (Schaufeli, 2018). This result reinforces the idea that other contextual variables (e.g., working conditions) play an important role in the prevalence of burnout. Additionally, similar to the results of other systematic reviews (e.g., García-Carmona et al., 2018), our results found that most studies (57.1%) did not complete information on the prevalence of burnout, preventing the determination of global levels of burnout among Portuguese teachers.

In addition, most studies included between two and four groups of teachers of different teaching cycles in their samples (from the 1st cycle of basic education to secondary education), without specifying or differentiating between the teaching levels. The available empirical data are scarce, not allowing generalization of the results. Therefore, the data provided do not allow the determination of the possible differences between teachers at different teaching levels. Considering that some studies suggest that the subjective experience of burnout differs depending on the teaching level (e.g., Buunk et al., 2007; Tatar & Horenczyk, 2003), it seems necessary to clarify this issue in future studies with Portuguese teachers.

The analyzed studies indicated that Portuguese researchers tend to consider the multidimensional nature of burnout, analyzing the impact of each dimension on different variables. Most international studies seem to adopt the same approach (e.g., Kokkinos, 2011) based on the idea that the overall results tend to be consistent with the emotional exhaustion dimension. Several studies argued that to understand the complexity of burnout better, it is beneficial to consider its different dimensions because they are predicted by different variables (e.g., Brenninkmeijer & VanYperen, 2003; Purvanova & Muros, 2010).

Two pertinent observations can also be made regarding the research methods of the analyzed studies. The first observation is that all studies adopted a quantitative cross-sectional design. This design

limits the interpretations that can be made regarding the relationships between variables and does not allow an understanding of how burnout develops. The second observation is that all studies used self-report instruments. Although the MBI is the most widely used instrument in burnout research at the international level (cf. Boudreau & Nakashima, 2002), several criticisms have been made regarding its validity (e.g., Bria, 2014; Faúndez & Gil-Monte, 2009; Figueiredo-Ferraz et al., 2013; Shirom & Melamed, 2006). In addition, three of the analyzed studies used the General Survey of the MBI and not the Educators Survey.

Variables Implicated in Burnout

The second objective of this study was to understand the type of variables considered in the exploration and understanding of the burnout phenomenon. The results suggest that the organization of variables into a three-dimensional structure – personal, organizational, and classroom – is adequate because it allows the accommodation of all identified variables.

The analysis of the results suggests inconsistencies regarding the role of several variables in burnout in teachers. The contradictory results or the absence of significant differences for different variables (e.g., sex, age, professional experience, bureaucracy) reinforce the need for further studies.

Bureaucracy was one of the variables most frequently analyzed in the studies. Although the negative impact of bureaucracy on the emotional well-being of teachers is mentioned in the literature (e.g., Rajendran et al., 2020), this variable seems to take on great importance in the Portuguese educational context. In addition, Gomes et al. (2012) found that bureaucratic and administrative work contributes positively to teachers' perception of personal accomplishment. This result is unexpected, and therefore, it is important to replicate the study. Nevertheless, in the organizational context, the results found by Gomes et al. on the role of working hours (2010) and the number of hours of direct student contact (2006), suggest that tasks directly related to teaching can be assumed to be protective variables against burnout and contribute to the emotional well-being and motivation of Portuguese teachers (prescribed work vs. real work).

In the classroom context, student misbehavior and the number of students per class seem to be the variables that most contribute to burnout levels in Portuguese teachers (Gomes et al., 2006, 2010; Pinto et al., 2005). Few studies in the literature evaluate the role of the number of students per class in teacher burnout. The relevance of this aspect may be associated with the specificities of the Portuguese context, although the number of students per class in Portugal is considered relatively low compared to that in classes in countries such as Chile or China (Organisation for Economic Cooperation and

Development [OECD], 2014). It is also possible that the number of students somehow confounds the variability in student knowledge. Given the difficulty of teaching students with very different knowledge levels, teachers may believe that they could achieve their goals with fewer students in the class.

Still, regarding the classroom context, difficulties in classroom management, which are associated with heterogeneous student skills, seem to negatively affect the emotional resources of teachers but positively affect their perception of personal accomplishment (Gomes et al., 2006, 2012), suggesting that the challenges associated with student learning themselves function as intrinsic motivators for Portuguese teachers.

Almost all studies also evaluated stress. There seems to be a clearer understanding in the literature of the difference between stress and burnout because the simultaneous evaluation of the two constructs is less frequent. In fact, the evaluation of stress and burnout may help to understand how burnout develops, but it is redundant for the identification of its implications and consequences. In the international literature, the distinction between stress and burnout seems clearer since the comparison between the two constructs is less frequent.

Conclusion

The present systematic review revealed the scarcity of studies on burnout in Portuguese teachers. Nevertheless, the results suggest that the incidence of burnout in Portuguese teachers is significant. It is necessary to conduct more studies that allow the determination of the extent of burnout and, consequently, the design of educational and psychological interventions to support teachers. Further studies may also clarify the role of different variables, such as sex, age, and teaching level in burnout in Portuguese teachers.

The analysis of the variables associated with burnout suggests that the personal and organizational variables are the most frequently analyzed in studies on burnout in teachers and, therefore, are the variables that seem to contribute the most to explaining the high levels of different dimensions of burnout. Because teaching is a relational profession, in future studies, it will be interesting to deepen the understanding of the roles of various actors in the educational context (e.g., colleagues, students, parents) in burnout in teachers.

This literature review is a valuable source of information for government leaders and school principals. Results found can guide strategic educational decisions at the most macro level that consider

and protect teachers' mental health. Educational psychologists working in schools can benefit from these results to develop preventive interventions with and for teachers.

Recommendations

The results of this study offer several guidelines for further studies on burnout in Portuguese teachers. First, future studies should use instruments to assess burnout validated for the Portuguese population, favoring instruments that offer good psychometric qualities. Second, it would be pertinent to invest in studies with qualitative and longitudinal designs that allow to identify and explore the impact of specific variables of the Portuguese educational context on teacher burnout. Finally, future studies must differentiate between teaching levels to understand and characterize the experience of burnout among teachers.

Limitations

The inclusion and exclusion criteria of the systematic review may have resulted in the exclusion of high-quality studies with Portuguese teachers. For example, eleven academic papers (master's theses and doctoral dissertations) published since 2000 and five scientific articles that included preschool and/or university teachers in their samples were excluded from the analysis. Furthermore, due to the variability in the burnout levels and the scarcity of empirical data available in the analyzed studies, some caution in interpreting the results is recommended.

References

Akobeng, A. K. (2005). Understanding systematic reviews and meta-analysis. *Archives of Disease in Childhood*, *90*(8), 837–840. https://doi.org/10.1136/adc.2004.058230

American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). APA. https://doi.org/10.1037/0000165-000

Aparisi, D., Torregrosa, M. S., Ingles, C., & García-Fernandez, J. M. (2019). Stress, burnout and health in a sample of Spanish teachers. *Advances in Higher Education, 3*(1), 1–11. https://doi.org/10.18686/ahe.v3i1.1128

Arce, R., Nakamura, A. P., & Jólluskin, G. (2003). *Burnout*: Estudio del campo y nível de desempeño. *Encuentros en Psicología Social, 1*(4), 35–39.

Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., Träskman-Bendz, L., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health, 17*(264), 1–13. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7

Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health, 19*(655), 1–13. https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1

Bakusic, J., Schaufeli, W., Claes, S., & Godderis, L. (2017). Stress, burnout and depression: A systematic review on DNA methylation mechanisms. *Journal of Psychosomatic Research, 92*, 34–44. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2016.11.005

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology, 1*(3), 311–320. https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311

Bem, D. J. (1995). Writing a review article for Psychological Bulletin. *Psychological Bulletin, 118*(2), 172–177. https://doi.org/10.1037/0033-2909.118.2.172

Boudreau, R., & Nakashima, J. (2002). *A bibliography of burnout citations, 1990–2002*. ASAC.

Brenninkmeijer, V., & VanYperen, N. (2003). How to conduct research on burnout: Advantages and disadvantages of unidimensional approach in burnout research. *Occupational & Environmental Medicine, 60*(Suppl I), i16–i20. https://doi.org/10.1136/oem.60.suppl_1.i16

Bria, M., Spânu, F., Baban, A., & Dumitraşcu, D. L. (2014). Maslach Burnout Inventory – General Survey: Factorial validity and invariance among Romanian healthcare professionals. *Burnout Research, 1*(3), 103–111. https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.09.001

Buunk, A., Peíró, J. M., Rodríguez, I., & Bravo, M. J. (2007). A loss of status and a sense of defeat: An evolutionary perspective on professional burnout. *European Journal of Personality, 21*(4), 471–485. https://doi.org/10.1002/per.627

Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O Stress nos professores portugueses, estudo IPSSO 2000* [The stress in portuguese Teachers, IPSSO Study 2000]. Porto Editora.

Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2007). Preditores da síndrome de *burnout* em professores [Predictors of burnout syndrome in teachers]. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia*

Escolar e Educacional, 11(1), 101–110. https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100010

Centre of Reviews and Dissemination (2008). *Systematic reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. CDR.

David, I. C., & Quintão, S. (2012). *Burnout* em professores: A sua relação com a personalidade, estratégias de *coping* e satisfação com a vida [Burnout in teachers: Its relationship with personality, coping strategies and life satisfaction]. *Acta Médica Portuguesa, 25*(3), 145–155.

Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education, 51*(1), 88–100. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006

Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education, 43*, 99–109. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005

Faúndez, V. O., & Gil-Monte, P. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del "Maslach Burnout Inventory" (MBI) [Analysis of the main strengths and weakness of the "Maslach Burnout Inventory" (MBI)]. *Ciencia &* Trabajo, *11*(31), 160–167.

Ferreira, A. I., & Martinez, L. F. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *International Journal of Human Resource Management, 23*(20), 4380–4390. https://doi.org/10.1080/09585192.2012.667435

Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Grau-Alberola, E. (2013). Psychometric properties of the "Spanish Burnout Inventory" (SBI): Adaptation and validation in a Portuguese-speaking sample. *European Review of Applied Psychology, 63*(1), 33–40. https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.08.003

Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Grau-Alberola, E. (2009). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en una muestra de maestros Portugueses [Prevalence of burnout syndrome in Portuguese teachers]. *Aletheia, 29*, 6–15.

García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2018). Burnout syndrome in secondary teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*(1), 189–208. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9.

Gil-Monte, P., Carlotto, M. S., & Câmara, S. C. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *European Journal of Psychiatry, 25*(4), 205–212. https://doi.org/10.4321/S0213-61632011000400003

Gomes, A. R., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2013a). Cognitive appraisal as a mediator in the relationship between stress and burnout. *Work & Stress, 27*(4), 351–367. https://doi.org/10.1080/02678373.2013.840341

Gomes, A. R., Faria, S., & Vilela, C. (2017). Anxiety and burnout in young athletes: The mediating role of cognitive appraisal. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 27*(12), 1–11. https://doi.org/10.1111/sms.12841

Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). *Stress* ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3.º ciclo e ensino secundário [Occupational stress in teaching: A study with high school teachers]. *Psicologia & Sociedade, 22*(3), 587–597. https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019

Gomes, A. R., Oliveira, S., Esteves, A., Alvelos, M., & Afonso, J. (2013b). *Stress*, avaliação cognitiva e *burnout*: Um estudo com professores do ensino superior [Stress, cognitive appraisal, and burnout: A study with university teachers]. *Revista Sul-Americana de Psicologia, 1*(1), 6–26.

Gomes, A. R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do estatuto da carreira docente Português [Occupational stress and change in the career status of Portuguese teachers]. *Educação e Pesquisa, 38*(2), 357–371. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000008

Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "*burnout*", saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e Ensino Secundário [Problems and challenges on teaching activity: A study on high school teachers' stress, burnout, physical health and professional fulfillment]. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(1), 67–93.

Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*(1), 115–127. https://doi.org/10.1177/0143034303024001905

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843–856. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650

Kokkinos, C. M. (2011). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 229–243. https://doi.org/10.1348/000709905X90344

Li, S., Li, Y., Lv, H., Jiang, R., Zhao, P., Zheng, X., Wang, L., Li, J., & Mao, F. (2020). The prevalence and correlates of burnout among Chinese preschool teachers. *BMC Public Health, 20*(160), 1–10. https://doi.org/10.1186/s12889-020-8287-7

Magarey, J. M. (2001). Elements of a systematic review. *International Journal of Nursing Practice, 7*(6), 376–382. https://doi.org/10.1046/j.1440-173x.2001.00295.x

Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management and on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 144–152. https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2001.00295.x

Martins, C., Violante, E., & Gato, F. (2015). *Stress na profissão docente: Um estudo exploratório numa escola secundária* [Stress in teaching profession: An exploratory study in a secondary school]. *Millenium, 48*(20), 135–155.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach* Burnout *Inventory* (2nd ed.). Consulting Psychologist Press.

Maslach, C., & Leiter. M. P. (1997). *The truth about* burnout*: How organization cause, personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.

Masmoudi, R., Trigui, D., Ellouze, S., Sellami, R., Baati, I., Feki, I., & Masmoudi, J. (2016). Burnout and associated factors among Tunisian teachers. *European Psychiatry, 33*(S1), S290–S643. https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.2393

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 85*, 121-130. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006

Moreno, B. J., Garrosa, E. H., & Pereira, A. B. (2003). Estudios transculturales del burnout: Los estudios transculturales Brasil-España [Cross-cultural studies of burnout: Cross cultural Brazil-Spain studies]. *Revista Colombiana de Psicología, 12*, 9–18.

Nazari, O., Atai, M., & Birjandi, P. (2020). An investigation into Iranian EAP teachers' burnout and its variations in relation to their demographic and organizational characteristics. *Issues in Language Teaching, 9*(1), 93–116. https://doi.org/10.22054/ilt.2019.44381.405

Organisation for Economic Cooperation and Development (2014). How many students are in each classroom? *Education at a Glance 2014: Highlights*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag_highlights-2014-24-en

Otero, J., Santiago, M., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive

behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy, 8*(2), 259–270.

Patrão, I., Santos Rita, J., & Maroco, J. (2012). Avaliação do *burnout* em professores: Contributo para o estudo de adaptação do CBP-R [Evaluation of burnout in teachers: Contribution to the adaptation study of the CBP-R]. *Psychology, Community & Health, 1*(2), 179–188. https://doi.org/10.5964/pch.v1i2.29

Picado, L., Pinto, A. M., & Silva, A. L. (2014). O papel dos esquemas precoces mal adaptativos na explicação do *burnout* e do *engagement* [The role of early maladaptive schemas in the explanation of burnout and engagement]. *Psychology Bulletin, LXIII*(139), 147–158.

Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de *burnout* [Professional stress in Portuguese teachers: Prevalence, predictors and burnout levels]. *Psychologica, 33*, 181–194.

Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estratégias de coping en profesores portugueses [Stress sources, burnout and coping strategies in portuguese teachers]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1–2), 125–143.

Purvanova, R. K., & Muros, J. O. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 168–185. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006

Rajendran, N., Watt., H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Research, 47*(3), 477–500. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x

Richards, K., Hemphill, M., & Templin, T. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching, 24*(7), 768–787. https://doi.org/10/1080/13540602.2018.1476337

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264117020-en

Santos, A., Teixeira, A. R., & Queirós, C. (2018). *Burnout* e *stress* em professores: Um estudo comparativo 2013–2017 [Burnout and stress in teachers: A comparative study]. *Psicologia, Educação e Cultura, XXII*(1), 250–270.

Schaufeli, W. B. (2018*).* Burnout in Europe. Relations with national economy, governance and culture. *Organizational Dynamics, 47*(2), 99–106. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2018.01.003

Schaufeli, W. B., Leiter, M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International, 14*(3), 204–220. https://doi.org/10.1108/13620430910966406

Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two group of professionals. *International Journal of Stress Management, 13*(2), 176–200. https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176

Silva, M. I., & Astorga, M. C. (2012). *Engagement* e *burnout* em professores portugueses [Engagement and burnout in Portuguese teachers]. *International Journal of Development and Educational Psychology, 1*(4), 63–72.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518–524. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education, 19*(4), 397–408. https://doi.org/10.1016/S0742-051x(03)00024-6

CAPÍTULO 2

TEACHERS' VOICES: A QUALITATIVE STUDY ON BURNOUT IN THE PORTUGUESE EDUCATIONAL SYSTEM

Teachers' Voices: A Qualitative Study on Burnout in the Portuguese Educational System[2]

Abstract

Teaching has been identified as an environment of extreme physical, mental, and cognitive demand for teachers and is one of the careers where burnout levels are the highest. This qualitative study aims to (i) understand the importance of personal, organizational, and classroom dimensions concerning the Portuguese education system, (ii) and how these dimensions contribute to burnout in Portuguese teachers from different teaching levels. Semistructured interviews were conducted with twenty-six primary and high school teachers. Results offer insights on the impact different variables have on teachers' burnout. The content analysis suggests that organizational is the most relevant dimension contributing to teachers' burnout. On the other hand, the classroom category appears to be the most challenging context for teachers to manage. The results highlight the need to consider the dynamics and interdependency between personal, organizational, and classroom dimensions in the development and prevalence of burnout.

Keywords: burnout syndrome, mental health, qualitative research, risk factors, school context, teachers

[2] Artigo aceite para publicação na revista *Education Sciences*. Referência completa: Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (in press). Teachers' voices: A qualitative study on burnout in the Portuguese educational system. *Education Sciences*.

Introduction

Mental and physical well-being depend on how well individuals can handle the psychosocial, contextual, and physical challenges and demands of their environments (Sterling, 2012). Although stress is a necessary and sometimes useful physiologic response, continuous exposure to high levels of occupational stress may lead to burnout (Psyhältö et al., 2011).

Burnout is a psychosocial phenomenon characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and diminished personal fulfilment (e.g., Maslach & Leiter, 2015). Over the past two decades, burnout in teachers has been recognized as a severe professional problem, affecting teachers' motivation and job satisfaction, with consequences for not only students' learning and behavior but also the broader school environment (e.g., Pietarinen et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Compared with other careers, teaching has been identified as one of the careers with the highest levels of perceived stress (e.g., Aronsson et al., 2017). According to Psyhältö et al. (2011), school as a professional environment is characterized by several contexts susceptible to emotional exhaustion that vary from school to school and within the same school. The concept of "professional environment demands" refers to physical, social, or organizational attributes of a professional context that requires prolonged physical and/or mental effort (Demerouti et al., 2001).

Previous research has identified several variables that allow for the characterization of extreme mental and cognitive demands present in schools. In Portuguese schools specifically, previous studies suggest that variables associated with teachers' burnout can be better understood when evaluated across three major dimensions: *personal, organizational*, and *classroom* (Mota et al., 2021).

Individual Intrinsic Variables

Individual resources such as emotional competencies and coping strategies play an essential role in burnout, as they influence the way teachers perceive and respond to their daily challenges and demands (e.g., Fiorilli et al., 2017; Helou et al., 2016; Pinto et al., 2005). Likewise, several authors have observed that a teachers' major contributing factor to teacher exhaustion is their personal inability to manage the plurality of roles and myriad tasks demanded of them by schools and families (e.g., Arvidsson et al., 2019).

School Context Attributes

The peculiarities of the education system and variables associated with the school environment appear to have an even more dominant role in the prevalence and levels of burnout (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020). These attributes include precarious employment contracts, limited career development opportunities, time pressure, salaries, physical conditions, demands, and excessive workload, the multiplicity of tasks, and bureaucracy (e.g., Arvidsson et al., 2019; Carlotto & Palazzo, 2006; Demerouti et al., 2001; Helou et al., 2016; Lawrence et al., 2019).

The variables associated with the school environment deal with perceptions related to the overall school climate and result from interactions in the school context. Several authors claim a lack of emphasis on variables regarding interpersonal relationships, such as the perceived quality of the relationships between work peers, with school principals, or the lack of morale in the workplace (e.g., Consiglio et al., 2014). Studies on the perceptions of organizational support show that teachers who perceive less support from their peers and school principals tend to experience higher levels of stress and burnout (Day & Leiter, 2014). The impact of the perceived support also seems to be correlated with other organizational variables like the workload (Lawrence et al., 2019).

The characteristics of different levels of education also appear to be paramount to understanding the development of burnout, as different teaching levels require distinct teaching techniques and are intended for different audiences (Martin et al., 2012). However, results on teachers' burnout among different teaching levels are inconsistent. For example, in a study conducted with Brazilian teachers, elementary school teachers showed the lowest levels of emotional exhaustion and depersonalization and the highest levels of job satisfaction (Carlotto, 2010). In another study in Israel, teachers of the youngest students reported the highest levels of burnout (Tatar & Horenczyk, 2003). For instance, Rajendran et al. (2020) did not find considerable discrepancies in the burnout levels among Australian elementary and high school teachers.

Classroom and Student Characteristics

In the classroom context, student misbehavior is regarded as the main culprit for teacher burnout (e.g., Aloe et al., 2014). Other contributing factors include students' lack of motivation, student heterogeneity in performance and competence skills, and class size (e.g., Pinto et al., 2005; Shen et al., 2015).

Parents also seem to interfere with teachers' perception of well-being. Earlier studies suggest that parents' pressure on teachers, and teachers' perception of improper parental educational practices, directly contribute to teachers' burnout (Psyhältö et al., 2011; Stoeber & Rennert, 2008).

Present Study

In the current study, burnout is conceived as a subjective experience stemming from self-interpretation and self-evaluation of the context in which individuals are integrated. The sense of stress and burnout is determined by an individual's evaluation of the circumstances and challenges presented to them and the cognitive resources they possess (Gomes et al., 2013).

The present study explores how a set of variables, already identified as relevant for the development and prevalence of burnout in teachers, applies to a sample of Portuguese teachers. Specifically, it aims to understand (i) the relative importance of *personal*, *organizational*, and *classroom* dimensions associated with the Portuguese educational context, and (ii) how they contribute to burnout in Portuguese teachers from different teaching levels.

Method

This is a qualitative study that used semi-structured interviews "to gain insights into a person's subjective experiences, opinions and motivations" (Busetto et al., 2020, p. 3). Content analysis was used as research method. Frequency counting was also used as part of the data analysis to support the interpretation of results (i.e., indicate the prevalence of a particular category or subcategory in the interviews in this group of teachers (Maxwell, 2010).

Participants

Initial contact was established with school principals from three schools located in the North of Portugal. School principals were asked to forward our calls to teachers that, in their opinion, showed signs of significant stress and exhaustion. It was thus intended to incorporate participants that could be considered good insiders regarding the burnout phenomenon.

Participants were 26 teachers between 48 and 63 years old (M = 56.7, DP = 3.9), 21 female (80.8%) and 5 male (19.2%). Their teaching experience ranged from 17 to 37 years (M = 29, DP = 4.4). These participants taught in the 1st cycle of elementary school (n = 4, 15.4%), 2nd cycle of elementary School (n = 5, 19.2%), 3rd cycle of elementary school (n = 7, 26.9%), high school (n = 4, 15.4%), and in

3rd cycle of elementary school and high school (n = 6, 23.1%), in public schools in the North of Continental Portugal. The Portuguese education system is organized into two primary sequential levels of compulsory education: a) elementary school, including 1st cycle (1st to 4th grade), 2nd cycle (5th and 6th grades), and 3rd cycle (7th to 9th grade); and b) high school (10th to 12th grade). Two of the teachers were on medical leave with a diagnosis of psychological exhaustion.

Procedures

An interview script was developed by experienced researchers in Educational and School Psychology. Four initial interviews were conducted, one for each teaching level (1st cycle, 2nd cycle, 3rd cycle, and high school) to test the suitability of the script's content. This procedure provided data about emerging issues and informed minor improvements to the initial interview script; for example, a question about students' parents was then included as this subject surfaced during the initial interviews. The same interview script was used for the different teaching cycles given the similar emerging issues but varied in the importance of each item. The final version of the interview script was again tested and ratified by the researchers.

Participants were contacted by phone or email, the terms and conditions of the study were presented, and interviews were scheduled following the participants' availability. Interviews were recorded after informed consent was given. Confidentiality was assured, and participants were informed that they were free to end their participation in the study at any time. In the interview transcripts, all data associated with the participant's identity (e.g., name, location) were eliminated to ensure data anonymity. This study was previously authorized by the Ethics Subcommittee for Social and Human Sciences of the University of Minho (SECSH 020/2017).

Measures

The semistructured interview script was developed to explore variables associated with *personal*, *organizational*, and *classroom* dimensions based on a literature review. The interviews started with a generic question (''What is a normal day like for you as a teacher?''), followed by open questions regarding *personal* (e.g., ''How do you manage your personal and professional life?''), *organizational* (e.g., ''Generally speaking, are you happy with the current Portuguese Education System?''), and *classroom* dimensions (e.g., ''How do you manage the classroom?''). The script consisted of twelve questions whose order was not strictly held, allowing the participants to answer in a free and unrestricted manner and thereby provide the interviewer with a deeper understanding of the subject.

Data Analysis

Interviews were transcribed and subjected to a content analysis process according to the three stages proposed by Bardin (2004): (i) pre-analysis, (ii) content analysis, and (iii) output handling, deduction, and interpretation. The pre-analysis process produced a grid of categories and subcategories. This grid was initially applied to interviews by teaching level (1st cycle, 2nd cycle, 3rd cycle, and high school) to test data adjustment. This procedure led to the elimination or combination of some of the subcategories. Given the finalized grid of categories and subcategories, the twenty-six interviews were coded, and the interrater agreement was implemented. The coding of categories and subcategories was done manually by two raters with experience in research in the education field, who carried out the data analysis independently. Disagreements were tie-broken by a third judge, an expert in the professional development of teachers.

Cohen's kappa coefficient analyses were conducted to verify the reliability of and validate the grid of categories and subcategories (Fonseca et al., 2007). Mean values of Cohen's kappa coefficient shows an "almost perfect agreement" ($k = .81 - 1$) for the twenty-six interviews ($k = .88$) and for the three large dimensions ($k = .90$). The robust reliability indices of the different Cohen's kappa coefficients ensured objectiveness and consistency throughout the content analysis process.

Statistic descriptive analysis and frequency analysis were conducted using Microsoft Excel.

Results

Grid of Categories and Subcategories

Content analysis generated a total of ten categories and forty-three subcategories, all mutually exclusive. The *personal* dimension includes personal, social, academic, and professional attributes and the perception of physical, emotional, and mental capabilities (Table 2.1). The *organizational* dimension represents characteristics and idiosyncrasies of the Portuguese educational system and includes variables of relational nature (Table 2.2). The *classroom* dimension includes the characteristics of the classroom context and the variables directly or indirectly related to students, parents, or the values system (Table 2.3).

Table 2.1

Categories and Subcategories of the Personal Dimension (N = 26)

Category	Definition	Subcategory	Definition
Personal Identity	Set of individual intrinsic perceptions and attitudes.	Positive management of life roles	Ease of family and social contexts management, due to the professional role demands.
		Negative management of life roles	Well managed family and social contexts hardships, due to the professional role demands.
		Coping mechanisms	Resources and/or strategies to face professional context hardships.
		Skills	Physical, cognitive and/or emotional limits perception to face the professional context demands.
Professional Identity	Professional self-concept perception and professional circle affinity sense.	Recognition	Value or recognition perception with the teacher's role, by society and by school peers.
		Lack of Recognition	Depreciation or lack of recognition perception with the teacher's role, by society and school peers. Including loss of dignity and authority.
		Fulfilment	Overall fulfilment with career and professional category, without objectively identifying their source.
		Unfulfillment	Overall dissatisfaction with the career and professional category, without identifying their source.

	Status loss	References to loss of benefits and career stagnation. Including comparison with other career categories.

Table 2.2

Categories and Subcategories of the Organizational Dimension (N = 26)

Category	Dimension	Subcategory	Definition
School system	Portuguese school system properties.	Programs	Perceived imbalance between the school program requirements and the curricular goals; and the time available to teach that matters.
		Teachers workload	Reference to the teachers' excessive workload and the perceived imbalance between the available time for scholar and not scholar components.
		Students workload	Reference to the students' excessive workload. Includes the free time during school hours cessation.
		Overall Bureaucracy	Amount of bureaucracy associated to teaching. Includes the perceived worthlessness and fatigue
		Teachers evaluation	Reference to external and internal teachers' evaluation.
		School evaluation	Reference to the school internal and external evaluation.
		Legislation	Negative impact of the continuous legal changes in teaching. Includes the perception of inadequacy of the law to the effective school context.

School context	School context properties where the person is integrated.	Schedule	Dissatisfaction with the timetable structure, which makes it harder to mediate between professional and personal life, and teachers' mingling.
		Extra activities	Performance in tasks or duties not directly related to content teaching.
		School circumstances	Poor physical characteristics of the school space and shortage of human resources.
		Specific Bureaucracy	Bureaucracy rise perception specific to that school context.
School atmosphere	Relationship dimension, contributing to the perceived school atmosphere.	Organizational injustice	Injustice perception stemmed by hierarchical superior decisions, compared to peers. Including retaliations references.
		Positive relationship with peers	Peer relationship quality perception.
		Negative relationship with peers	Degrading or lack of peer relationships perception.
		Positive relationship with principals	Relationship between teachers and school principals' quality perception.
		Negative relationship with principals	Perception of degrading or lack of relationships between teachers and school principals.
Limitations	Teacher perceived limitations on his/her performance.	Projects	Negative impact of the involvement in school projects. Includes school image to externals concerns.

	Lack of autonomy	Perception of loss of autonomy in decision making (e.g., grades assignment) and lack of freedom of expression.
	Lobbies	Perception of financial school priorities, limiting teachers' roles and response.

Table 2.3

Categories and Subcategories of the Classroom Dimension (N = 26)

Category	Definition	Subcategory	Definition
Classroom	Classroom context exclusive attributes.	Behaviors	Indiscipline and disruptive student behaviors.
		Management	Classroom management and teaching strategies set by teachers.
		Teaching content	Perception of content teaching time.
		Interruptions	Percentage of time not dedicated to content teaching (e.g., student misbehavior).
		Climate	Perception of the classroom climate, characterized by the student-teacher relationships.
		Class	Class attributes, including the number of students per class and students' heterogeneity.
Students	Individual and student's family attributes.	Family structure	Family structure of the students and their social-economical context.
		Development	Cognitive and intellectual student development perception.

Frequency of Categories and Subcategories

Absolute, average, and relative frequency analyses were conducted to understand the representativeness of the dimensions (Table 2.4) and the categories and subcategories (Table 2.5). Overall, the *organizational* dimension was the most frequently mentioned by teachers (39.1%), followed by the *classroom* (37.7%) and *personal* (23.6%) dimensions. When considering the different teaching levels, the *classroom* dimension was the most relevant for teachers of the 1st (43.5%) and 2nd (41%) cycles of basic education.

Table 2.4

Frequency of Answers per Dimension

	Total Sample (*N* = 26)		1CBE (*n* = 4)		2CBE (*n* = 5)		3CBE & SE (*n* = 17)	
Dimension	AbF	AF	AbF	AF	AbF	AF	AbF	AF
Personal	558	23.6%	99	22.9%	85	24.7%	375	23.6%
Organizational	926	39.1%	145	33.6%	118	34.3%	663	41.6%
Classroom	884	37.3%	188	43.5%	141	41%	554	34.8%

Note. 1CBE = 1st cycle of basic education; 2CBE = 2nd cycle of basic education; 3BE = 3rd cycle of basic Education; SE = secondary education; AbF = absolute frequency; AF = average frequency.

Personal Dimension

The *personal identity* category was the most frequently mentioned and shows how the participants feel close to their mental and emotional limits (P04: "I would scramble all the names! Ideas would blur in my brain!"). It also shows how demanding it is for teachers to combine their different life roles (P01: "It's always outside school time (...), and the teacher also has a family!"). For teachers of the 2nd cycle, the subcategory of *coping mechanisms* appears to be of particular importance (P05: "I'm handling it because I'm being medicated!").

In the category *professional identity*, *lack of recognition,* and *loss of status* were the noteworthy subcategories. Although these subcategories may seem the same at first glance, it is possible to distinguish the meaning of recognition (P02: "The work a teacher does in the classroom is not of interest, it is not recognized nor valued!") from status (P11: "I consider myself as cheap labour!").

Table 2.5

Frequency of Answers per Category and Subcategory

Category	Total Sample (N = 26)			1CBE (n = 4)			2CBE (n = 5)			3CBE & SE (n = 17)		
Subcategory	AbF	AF	RF	AbF	AF	RF	AbF	AF	RF	AbF	AF	RF
Personal Identity												
Positive management of life roles	10	0.4%	3%	1	0.2%	2%	6	1.7%	8%	2	0.1%	1%
Negative management of life roles	91	3.8%	24%	21	4.9%	34%	7	2%	10%	65	4.1%	27%
Coping Mechanisms	66	2.8%	17%	7	1.6%	11%	15	4.4%	21%	44	2.8%	18%
Capabilities	212	9%	56%	33	7.6%	53%	45	13.1%	62%	134	8.4%	55%
Sub-total	379	16%	100%	62	14.4%	100%	73	21.2%	100%	245	15.4%	100%
Professional Identity												
Recognition	3	0.1%	2%	1	0.2%	3%	0	0%	0%	2	0.1%	2%
Lack of Recognition	73	3.1%	41%	20	4.6%	54%	5	1.5%	42%	48	3%	37%
Fulfilment	17	0.7%	9%	2	0.5%	5%	3	0.9%	25%	12	0.8%	9%
Dissatisfaction	34	1.4%	19%	3	0.7%	8%	4	1.2%	33%	27	1.7%	21%
Loss of Status	52	2.2%	29%	11	2.5%	30%	0	0%	0%	41	2.6%	32%
Sub-total	179	7.6%	100%	37	8.6%	100%	12	3.5%	100%	130	8.2%	100%
School System												
Programs	64	2.7%	17%	16	3.7%	19%	10	2.9%	23%	38	2.4%	15%

Teachers workload	43	1.8%	11%	5	1.2%	6%	5	1.5%	11%	30	1.9%	12%
Students Workload	22	0.9%	6%	9	2.1%	11%	1	0.3%	2%	15	0.9%	6%
Overall Bureaucracy	93	3.9%	25%	21	4.9%	25%	7	2%	16%	65	4.1%	26%
Teachers Evaluation	21	0.9%	6%	4	0.9%	5%	1	0.3%	2%	16	1%	6%
School Evaluation	23	1%	6%	3	0.7%	4%	1	0.3%	2%	19	1.2%	8%
Legislation	108	4.6%	29%	25	5.8%	30%	19	5.5%	43%	64	4%	26%
Sub-total	374	15.8%	100%	83	19.2%	100%	44	12.8%	100%	247	15.5%	100%
School Context												
Schedule	50	2.1%	23%	8	1.9%	32%	11	3.2%	28%	31	1.9%	20%
Extra Activities	86	3.6%	39%	7	1.6%	28%	18	5.2%	46%	61	3.8%	40%
School Circumstances	28	1.2%	13%	5	1.2%	20%	2	0.6%	5%	21	1.3%	14%
Number of Classes	17	0.7%	8%	2	0.5%	8%	2	0.6%	5%	14	0.9%	9%
Specific Bureaucracy	37	1.6%	17%	3	0.7%	12%	6	1.7%	15%	27	1.7%	18%
Sub-total	218	9.2%	100%	25	5.8%	100%	39	11.3%	100%	154	9.7%	100%
School Atmosphere												
Organizational Injustice	50	2.1%	20%	6	1.4%	23%	3	0.9%	9%	41	2.6%	22%
Positive Relationship with Peers	20	0.8%	8%	1	0.2%	4%	8	2.3%	24%	11	0.7%	6%
Negative Relationship with Peers	94	4%	38%	11	2.5%	42%	13	3.8%	39%	70	4.4%	37%
Positive Relationship with Principals	12	0.5%	5%	2	0.5%	8%	3	0.9%	9%	7	0.4%	4%
Negative Relationship with Principals	73	3.1%	29%	6	1.4%	23%	6	1.7%	18%	61	3.8%	32%

Sub-total	249	10.5%	100%	26	6%	100%	33	9.6%	100%	190	11.9%	100%
Limitations												
Projects	16	0.7%	19%	6	1.4%	55%	0	0%	0%	10	0.6%	14%
Lack of Autonomy	50	2.1%	59%	4	0.9%	36%	2	0.6%	100%	44	2.8%	61%
Lobbies	19	0.8%	22%	1	0.2%	9%	0	0%	0%	18	1.1%	25%
Sub-total	85	3.6%	100%	11	2.5%	100%	2	0.6%	100%	72	4.5%	100%
Classroom												
Behaviors	121	5.1%	28%	9	2.1%	14%	37	10.8%	42%	75	4.7%	26%
Management	132	5.6%	30%	22	5.1%	33%	25	7.3%	28%	85	5.3%	30%
Teaching content	8	0.3%	2%	0	0%	0%	0	0%	0%	8	0.5%	3%
Interruptions	48	2%	11%	5	1.2%	8%	5	1.5%	6%	38	2.4%	13%
Climate	77	3.3%	18%	13	3%	20%	15	4.4%	17%	49	3.1%	17%
Class	52	2.2%	12%	17	3.9%	26%	6	1.7%	7%	29	1.8%	10%
Sub-total	438	18.5%	100%	66	15.3%	100%	88	25.6%	100%	284	17.8%	100%
Students												
Family structure	23	1%	15%	8	1.9%	18%	2	0.6%	7%	13	0.8%	16%
Development	57	2.4%	37%	27	6.3%	61%	5	1.5%	18%	25	1.6%	30%
Motivation	75	3.2%	48%	9	2.1%	20%	21	6.1%	75%	45	2.8%	54%
Sub-total	155	6.5%	100%	44	10.2%	100%	28	8.1%	100%	83	5.2%	100%
Parents												

Positive relationship with parents	38	1.6%	16%	10	2.3%	16%	7	2%	30%	21	1.3%	14%
Pressure	77	3.3%	33%	12	2.8%	19%	5	1.5%	22%	59	3.7%	40%
Education	119	5%	51%	41	9.5%	65%	11	3.2%	48%	67	4.2%	46%
Sub-total	234	9.9%	100%	63	14.6%	100%	23	6.7%	100%	147	9.2%	100%
Society												
Values	12	0.5%	21%	6	1.4%	40%	1	0.3%	50%	6	0.4%	15%
Mission	45	1.9%	79%	9	2.1%	60%	1	0.3%	50%	34	2.1%	85%
Sub-total	57	2.4%	100%	15	3.5%	100%	2	0.6%	100%	40	2.5%	100%

Organizational Dimension

The *education system* category was the most frequently cited *organizational* dimension, especially *legislation* and *overall bureaucracy* subcategories. The frustration with bureaucracy is characterized not only by its quantity but also by the perception of its inutility (P05: "We always have to have papers going back and forth! We have a lot more bureaucracy nowadays than before. It does not serve any purpose. It's just to be filed!"). Similarly, legislation not only encompasses the negative impact of the constant legal changes (P19: "We start the year and give specific guidelines [to students and parents], and it is not the first, nor the second, not the third time that the rules of the game change in the middle of the year!"), but also the failure to understand the usefulness and benefit of those changes (P01: "A new government takes office and everything changes... What was done already is never considered to, at least, understand what was well-done!"). The subcategory legislation also appears to rebound in the interpersonal relationship quality (P12: "This year we're [teachers] in a school, next year we'll be in a different one. By the time that we can get relocated to a new school, get used to the new environment and peers, we reach the 2nd semester!"). The negative relationship with peers was the most prevalent complaint in the *school atmosphere* (P08: "People no longer talk, hang out... They are not friends anymore!").

In the *school context* category, the *extra activities* subcategory was the most mentioned and conveys the dissatisfaction with the accumulation of activities or functions not directly related to teaching (P01: "The teacher just doesn't clean the toilets yet (...) because he does everything else!").

In the *limitations* category, *lack of autonomy* is the most mentioned subcategory and describes a type of content directly related to stipulations that limit teachers' actions (P13: "And the pressure to change the grades!? I lost count of the times grades given by me were changed!").

Classroom Dimension

The *classroom* category is the most frequent complaint, which describes teachers' strategies to *manage* the classroom and the students' disruptive *behavior*. These two subcategories are closely related since the previously mentioned teachers' strategies seem to be brought up as a reaction to the students' behavioral issues (P08: "I do a lot of expulsions!"). In addition, the connection between student misbehavior and the idiosyncrasies of the school system seems to be evident (P26: "Indiscipline could be minimized if there was enough support from school to protect the teacher (...) Inside the classroom I don't have any fears, I feel good, I feel safe (...) what's beyond the classroom is out of my control!"), in particular the *lack of autonomy* (P06: "[Students] assume they can do anything and we [teachers] cannot do anything about it!").

The description of the severity of students' behaviors allows for the grasp of its seriousness (P04: "One of my students set fire to a teacher's hair! So, you can see the kind of students I had!"). For 2nd cycle teachers, the impact of students' *behavior* seems to be particularly harmful (P05: "It is one of the most important questions to me: classroom indiscipline!"). For 1st cycle teachers, the *classroom* characteristics and students' heterogeneity are significant (P02: "Because there are so many students with so many different learning programs... And I am here thinking: "What shall I do!?").

Concerning *students*, *lack of motivation* is the most mentioned subcategory by teachers (P05: "Students' motivation is elsewhere!").

In the *parents'* category, teachers perceive their *relationship with parents* as positive, even though interaction with parents seems to be negative. The perceived *pressure* by parents on teachers is felt both directly (P25: "Scenes of parents storming into school and wanting to break the teachers or student's faces, are a common scenario nowadays!"), as well as indirectly (P21: "[The school board] would change the grades fearing that parents would not be happy about it!"). For teachers of 1st cycle classes, the perception of parental *educational practices* is significant (P14: "As long as parents do not take responsibility for what they should do, we cannot do that job here in the classroom, it is impossible!").

Lastly, *mission* is the subcategory most mentioned in the *society* category (P13: "And the school has been more and more a deposit for everything, a scapegoat for everything (...) almost feels like a factory!").

Discussion

This study intended to understand the relative importance of the *personal*, *organizational*, and *classroom* dimensions related to the Portuguese educational system that contribute to burnout of Portuguese teachers at different levels of education.

Overall, the variables identified in this study (e.g., life roles management, bureaucracy, extra activities, indiscipline, class size) corroborate previous research on teacher burnout (e.g., Carlotto & Palazzo, 2006; Consiglio et al., 2014; Lawrence et al., 2019; Shen et al., 2015). The multiplicity of emerging categories and subcategories uphold the idea that school as a professional context provides multiple scenarios that contribute to teacher's exhaustion (Psyhältö et al., 2011; Shernoff et al., 2011). Our findings give important clues about the weight that different variables effectively have on teacher burnout.

Burnout Dimensions

The school environment has been identified as one of the most critical organizational variables (e.g., Droogenbroeck et al., 2014) concerning the quality of the social relationships in the workplace (Leiter & Maslach, 2016). Literature suggests that the perceived support from school principals is more critical for teachers' well-being than the perceived support from peers, as principals interfere with personal goals (Charoensukmongkol et al., 2016; Dysvik & Kuvaas, 2012; Halbesleben & Wheeler, 2012). Nevertheless, our results suggest that the deterioration of relationships between peers is a more significant contributing factor to burnout than the deterioration of relationships between teachers and principals. Therefore, the quality of the relationships among school actors has a specific impact on teachers' well-being.

Among the school system attributes, the legislation seems to be an essential source of tension in teachers (e.g., Gomes et al., 2012). However, our results suggest that legislation gains significance only when considering the implementation of several ongoing changes. For teachers interviewed in this study, those changes give rise to feelings of instability and uncertainty. In the literature, few studies have considered the impact of the ongoing legal changes in teachers' burnout (e.g., Gomes et al., 2012). The importance of this variable in the Portuguese context appears to stem from the countless changes implemented in Portugal's school system in recent years (Crato, 2020).

Our study suggests that teachers struggle the most in managing the classroom context. Recent data from the *Teaching and Learning International Survey* 2018 (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019) show that just 46.7% of Portuguese teachers feel confident enough to run the classroom. Data from the same report (OECD, 2019) show that only 73.5% of the time spent in the Portuguese classroom is dedicated to teaching/learning tasks. This result suggests a significant amount of wasted time, possibly with discipline issues or tasks not directly related to teaching. In our study, most classroom interruptions appear to be caused by student misbehavior (P24: "Student misbehavior is always there. You cannot teach!"), which has been identified as the main culprit for teacher exhaustion in Portugal (e.g., Gomes et al., 2012; Pinto et al., 2005). Furthermore, the dissatisfaction with extracurricular activities suggests that the tasks not directly related to teaching are perceived as risk variables to teacher exhaustion (Lawrence et al., 2019).

It is in the classroom context that variables related to parents surface. The literature highlights the importance of the parent-teacher relationships (e.g., Psyhältö et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010). In our study, teachers tended to classify their relationships with parents as being positive. However, participants also identified parents as an important source of stress. This reference suggests that the

quality of the relationships between teachers and parents does not allow us to understand the significant impact of parents' role in teachers' well-being. It is possible that the perception of the lack of autonomy (P10: "We like to have our autonomy in scientific terms, educational... But even in the scientific section parents interfere!") and the leverage and pressure from parents on teachers (P14: "People are terrified with parents. All it takes to incite panic is a parent complaining about a colleague!"), force teachers into adopting neutral stances to avoid conflict with parents. The Job Demand Control model (Karasek & Theorell, 1990) may aid with understanding these results. According to this model, autonomy is an essential resource for individuals to positively handle job-related demands and, consequently, reduce emotional exhaustion (Maslach et al., 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

In addition, we found other variables linked to parents that seem to significantly contribute to teachers' exhaustion (e.g., educational practices, students' family structure). In the literature, however, the role of these variables has been poorly explored, as they are indirectly correlated with other variables (i.e., students). Thus, it might be hard to identify those variables in quantitative studies that tend to restrict the participants' answers to preconceived questions.

Broadly, results corroborate the literature (cf. Fernet et al., 2012; Maslach et al., 2001), proposing that the *organizational* dimension is the most relevant to the development and prevalence of burnout. Nevertheless, our results emphasize the importance of the individual's perception of available resources for managing burnout regarding the *personal* dimension. Our study shows that burned out teachers perceive an imbalance between teaching demands (i.e., extracurricular activities) and the lack of resources to deal with those demands (i.e., skills). This result can be explained by the Job Demand and Resources Model of Demerouti et al. (2001). According to this model, the greater the imbalance between the demands and perceived resources, the higher the stress levels. In our study, adopting palliative strategies (i.e., psychiatric medication) suggests Portuguese teachers struggle to cope with their perceived teaching demands. This predicator bolsters the need for preventative measures with teachers, targeting the development of specific coping competencies to deal with the demands and challenges of the school environment.

Another important finding of the *personal* dimension is that, contrary to findings in the literature (e.g., Hanushek et al., 2001), salary is not a significant source of tension. Similar results were found in a qualitative study by Shernoff et al. (2011), hinting at the importance of differentiating the type of rewards (i.e., material vs. non-material) that effectively contribute to or mitigate teacher burnout. Our study also suggests that non-material rewards (e.g., recognition) have only relative importance compared to other variables.

Finally, this study also identified a set of abstract variables, such as social values and school mission, which suggests that burned out teachers tend to generalize their negative perspective at a macro level, further intensifying the negative impact of burnout. The contribution of these values to burnout has been associated with individuals' cognitive and emotional calculus regarding the gap between their values and the organizational ones (Maslach & Leiter, 2016).

Burnout and Teaching Levels

Results suggest that the categories that contribute to teacher burnout are identical across teaching levels. Nonetheless, the relevance of each category may vary depending on the teaching level. For instance, the *classroom* dimension seems to be more relevant to teachers of the 1st and 2nd cycles. Moreover, for 1st cycle teachers, the student workload, education, and development subcategories were notably more frequently mentioned. This outcome may be due to the intrinsic characteristics of mono-grade teaching, consisting of prolonged daily contact with students and more regular teacher-parent interaction (Martin et al., 2012).

Conclusion

This study offers insights into different variables' contributions to Portuguese teachers' burnout and the impact of each variable. Our findings highlight the psychosocial nature of burnout and emphasize the need to adopt a holistic approach to research and intervention programs on burnout. It is crucial to consider the simultaneous action, dynamics, and interdependency among variables, to be able to understand the progress and prevalence of burnout in teachers.

The results of this study allow us to contribute to the understanding of the phenomenon of burnout in the teaching profession, based on a phenomenological characterization that reflects the individual experience and, therefore, can complement the limitations of the available quantitative research. Our study identified poorly studied or even neglected variables via inductive analysis, whose roles should be explored in future studies on teacher burnout. These neglected variables include perception of educational practices, parents' power, life and society values, or school's mission). The emergence of these variables may result from the qualitative methodology used in this study, allowing teachers to reflect about their burnout experience thoroughly (Busetto et al., 2020; Maslach & Leiter, 2015).

Limitations

This study presents limitations that should be considered in the analysis of results. Although the inter-judge agreement guarantees the integrity of the qualitative research, the researchers' unique interpretation may be somehow echoed in the data analysis. The results may present gender bias, considering that the sample is predominantly female. The findings within the various teaching levels should also be reviewed with caution, given the small size of the sub-samples.

References

Aloe, A., Shisler, S., Norris, B., Nickerson, A., & Rinker, T. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehaviour and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30–44. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003

Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., Träskman-Bendz, L., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health, 17*(1), Article 264. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7

Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Hakansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health, 19*(1), Article 655. https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1

Bardin, L. (2004). *Análide de conteúdo* [Content analysis] (3rd ed.). Edições 70.

Bartholomew, K., Henderson, A., & Marcia, J. (2000). Coded semistructured interviews in social psychological research. In H. Reis & C. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 286–312). Cambridge University Press.

Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice, 2*(14), 1–10. https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z

Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de *burnout*: Diferenças segundo níveis de ensino [Burnout syndrome: Differences according to education levels]. *Psico, 41*(4), 495–502.

Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de *burnout* e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores [Factors associated with burnout's syndrome: An

epidemiological study of teachers]. *Cadernos de Saúde Pública, 22*(5), 117–126. https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014

Charoensukmongkol, P., Moqbel, M., & Gutierrez-Wirsching, S. (2016). The role of co-worker and supervisor support on job burnout and job satisfaction. *Journal of Advances in Management Research, 13*(1),4–22. https://doi.org/10.1108/JAMR-06-2014-0037

Consiglio, C., Laura, B., Vecchione, M., & Maslach, C. (2014). Self-efficacy, perceptions of context, and burnout: A multilevel study on nurses. *Medicina del Lavoro, 105*(4), 255–268.

Cooper, H. (2012). *Handbook of research methods in psychology*. American Psychological Association.

Crato, N. (2020). Curriculum and educational reforms in Portugal: An analysis on why and how students' knowledge and skills improved. In F. Reimers (Eds.), *Audacious education purposes* (pp. 209–231). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_8

Day, A., & Leiter, M. (2014). The good and the bad of working relationships: Implications for burnout. In M. Leiter, A. Bakker, & C. Maslach (Eds.), *Burnout at work: A psychological perspective* (pp. 56–79). Psychology Press.

Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education, 43*, 99–109. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005

Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2012). Perceived supervisor support climate, perceived investment in employee development climate, and business-unit performance. *Human Resource Management, 51*(5), 651–664. https://doi.org/10.1002/hrm.21494

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, C. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514–525. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013

Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(2), 127–138. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722

Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa [The interrater agreement: Kappa's coefficient]. *Laboratório de Psicologia, 5*(1), 81–90. https://doi.org/10.14417/lp.759

Gomes, A. R., Faria, S., & Gonçalves, M. (2013). Cognitive appraisal as a mediator in the relationship between stress and burnout. *Work & Stress, 27*(4), 351–367. https://doi.org/10.1080/02678373.2013.840341

Gomes, A. R., Peixoto, A., Pacheco, R., & Silva, M. (2012). *Stress* ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português [Occupational stress and the change to the Portuguese statute of the teaching career]. *Educação e Pesquisa, 38*(2), 357–371. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000008

Halbesleben, J., & Wheeler, A. (2012). To invest or not? The role of co-worker support and trust in daily reciprocal gain spirals of helping behaviour. *Journal of Management, 41*(6), 1628–1650. https://doi.org/10.1177/0149206312455246

Hanushek, E., Kain, E., & Rivkin, S. (2001). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources, 39*(2), 326–354. https://doi.org/10.2307/3559017

Helou, M. E., Nabhani, M., & Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership and Management, 36*(5),551–567. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247051

Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology, 8*(2), 131–146. https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.

Lawrence, D. F., Loi, N. M., & Gudex, B. W. (2019). Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 25*(2), 189–199. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544551

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research, 3*(4), 89–10. https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers´ intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 546–559. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2015). It´s time to take action on burnout. *Burnout Research, 2*(1), iv–v. https://doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.002

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry, 16*(6), 1–8. https://doi.org/10.1177/1077800410364740

Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research, 10*(2), 693–703. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693

Organisation for Economic Cooperation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Pietarinen, J., Psyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education, 35*, 62–72. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003

Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estratégias de coping en profesores portugueses [Stress sources, burnout and coping among Portuguese teachers]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1-2), 125–143.

Psyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1101–1110. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006

Rajendran, N., Watt, H. M., & Richardson, P. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *Australian Educational Researcher, 47*(3), 477–500. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 519–532. https://doi.org/10.1111/bjep.12089

Shernoff, E., Mehta, T., Atkins, M., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health, 3*(2), 59–69. https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518–524. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Sterling, P. (2012). Allostasis: A model of predictive regulation. *Physiology Behavior, 106*(1), 5–15. https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2011.06.004

Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress, appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping, 21*(1), 37–53. https://doi.org/10.1080/10615800701742461

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education, 19*(4), 387–408. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6

CAPÍTULO 3

A EXPERIÊNCIA DE BURNOUT EM PROFESSORES: UMA ANÁLISE DE PERFIS

A Experiência de *Burnout* em Professores: Uma Análise de Perfis

Resumo

O objectivo deste estudo é explorar os perfis de professores em burnout e de professores que não estão em burnout, em termos de: (i) avaliação cognitiva, (ii) justiça organizacional percebida, (iii) percepção de tarefas administrativas, (iv) percepção de indisciplina dos alunos, e (v) percepção do impacto dos pais. Um total de 1878 professores portugueses, do ensino básico e ensino secundário, participaram neste estudo. Os resultados indicam diferenças estatisticamente significativas entre os professores em burnout e os que não estão em burnout, embora os dois grupos apresentem um padrão de respostas idêntico (i.e., paralelo). Os resultados indicam, também, que as tarefas administrativas, a justiça distributiva de recompensas, a indisciplina dos alunos, e os pais e encarregados de educação, têm um impacto particularmente negativo no bem-estar dos professores, independentemente de estes estarem ou não em burnout. A percepção de ameaça e a percepção de desafio são as variáveis com diferenças médias mais acentuadas, entre professores dos dois grupos.

Palavras-Chave: análise de perfis, burnout, escola, professores portugueses, sistema educativo

Introdução

Dados do mais recente *Eurydice Report* colocam Portugal no pódio dos países europeus onde os professores revelam mais *stress* (Comissão Europeia, 2021). Isto significa que um número considerável de professores portugueses está em risco, ou já está, em *burnout*.

A definição de *burnout,* mais comummente referida na literatura, foi proposta por Maslach e Jackson (1986), e descreve o *burnout* como uma resposta prolongada a *stressores* emocionais e interpessoais laborais, definido a partir das dimensões de *exaustão emocional*, *cinismo*, e *reduzidas realizações pessoais* (Maslach et al., 2001). Porém, a *exaustão emocional* tem vindo a ser identificada como o aspecto central do *burnout* (Maslach & Leiter, 2016). Nesse sentido, alguns autores argumentam que o *burnout* é melhor definido a partir de dimensões de exaustão, já que as restantes duas variáveis (i.e., *cinismo* e *reduzidas realizações pessoais*) parecem ter diferentes implicações teóricas (e.g., Moore, 2000). Segundo Shirom e Melamed (2006), o *burnout* é, então, definido a partir de três dimensões de exaustão: (i) a *fadiga física*, que é caracterizada pela percepção de cansaço físico e se traduz na diminuição de energia física; (ii) a *fadiga cognitiva*, caracterizada pela percepção de desgaste cognitivo e que se traduz na diminuição da capacidade de concentração; e (iii) a *exaustão emocional*, que se caracteriza pela percepção de cansaço emocional no relacionamento com os outros (i.e., colegas, superiores, clientes) e se reflecte na diminuição da cordialidade e empatia, face às necessidades dos outros. O *burnout* é, assim, visto como um processo onde ocorre um esgotamento contínuo dos recursos energéticos, resultante da exposição crónica prolongada, dos indivíduos ao *stress* laboral (Shirom, 2003; Shirom & Melamed, 2006).

No contexto educativo, as consequências do *burnout* são múltiplas e estendem-se a professores, alunos e comunidade escolar. Os professores em *burnout* têm maior risco de apresentarem problemas de saúde adicionais, tais como queixas psicossomáticas (e.g., perturbações do sono) e outras perturbações psicológicas, como ansiedade ou depressão (e.g., Bakusic et al., 2017; Diestel & Schmidt, 2010; Toker et al., 2012). A degradação da saúde física e mental dos professores em *burnout* contamina, negativamente, a qualidade da instrução na sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem (e.g., Herman et al., 2018; Klusmann et al., 2008). Por outro lado, uma organização (i.e., escola) com professores exaustos, tem maior probabilidade de registar problemas como rotação de funcionários ou baixa assiduidade (e.g., Skaalvik & Skaalvik, 2011). O *burnout* compromete, ainda, a qualidade das interacções e relações entre colegas de profissão (i.e., professores) e chefias (e.g., Klusmann et al., 2008). Para além disso, as suas consequências podem extrapolar a escola, afectando o envolvimento e

relações com a comunidade escolar envolvente (e.g., Psyhältö et al., 2011). O *burnout* é, por isso, um problema de saúde pública, de extrema relevância para o sistema educativo.

Ao longo das últimas décadas, inúmeros estudos têm identificado diversos factores que contribuem para o desenvolvimento e prevalência do *burnout* em professores. O leque de factores inclui variáveis pessoais (e.g., características sócio-demográficas, de personalidade, valores), organizacionais (e.g., exigência e carga de trabalho, falta de apoio social), e de sala de aula (e.g., indisciplina dos alunos) (e.g., Aronsson et al., 2017; Bakusic et al., 2017; Diestel et al., 2010; Gomes et al., 2006; Kinman et al., 2011; Klusmann et al., 2008; Malinen & Savolainen, 2016; McCormick & Barnett, 2011; Mota et al., 2021; Richards et al., 2018; Simães et al., 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2011; Psyhältö et al., 2011). Mais recentemente, diversos investigadores têm alertado para a pouca atenção dada, ao papel dos pais, no *burnout* em professores (e.g., Mota et al., *in press*; Psyhältö et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Em Portugal, o excesso de trabalho, a percepção de políticas disciplinares inadequadas, a burocracia, o número de alunos por turma, e a indisciplina e motivação dos alunos, têm vindo a ser identificadas como as variáveis que mais contribuem para o mal-estar dos professores (cf. Mota et al., 2021). Recentemente, Mota e colaboradores (*in press*) verificaram que também a percepção de injustiça organizacional contribui para a exaustão de professores portugueses.

Burnout e Justiça Organizacional

A justiça organizacional percebida refere-se ao modo como as decisões são tomadas na distribuição de resultados, e à forma como a justiça é percebida em relação a esses resultados (Demo, 2010). É a partir da justiça organizacional que os funcionários avaliam se são tratados de forma justa. Essa percepção influencia, consequentemente, atitudes e comportamentos dos indivíduos na organização (e.g., compromisso, confiança, desempenho). Rego (2001) desenvolveu um modelo de cinco dimensões para contextualizar o conceito de justiça organizacional percebida, especificamente no ensino. A *justiça interaccional*, processo a partir da qual os indivíduos avaliam a qualidade percebida das relações e interações com os superiores, é caracterizada pela (i) *justiça interpessoal*, definida como a percepção que os indivíduos têm sobre a forma como são tratados pelos seus superiores, e pela (ii) *justiça informacional*, caracterizada pela forma como os indivíduos percepcionam o acesso a informações acerca de decisões que os afectam. A (iii) *justiça procedimental* é a dimensão a partir da qual os indivíduos avaliam a justiça dos processos, isto é, das etapas consideradas nos processos de distribuição de recursos e recompensas (e.g., processos disciplinares, sistemas de avaliação de desempenho,

processos de recrutamento e selecção). Finalmente, a *justiça distributiva* refere-se à percepção de justiça relativa aos conteúdos, isto é, aos recursos e recompensas atribuídos (e.g., salários, promoções, sanções disciplinares). É composta pela (iv) *justiça distributiva de recompensa*, definida pela percepção de justiça na atribuição de recompensas, e pela (v) *justiça distributiva de tarefas*, caracterizada pela percepção de justiça na distribuição de tarefas (Rego et al., 2009).

Estudos anteriores têm demonstrado que percepções de injustiça organizacional estão associadas a níveis mais elevados de *burnout* em funcionários (e.g., Aronsson et al., 2017). No entanto, no contexto escolar, são ainda escassos os estudos que investigam a associação entre a justiça organizacional percebida e o *burnout* em professores.

Burnout e Avaliação Cognitiva

Ao longo das últimas décadas, inúmeros estudos têm vindo a explorar a multiplicidade de factores associados ao *burnout* em professores (e.g., Aronsson et al., 2017; Bakusic et al., 2017; Diestel & Schmidt, 2010; Ferreira & Martinez, 2012; Folkman, 2008; Kinman et al., 2011; Klusmann et al., 2008; Malinen & Savolainen, 2016; Maslach & Leiter, 2016; Psyhältö et al., 2011; Richards et al., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2017). No entanto, são escassos os estudos que procuram compreender como os indivíduos avaliam e reagem às situações de *stress* (Reisa et al., 2018), as quais, se prolongadas, podem evoluir para o *burnout*.

A avaliação cognitiva é um processo dinâmico, a partir do qual acontecimentos ou situações potencialmente *stressantes* são avaliadas, em termos do seu significado e importância, para o bem-estar individual (Lazarus & Folkman, 1984). A forma como os indivíduos avaliam acontecimentos *stressantes,* afecta a sua saúde física e mental, e determina o quanto esse acontecimento vai ser percebido como *stressante* (Carpenter, 2016). Ou seja, é a partir dos processos de avaliação cognitiva que é possível perceber porque alguns indivíduos reagem de forma negativa, e outros de forma positiva, a um mesmo acontecimento ou situação (Gomes, 2014).

O *Transactional Model of Stress and Coping* (Lazarus & Folkman, 1984) tem vindo a ser considerado o modelo mais compreensivo para explicar o processo de avaliação cognitiva. De acordo com aquele modelo, a avaliação cognitiva caracteriza-se por formas de avaliação primárias e secundárias. Na avaliação cognitiva primária, os indivíduos avaliam um acontecimento ou situação potencialmente *stressante*, em termos da importância e significado para o seu próprio bem-estar (i.e., irrelevante, benigno ou *stressante*). A relação do indivíduo com o contexto pode, então, ser percebida pelo indivíduo como prejudicial, ameaçadora ou desafiante e gerar, respectivamente, sentimentos de tristeza e raiva,

ansiedade e medo, ou agitação e confiança. Na avaliação cognitiva secundária, os indivíduos avaliam os recursos que têm disponíveis para lidar com esse acontecimento ou situação (incluindo recursos físicos, psicológicos, sociais ou materiais).

Alguns estudos têm, ao longo dos últimos anos, vindo a confirmar o papel da avaliação cognitiva na experiência de *burnout*. Por exemplo, Paškvan e colaboradores (2016) confirmaram que a relação entre a intensificação do trabalho e a exaustão emocional, é mediada pela avaliação cognitiva. Mais recentemente, Simães e colaboradores (2021) confirmaram que a avaliação cognitiva medeia parcialmente a relação entre os conflitos família-trabalho e o *burnout* em professores.

No entanto, tem-se dado pouca atenção ao papel da avaliação cognitiva no *burnout*. Os estudos disponíveis tendem a explorar o papel mediador deste processo entre algumas variáveis (e.g., *stress*, conflitos família-trabalho) e o *burnout* (e.g., Gomes et al., 2013), limitando a compreensão do contributo da avaliação cognitiva na experiência de *burnout*.

O Presente Estudo

No presente estudo, o *burnout* é considerado uma experiência subjectiva, que depende da interpretação e avaliação que os indivíduos fazem do seu contexto profissional. Assim, o objectivo do estudo é explorar as diferenças inter-individuais de professores portugueses na experiência de *burnout*. Especificamente, pretende-se perceber se professores que não estão em *burnout* (ausência de *burnout*) e professores em *burnout* (presença de *burnout*) apresentam perfis diferenciados em termos de: (i) avaliação cognitiva, (ii) justiça organizacional percebida, (iii) percepção de tarefas administrativas, (iv) percepção de indisciplina dos alunos, e (v) percepção do impacto dos pais. Trata-se de um estudo que utiliza uma abordagem centrada na pessoa (*Person-Oriented Approach*) – através da análise de perfis – para identificar diferenças qualitativas entre grupos de indivíduos (Leiter & Maslach, 2016; Meyer et al., 2013). Embora estejam disponíveis alguns estudos internacionais que exploram a experiência de *burnout* em professores, a partir da análise de perfis (e.g., Herman et al., 2018; Leiter & Maslach, 2016; Psyhältö et al., 2019; Salmela-Aro et al., 2019), o nosso estudo representa a primeira análise de perfis realizada sobre o *burnout* em professores portugueses.

Método

Participantes

Os participantes são 1878 professores portugueses, do ensino básico e ensino secundário, com idades compreendidas entre os 23 e os 66 anos (*M* = 48). As principais características socioprofissionais dos participantes que não estão, e dos participantes que estão, em situação *burnout,* são apresentadas na Tabela 3.1.

Tabela 3.1

Características Socioprofissionais da Amostra

	Burnout		
	Ausência	Presença	
Características	n (%)	n (%)	Total
Sexo			
Feminino	726 (47.7%)	795 (52.3%)	1521
Masculino	212 (59.4%)	145 (40.6%)	357
Habilitações			
Licenciatura	704 (48.5%)	748 (51.5%)	1452
Mestrado	215 (54.3%)	181 (45.7%)	396
Doutoramento	19 (63.3%)	11 (36.7%)	30
Tempo de serviço			
3 anos ou menos	18 (75%)	6 (25%)	24
4 – 9 anos	66 (66%)	34 (34%)	100
10 – 20 anos	276 (52.9%)	246 (47.1%)	522
Mais de 20 anos	578 (46.9%)	654 (53.1%)	1232
Tipo de escola			
Pública	903 (49.6%)	918 (50.4%)	1821
Privada	35 (61.4%)	22 (38.6%)	57

Instrumentos

Medida de Burnout de Shirom-Melamed (MBSM) (Shirom & Melamed, 2006; adaptado por Gomes, 2012)

Esta escala foi utilizada para avaliar o *burnout* em professores, a partir de três dimensões: (i) *fadiga física* (6 itens) (e.g., "Ao acordar sinto-me sem energia para ir trabalhar"); (ii) *fadiga cognitiva* (3 itens) (e.g., "Sinto que não consigo pensar com clareza"); e (iii) *exaustão emocional* (5 itens) (e.g., "Sinto-me incapaz de ser sensível às necessidades dos outros (e.g., alunos, colegas de trabalho, etc.)"). Os participantes respondem aos 14 itens da escala utilizando uma escala tipo Likert de 7 pontos (1 = "nunca ou quase nunca" e 7 = "sempre ou quase sempre"). Valores mais elevados significam maior percepção de exaustão física, emocional e cognitiva (*Alfa de Cronbach* = .955). Neste estudo, o *burnout* é avaliado como um constructo unidimensional dicotómico e, por isso, considerou-se o valor da pontuação total de *burnout* (cf. Brenninkmeijer & VanYperen, 2003). Para distinguir os indivíduos que estão em *burnout*, daqueles que não estão em *burnout*, utilizou-se o valor 5, de resposta, como ponto de corte, tal como sugerem os autores da escala.

Escala de Avaliação Cognitiva (EAC) (Gomes & Teixeira, 2016)

Esta escala foi utilizada para medir, a partir de cinco dimensões, a avaliação cognitiva, primária e secundária, que os professores fazem da sua actividade profissional. A *avaliação cognitiva primária* é composta por três dimensões: (i) *importância* (3 itens) (e.g., "O meu trabalho/actividade profissional é nada importante/muito importante para mim"); (ii) *percepção de ameaça* (3 itens) (e.g., "O meu trabalho/actividade profissional é nada perturbador/muito perturbador para mim"); e (iii) *percepção de desafio* (3 itens) (e.g., "O meu trabalho/actividade profissional é nada estimulante/muito estimulante para mim"). A *avaliação cognitiva secundária* é composta por duas dimensões: (iv) *potencial de confronto* (3 itens) (e.g., "Até que ponto se sente preparado/a para lidar e resolver as exigências do seu trabalho?); e (v) *potencial de controle* (3 items) (e.g., "Até que ponto sente que tem controlo sobre o que deve ser feito no seu trabalho?"). Os participantes respondem aos 15 itens utilizando uma escala tipo Likert de 7 pontos (e.g., 0 = "nada importante para mim" e 6 = "muito importante para mim"). Para este estudo, os itens 1 a 3, e 7 a 15, foram invertidos, de forma a que, valores mais elevados, indiquem uma avaliação cognitiva mais negativa nas diferentes dimensões da escala (*Alfa de Cronbach* = .905). Importa ainda referir que apenas os sujeitos que atribuíram um valor de resposta igual ou superior a dois, nos três itens da subescala *importância*, foram incluídos na amostra final deste estudo. Este procedimento vai ao encontro das recomendações dos autores da escala, já que apenas os indivíduos que avaliem a sua

actividade profissional como importante, poderão mobilizar estratégias para lidar com as exigências da profissão.

Escala de Percepção de Justiça Organizacional (EPJO) (Rego, 2001)

Avalia a percepção dos professores sobre a justiça organizacional no seu contexto profissional, a partir de cinco dimensões. Especificamente: (i) *justiça interpessoal* (3 itens) (e.g., "Os meus superiores lidam comigo de modo honesto e ético"); (ii) *justiça informacional* (3 itens) (e.g., "Antes de decidirem sobre assuntos que me dizem respeito, os meus superiores procuram ouvir os meus pontos de vista"); (iii) *justiça procedimental* (3 itens) (e.g., "Os critérios usados para as promoções são justos"); (iv) *justiça distributiva de recompensas* (5 itens) (e.g., "Considerando o *stress* e pressões da minha actividade profissional, as recompensas que recebo são justas"); e (v) *justiça distributiva de tarefas* (3 itens) (e.g., "O serviço docente que me tem sido distribuído é justo"). Os participantes respondem aos 17 itens da escala utilizando uma escala tipo Likert de 6 pontos (1 = "completamente falsa" e 6 = "completamente verdadeira"). Para este estudo, os itens 1 ao 16 foram invertidos. Assim, valores mais elevados significam maior percepção de injustiça organizacional, nas diferentes dimensões da escala (*Alfa de Cronbach* = .955).

Tarefas Administrativas

O impacto das tarefas administrativas, nos professores, foi avaliado através de duas perguntas: (i) "As tarefas administrativas interferem com a minha motivação para ensinar"; e (ii) "Dar resposta às tarefas administrativas não interfere com o meu bem-estar". Os participantes responderam às questões utilizando uma escala tipo Likert de 6 pontos (1 = "discordo completamente" e 6 = "concordo completamente"). Valores mais elevados significam percepção de impacto mais negativo das tarefas administrativas, no bem-estar dos professores (*Alfa de Cronbach* = .505).

Indisciplina

O impacto da indisciplina dos alunos, nos professores, foi avaliado através de duas perguntas: (i) "A indisciplina na sala de aula é uma grande fonte de desgaste para mim"; e (ii) "A indisciplina na sala de aula interfere com a minha motivação para ensinar". Os participantes responderam às questões utilizando uma escala tipo Likert de 6 pontos (1 = "discordo completamente" e 6 = "concordo completamente"). Valores mais elevados significam percepção de impacto mais negativo da indisciplina dos alunos, no bem-estar dos professores (*Alfa de Cronbach* = .878).

Pais e Encarregados de Educação

Para avaliar o impacto dos pais nos professores, os participantes responderam a duas questões: (i) "Os pais/encarregados de educação têm demasiado poder na escola"; e (ii) "Os pais/encarregados de educação fazem demasiadas exigências aos professores". Os participantes responderam às questões utilizando uma escala tipo Likert de 6 pontos (1 = "discordo completamente" e 6 = "concordo completamente"). Valores mais elevados significam percepção de impacto mais negativo dos pais e encarregados de educação, no bem-estar dos professores (*Alfa de Cronbach* = .777).

Procedimento

O conjunto de instrumentos foi colocado online, entre Setembro de 2017 e Fevereiro de 2018, através da plataforma "Google Forms". Para divulgação do estudo, foi enviado um email para todas as escolas portuguesas registadas no Ministério da Educação. Nesse email, foram explicados os objectivos do estudo e garantida a confidencialidade e anonimato dos dados. Solicitou-se aos participantes que tivessem como referência o ano lectivo em curso e reforçou-se a ideia de não haver respostas certas ou erradas. Este estudo foi previamente autorizado pela Submissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (SECSH 020/2017).

Resultados

Foi realizada uma análise de perfis para explorar as respostas de professores sem *burnout* e professores em *burnout*, de acordo com os pressupostos sugeridos por Johnson e Wichern (2007), em treze variáveis latentes: avaliação cognitiva primária (importância, percepção de ameaça e percepção de desafio), avaliação cognitiva secundária (potencial de confronto e percepção de controle), percepção de justiça organizacional (justiça interpessoal, justiça informacional, justiça procedimental, justiça distributiva de recompensas e justiça distributiva de tarefas), tarefas administrativas, indisciplina dos alunos, e pais e encarregados de educação. Todos os itens utilizaram uma escala de resposta semelhante (de 6 ou 7 pontos). A Tabela 3.2 apresenta as médias e os desvios-padrão dos dois grupos de professores.

Os resultados indicam que os professores que estão em *burnout* apresentam valores de média mais elevados, em todas as variáveis analisadas.

Tabela 3.2

Estatística Descritiva da Análise de Perfis

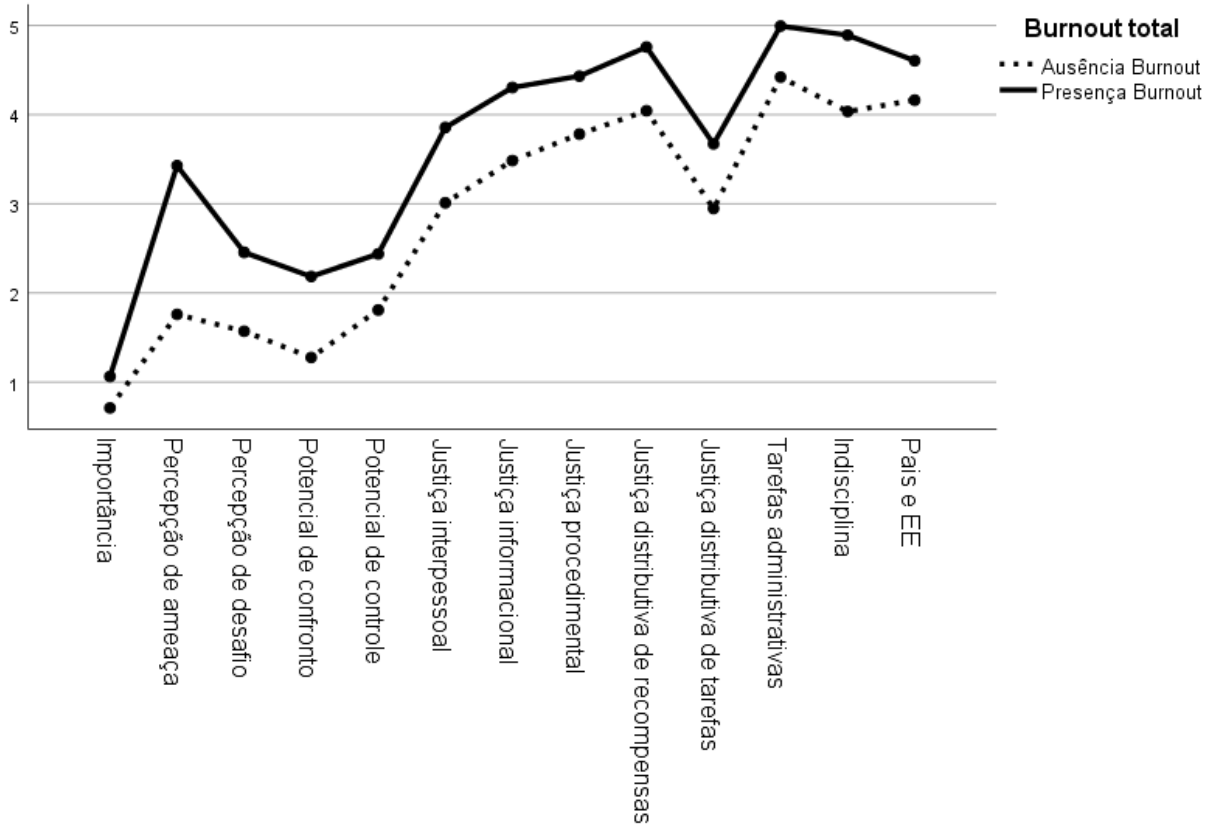
	Burnout			
	Ausência (n = 938)		Presença (n = 940)	
Variáveis latentes	M	DP	M	DP
Avaliação cognitiva primária				
Importância	.71	.78	1.06	1.05
Percepção de ameaça	1.76	1.32	3.43	1.33
Percepção de desafio	1.57	1.09	2.45	1.20
Avaliação cognitiva secundária				
Potencial de confronto	1.28	.72	2.18	.95
Potencial de controle	1.81	.94	2.44	1.09
Justiça organizacional				
Justiça interpessoal	3.01	1.27	3.86	1.29
Justiça informacional	3.48	1.34	4.30	1.29
Justiça procedimental	3.78	1.15	4.43	1.11
Justiça distributiva de recompensas	4.04	1.25	4.76	1.04
Justiça distributiva de tarefas	2.95	.98	3.67	1.04
Tarefas administrativas	4.42	1.24	4.99	1.12
Indisciplina dos alunos	4.04	1.49	4.89	1.29
Pais e EE	4.16	1.24	4.60	1.17

Nota. M = média; DP = desvio-padrão; EE = encarregados de educação.

O teste de paralelismo (Figura 3.1) indica que os perfis são paralelos, $F\ (12,\ 22512) = 47.17$, $p < 0.001$. No entanto, os perfis não são coincidentes, $F\ (1,\ 1876) = 684.36$, $p < 0.001$. O teste de igualdade de médias indica diferenças entre os dois grupos, $F\ (12,\ 22512) = 2876.89$, $p < 0.001$.

Figura 3.1

Perfis de Professores sem e em Burnout



Os testes de médias demonstram diferenças significativas entre professores sem e em *burnout*, em todas as variáveis analisadas (i.e., dimensões da avaliação cognitiva, dimensões da justiça organizacional, tarefas administrativas, indisciplina dos alunos, e pais e encarregados de educação).

No que diz respeito à avaliação cognitiva, os professores que não estão em *burnout* percepcionam a sua profissão como mais importante do que os professores em *burnout*, t (1878) = 35.31, $p < 0.001$. Por sua vez, os professores que estão em *burnout* avaliam a sua profissão como significativamente mais perturbadora e negativa, t (1878) = 79.55, $p < 0.001$, enquanto os professores que não estão em *burnout* percepcionam a sua profissão como significativamente mais estimulante e entusiasmante, t (1878) = 65.52, $p < 0.001$. Os professores sem *burnout* sentem que possuem significativamente mais recursos pessoais para lidar com as exigências da sua actividade profissional, t (1878) = 79.49, $p < 0.001$, e mais poder de decisão sobre o seu trabalho, t (1878) = 73.25, $p < 0.001$.

Relativamente às dimensões da percepção de justiça organizacional, os resultados indicam, também, diferenças significativas entre professores sem e em *burnout*. Mais concretamente, os professsores em *burnout* percepcionam maior *injustiça interpessoal*, t (1878) = 92.615, $p < 0.001$,

informacional, t (1878) = 100.216, $p < 0.001$, *procedimental*, t (1878) = 120.281, $p < 0.001$, *justiça distributiva de recompensas*, t (1878) = 127.206, $p < 0.001$, e *justiça distributiva de tarefas*, t (1878) = 111.137, $p < 0.001$.

Finalmente, os professores que estão em *burnout* percepcionam um impacto negativo significativamente mais acentuado das *tarefas administrativas*, t (1878) = 129.649, $p < 0.001$, da *indisciplina dos alunos*, t (1878) = -107.601, $p < 0.001$, e do papel dos *pais*, t (1878) = 117.197, $p < 0.001$.

A análise de perfis mostrou, ainda, que os grupos se diferenciam na quantidade da resposta a cada variável, e que há diferenças que são maiores do que outras. O *potencial de confronto*, seguido da *importância* e de *pais e encarregados de educação*, foram as variáveis onde se verificou uma diferença menos acentuada nas médias das respostas, entre professores sem e em *burnout*. Isto significa que estas são as variáveis cujo impacto negativo, no bem-estar dos professores, é mais semelhante entre os dois grupos.

Discussão

O objectivo deste estudo foi analisar se professores sem *burnout* e professores em *burnout* apresentam perfis diferenciados, em termos de: (i) avaliação cognitiva, (ii) justiça organizacional percebida, (iii) percepção de tarefas burocráticas, (iv) percepção da indisciplina dos alunos, e (v) percepção do impacto dos pais e encarregados de educação.

Os resultados mostraram que os dois grupos apresentam um padrão de respostas idêntico, isto é, em média, os dois grupos, valorizam/desvalorizam as mesmas variáveis (i.e., quando a média de uma variável é mais alta num grupo, tende a ser mais alta no outro; quando tende a ser mais baixa num grupo, também tende a ser mais baixo no outro).

Variáveis com impacto particularmente negativo nos professores

Os resultados do nosso estudo indicam que há um conjunto de variáveis que tem um impacto particularmente negativo no bem-estar dos professores, independentemente de estes estarem ou não em *burnout*: *tarefas administrativas*, *justiça distributiva de recompensas*, *indisciplina dos alunos* e *pais e encarregados de educação*.

As *tarefas administrativas*, ou a burocracia, representam uma das queixas mais frequentes dos professores em Portugal (e.g., Gomes et al., 2006; Mota et al., *in press*) e um pouco por todo o mundo

(e.g., Rajendran et al., 2020). Os nossos resultados indicam que o peso excessivo das *tarefas administrativas*, é sentido, também, pelos professores que não estão em *burnout*. Este resultado sugere a necessidade de alívio da carga burocrática dos cada vez mais complexos processos escolares, com benefícios para os professores, em particular, e para o sistema de ensino, em geral.

Os dois grupos de participantes do estudo apresentam valores elevados de percepção de injustiça na atribuição de recompensas (i.e., *justiça distributiva de recompensas*). Esta questão tem recebido pouca atenção dos investigadores, em Portugal. Ainda assim, num estudo qualitativo recente, realizado com professores portugueses, emergiram relatos de insatisfação face a percepções de injustiça relativas a decisões hierárquicas superiores, incluindo a referência a retaliações (Mota et al., *in press*). Segundo Rego (2002), os trabalhadores que percepcionam as decisões como injustas, tendem a desenvolver atitutes e comportamentos negativos face à organização onde trabalham. Estes comportamentos podem manifestar-se através da insatisfação profissional, mas podem também reflectir-se, de forma mais acentuada, em baixo desempenho ou absentismo, atingindo não só os professores em *burnout,* como muitos outros professores.

A indisciplina tem vindo também a ser apontada como uma das principais causas do *burnout* em professores em Portugal (cf. Mota et al., 2021), e em muitos outros países (e.g., McCormick & Barnett, 2011). Portugal é, igualmente, o país da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) onde os professores percepcionam mais problemas de indisciplina nas salas de aula (OCDE, 2014). Lopes e Oliveira (*in press*) verificaram que factores relacionados com os alunos (e.g., baixo rendimento) são melhores preditores da indisciplina, do que factores relacionados com os professores (e.g., anos de experiência). Curiosamente, os resultados mais recentes do *Programme for International Student Assessment* (PISA 2018), revelam que Portugal se encontra acima da média dos países participantes, em leitura, matemática e ciências (OCDE, 2019). Isto pode significar que o impacto da indisciplina dos alunos, no *burnout* dos professores, depende da avaliação, interpretação e percepção que os professores atribuem aos comportamentos na sala de aula e não apenas ao desempenho objectivo dos alunos.

Os resultados do nosso estudo indicam, ainda, que o impacto dos comportamentos dos pais, nos professores, é negativo. Para os professores deste estudo, os pais são uma das principais razões de mal-estar. Embora o papel dos pais pareça assumir grande relevância no contexto português, são quase inexistentes os estudos sobre o seu efeito no *burnout* em professores (Mota et al., *in press*). Também a nível internacional, poucos estudos têm chamado a atenção para o impacto negativo dos pais, no bem-estar dos professores. Ainda assim, Psyhältö e colaboradores (2011) identificaram a falta de

competências parentais e as exigências dos pais como as principais razões para a experiência de exaustão e *stress* em professores finlandeses. Por sua vez, Richards e colaboradores (2018) verificaram que a apatia e falta de interesse dos pais contribui para o desgaste dos professores americanos. Num estudo recente realizado com professores australianos (Billett et al., 2020), 80% dos professores reportou já ter sido vítima de algum tipo de *bullying* ou assédio por parte de pais ou alunos nos últimos doze meses. Os comportamentos mais comuns, dos pais, foram as agressões verbais e as ameaças.

Em Portugal, não existem ainda estudos que explorem o impacto do *bullying* e assédio parental em professores, e de que forma estes comportamentos contribuem para o *burnout* em professores. A inexistência de investigação nesta área é surpreendente, dados os relatos apresentados pela comunicação social portuguesa, sobre violência parental, física e psicológica, sobre professores, ao longo dos últimos anos (Capucho, 2018; Matos, 2019). Consequentemente, é apenas possível levantar pistas ou hipóteses quanto a esta questão.

Uma das hipóteses mais plausíveis, quanto ao aumento da pressão dos pais, sobre os professores, diz respeito à emergência do *cyberbullying* (i.e., *bullying* realizado através das plataformas digitais). A proliferação de grupos de pais, organizados em plataformas digitais (e.g., "Whatsapp"), transporta para um espaço público (e frequentemente agressivo), aquilo que até há poucos anos se ficava pela esfera relativamente protegida da sala de aula (Küçüksüleymanoğlu, 2019; Macaulay et al., 2020). Kopecký e Szotkowski (2017), num estudo com 5136 professores checos, do ensino primário e secundário, verificaram que um quinto dos professores havia sido alvo de *cyberbullying*, perpetrado, na sua maioria, por alunos, mas também por pais. Já em 2011, um estudo da Universidade de Plymouth (Phippen, 2011), havia mostrado que 35% dos professores havia sido alvo de *cyberbullying*, por parte de "grupos de ódio", através de plataformas como o "Facebook", o servidor "RateMyTeacher" ou vídeos pejorativos no YouTube. Setenta e dois por cento dos atacantes eram alunos e 26% eram pais de alunos.

Embora outros estudos tenham vindo a identificar o *bullying* e o assédio de professores como um preditor consistente do abandono da profissão (e.g., Curran et al., 2019), em Portugal, só um número reduzido de professores abandona a profissão docente (1.9% em 2015) (UNESCO Institute of Statistics, 2017, como citado em Lopes & Oliveira, 2020). Os resultados do nosso estudo sugerem que os professores, mesmo os que estão em *burnout*, avaliam a sua profissão como importante para si. Além disso, estudos prévios realizados com professores portugueses concluíram que, mesmo reportando elevados níveis de *stress* e *burnout*, os professores estão, em geral, satisfeitos com a profissão (Ferreira & Martinez, 2012). A atribuição de *importância* à profissão, pode estar relacionada com a escolha de carreira feita pelos próprios professores, isto é, com elementos da própria motivação intrínseca (e.g.,

realização pessoal, crescimento, missão). Segundo Herzberg (1966), autor pioneiro no estudo da motivação e satisfação profissional, os factores instrínsecos estão associados à satisfação no trabalho, mas a sua ausência não conduz à insatisfação profissional. A satisfação com a profissão docente parece, pois, estar mais relacionada com a satisfação de necessidades superiores, como o estabelecimento de relações sociais positivas no local de trabalho, do que com necessidades mais materiais, como o salário (Lopes & Oliveira, 2020). Embora a insatisfação com o salário tenha vindo a ser apontada, na literatura internacional, como variável preditora da insatisfação profissional e *burnout* em professores (Kroupis et al., 2017), dados recentes da OCDE (OCDE, 2018) mostram que Portugal é o segundo país onde a classe docente recebe salários mais elevados, e que os professores portugueses ganham mais do que profissionais de outras áreas, com formação superior equivalente. Por outro lado, os professores portugueses não se sentem valorizados pela sociedade (Liebowitz, 2018).

Variáveis com diferenças médias mais acentuadas entre professores

A *percepção de ameaça* e a *percepção de desafio* foram as variáveis com diferenças médias mais acentuadas, entre professores sem *burnout* e em *burnout*.

Para os professores em *burnout*, o grau em que um acontecimento ou situação é considerado perturbador ou negativo (i.e., *percepção de ameaça*), é a dimensão mais proeminente da avaliação cognitiva. Num outro estudo realizado em Portugal, Gomes e colaboradores (2013) encontraram que a *percepção de ameaça* estava positivamente relacionada com o *burnout* em professores. De acordo com a perspectiva transaccional de Lazarus & Folkman (1984), os indivíduos avaliam, perante uma situação específica, se a falta de recursos para lidar com aquela situação representa uma ameaça. Quando a falta de recursos é, efectivamente, considerada uma ameaça, os indivíduos tendem a concentrar-se em encontrar recursos para lidar com a situação, e a adoptar estratégias de gestão ineficazes, em vez de enfrentarem a fonte de tensão inicial. A percepção de ameaça está, assim, relacionada com a adopção de estratégias de gestão desajustadas e a falta de controlo sobre as tarefas.

Segundo Maslach e Leiter (1999), uma das razões pelas quais os professores são vulneráveis ao *burnout* é, precisamente, porque se envolvem regularmente em situações de elevada complexidade emocional. No nosso estudo, é na variável *percepção de ameaça* que os grupos mais se distinguem, sugerindo que os professores em *burnout,* em especial, precisam de apoio para conseguir atribuir novos (i.e., positivos) significados aos acontecimentos e situações do seu dia-a-dia profissional.

Curiosamente, no nosso estudo, os professores sem *burnout* tendem a vivenciar mais sentimentos de ameaça relativos à profissão, do que sentimentos positivos de estimulação e desafio (i.e.,

percepção de desafio). Resultado semelhante foi encontrado num estudo de Samela-Aro e colaboradores (2019), em que foi identificado um perfil de professores que, apesar de comprometidos com a profissão, estavam em risco de exaustão emocional. Estes resultados sugerem a necessidade de se desenvolverem intervenções que ajudem os professores a utilizar estratégias de gestão eficazes para enfrentar, com sucesso, os desafios profissionais diários.

Segundo Maslach e colaboradores (2001), o *burnout* desenvolve-se de forma gradual e por referência ao ambiente de trabalho em que os indivíduos estão inseridos. Os resultados do nosso estudo reforçam a ideia de que o *burnout* é um processo evolutivo, que pode ser detectado em fases precoces e, consequentemente, ser alvo de uma intervenção atempada.

Conclusão

As características do contexto educativo actual, fazem com que as escolas portuguesas sejam percepcionadas, pelos professores, como um ambiente de risco para a sua saúde mental (Comissão Europeia, 2021). Os resultados do nosso estudo mostram que metade (50%) dos participantes apresentam um quadro de *burnout*. Este é um resultado alarmante e que sublinha a urgência de se desenvolverem medidas de intervenção, preventivas e remediativas, nas escolas portuguesas. Parece imperativo investir no saúde mental dos professores e melhorar as suas condições de trabalho.

O paralelismo encontrado, entre os professores sem *burnout* e professores em *burnout*, em muitas variáveis, sugere que é possível identificar, atempadamente, aquelas que mais contribuem para experiências profissionais negativas no contexto escolar. Sabe-se hoje que a experiência de *burnout* pode apresentar-se de diferentes formas, e que pode variar em diferentes momentos (Leiter & Maslach, 2016). É, por isso, importante, que estudos futuros procurem perceber a estabilidade da experiência de *burnout* no tempo (por exemplo, através de estudos longitudinais).

É importante que o sistema educativo, em geral, e as escolas, em particular, permitam que os professores se foquem nas tarefas directamente relacionadas com a instrução e o ensino na sala de aula, minimizando o envolvimento dos professores em tarefas e processos administrativos, que desfocam os professores da sua missão maior. É também necessário que sejam desenvolvidas estruturas de apoio nas escolas, que possam prestar apoio cognitivo-emocional aos professores e identificar, atempadamente, sinais de alarme dados pelos professores. Para além disso, é urgente que as escolas desenvolvam estruturas que protejam os professores do impacto negativo dos pais, e permitam a criação de relações saudáveis entre aqueles agentes educativos, com limites de acção definidos.

Os nossos resultados indicam, ainda, que investir em estratégias para reduzir o impacto negativo de diferentes variáveis, presentes no contexto escolar (e.g., burocracia, indiciplina), pode beneficiar a saúde mental, não só dos professores em *burnout*, mas também daqueles que não percepcionam níveis de *stress* e mal-estar crónicos.

Estudos futuros podem recorrer a técnicas de análise de perfis semelhantes (e.g., análise de perfis latentes) para explorar a existência de diferentes perfis, entre os professores sem e em *burnout*. Isto permitirá identificar fronteiras na experiência de *burnout* e distinguir padrões de experiência de vida profissional. Por outro lado, é necessário estudar, de forma aprofundada, questões emergentes, em particular o papel das redes sociais nas relações professores-pais-alunos. A pressão que as redes sociais colocam nestas relações, pode vir a revelar-se, a curto prazo, como um factor de desgaste dos professores, tão ou mais importante do que a indisciplina em sala de aula. A investigação nesta área terá que evoluir, pelo menos, a um ritmo tão rápido quanto o fenómeno em apreço, que é da maior importância para a saúde dos professores e do próprio sistema educativo.

Referências

Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., Träskman-Bendz, L., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health, 17*(264). https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7

Bakusic, J., Schaufeli, W., Claes, S., & Godderis, L. (2017). Stress, burnout and depression: A systematic review on DNA methylation mechanisms. *Journal of Psychosomatic Research, 92*, 34–44. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2016.11.005

Billett, P., Turner, K., Martin, D., & Fogelgarn, R. (2020). *Teacher targeted bullying and harassment by students and parents: The East Coast project*. La Trobe University. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29584.02565

Brenninkmeijer, V., & VanYperen, N. (2003). How to conduct research on burnout: Advantages and disadvantages of a unidimensional approach in burnout research. *Occupational Environmental Medicine, 60*(Suppl I), i16–i20. https://doi.org/10.1136/oem.60.suppl_1.i16

Capucho, J. (2018, 13 de Maio). Agressões. "Os professores ficam arrasados, deprimidos, doentes". *Diário de Notícias*. https://www.dn.pt/portugal/agressoes-os-professores-ficam-arrasados-deprimidos-doentes-9334877.html

Carpenter, R. (2016). A review of instruments on cognitive appraisal stress. *Archives of Psychiatric Nursing, 30*(2), 271–279. https://doi.org/10.1016/j.apnu.2015.07.002

Comissão Europeia (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/s/pmWT

Curran, F. C., Viano, S. L., & Fisher, W. (2019). Teacher victimization, turnover, and contextual factors promoting resilience. *Journal of School Violence, 18*(1), 21–38. https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1368394

Demo, G. (2010). Personnel management policies, personal values, and organizational justice. *Revista de Administração Mackenzie, 11*(5), 55–81. https://doi.org/10.1590/S1678-69712010000500004

Diestel, S., & Schmidt, K. H. (2010). Interactive effects of emotional dissonance and self-control demands on burnout, anxiety, and absenteeism. *Journal of Vocational Behavior, 77*(3), 412–424. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.006

Ferreira, A. I., & Martinez, L. F. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *International Journal of Human Resource Management, 23*(20), 4380–4390. https://doi.org/10.1080/09585192.2012.6674335.

Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress & Coping, 21*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10615800701740457

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(2), 90–100. https://doi.org/10.1177/1098300717732066

Gomes, A. R. (2012). *Medida de "Burnout" de Shirom-Melamed (MBSM)* [Relatório técnico não publicado]. Escola de Psicologia, Universidade do Minho. https://www.ardh.pt/documentos/investigacao/avaliacao/burnout/2-MBSM-SMBM-Medida%20%E2%80%9CBurnout%E2%80%9D%20Shirom-Melamed.pdf

Gomes, A. R. (2014). Positive human functioning in stress situations: An interactive proposal. In A. R. Gomes, R. Resende, & A. Albuquerque (eds.), *Positive human functioning from a multidimensional perspective: Promoting stress adaptation* (Vol. 1) (pp. 165–194). Nova Science.

Gomes, A. R., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2013). Cognitive appraisal as a mediator in the relationship between stress and burnout. *Work & Stress, 27*(4), 351–367. https://doi.org/10.1080/02678373.2013.840341

Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "*burnout*", saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e Ensino Secundário. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(1), 67–93.

Gomes, A. R., & Teixeira, P. (2016). Stress, cognitive appraisal, and psychological health: Testing instruments for health professionals. *Stress and Health, 32*(2), 167–172. https://doi.org/10.1002/smi.2583.

Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Thomas Y. Crowell Publishers.

Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (2007). *Applied multivariate statistical analysis* (6th ed.). New Jersey.

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843–856. https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context makes a different? *Applied Psychology, 57*(s1), 127–151. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Specifics of cyberbullying of teachers in Czech schools – A national research. *Informatics in Education, 16*(1), 103–119 https://doi.org/10.15388/infedu.2017.06

Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V., & Mavrommatis, G. (2017). Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers: A comparison of educational sectors, level and gender. *Cultura, Ciencia y Deporte, 13*(12), 5–14. https://doi.org/10.12800/ccd.v12i34.827

Küçüksüleymanoğlu, R. (2019). Cyberbullying among secondary school teachers by parents. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 8*(1), 151–157 https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.16549

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research, 3*(4), 89–100. https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001

Liebowitz, D., González, P., Hooge, E., & Lima, G. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264308411-en

Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(4), 641–659. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593

Lopes, J., & Oliveira, C. (*in press*). Teacher and school determinants of perceived classroom discipline: A multilevel analysis of TALIS 2013. *Learning Environments Research*. https://doi.org/10.1007/s10984-021-09348-z

Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2020). 'The more public it is, the more severe it is': Teachers' perceptions on the roles of publicity and severity in cyberbullying. *Research Papers in Education*. https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1767183

Malinen, O., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behaviour management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60,* 144–152. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberg & A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295–303). Cambridge University Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Matos, S. (2019, 16 de Maio). Avó e mãe agridem professora à frente de outros alunos em Gaia. *Jornal Sol*. https://sol.sapo.pt/artigo/658575/avo-e-mae-de-aluna-agridem-professora-a-frente-de-outros-alunos-em-gaia

McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management, 25*(3), 278–293. https://doi.org/10.1108/09513541111120114

Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Vandenbeg, R. J. (2013). A person-centered approach to the study of commitment. *Human Resources Management Review, 23*(2), 190–202. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2012.07.007

Moore, J. E. (2000). Why is this happening? A casual attribution approach to work exhaustion consequences. *Academy of Management Review, 25*(2), 335–349. https://doi.org/10.2307/259017

Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). Burnout in Portuguese teachers: A systematic review. *European Journal of Educational Research, 10*(2), 693–703. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693

Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (*in press*). Teachers' voices: A qualitative study on burnout in the Portuguese educational system. *Education Sciences*.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD iLibrary. https://doi.org/10.1787/23129638

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD iLibrary. https://doi.org/10.1787/19991487

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (2019). *Pisa 2018 Results: Combined Executive Summaries*. OECD iLibrary. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf

Paškvan, M., Kubicek, B., Prem, R., & Korunka, C. (2016). Cognitive appraisal of work intensification. *International Journal of Stress Management, 32*(2), 124–146 https://doi.org/10.1037/a0039689

Phippen, A. (2011). *The online abuse of professionals – Research report from the UK Safer Internet Centre* [Research report]. UK Safer Internet Centre, University of Plymouth. https://www.swgfl.org.uk/Staying-Safe/Content/News-Articles/The-Online-Abuse-of-Professionals

Psyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., & Soini, T. (2019). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education, 36*(2), 219–242. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6

Psyhältö, K., Pietarinen, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working-environment fit as framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1101–1110. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006

Rajendran, N., Watt., H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *The Australian Educational Research, 47*(3), 477–500. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x

Rego, A. (2001). Justice perceptions of university teachers: A multi-dimensional construct. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17*(2), 119–131. https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000200004

Rego, A. (2002). Comprometimento afectivo dos membros organizacionais: O papel das percepções de justiça. *Revista de Administração Contemporânea, 6*(2), 209–241. https://doi.org/10.1590/S1415-65552002000200012

Rego, A., Cunha, M., & Pinho, C. (2009). Exploring a five-factor model of organizational justice. *Management Research, 7*(2), 103–125. https://doi.org/10.2753/JMR1536-5433070202

Reisa, S. B., Gomes, A. R., & Simães, C. (2018). Stress and burnout in teachers: The importance of the cognitive appraisal. *Psicologia, Saúde & Doenças, 19*(2), 208–221. https://doi.org/10.15309/18psd190204

Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching, 24*(7), 768–787. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337

Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology, 10*(2254). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254

Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 245–265). American Psychological Association.

Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management, 13*(2), 176–200. https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176

Simães, C., Rodrigues, J., Gonçalves, A. M., Faria, S., & Gomes, A. R. (2021). Work-family conflict, cognitive appraisal, and burnout: Testing the mediation effect with structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology, e12420.* https://doi.org/10.1111/bjep.12420

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518–524. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education, 20*(4), 775–790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Toker, S., Melamed, S., Berliner, S., Zeltser, D., & Shapira, I. (2012). Burnout and risk of coronary heart disease: A prospective study of 8838 employees. *Psychosomatic Medicine, 74*(8), 840–847. https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935175

CONCLUSÃO GERAL

Ao longo desta tese de doutoramento, explorou-se o fenómeno do *burnout* em professores portugueses, do ensino básico e secundário, a partir de uma taxonomia de três dimensões: (i) dimensão pessoal, (ii) dimensão organizacional, e (iii) dimensão sala de aula. A definição desta taxonomia tridimensional baseou-se na revisão da literatura, nacional e internacional, prévia (i.e., análise indutiva), e teve como objectivo principal, facilitar a compreenção da complexidade do fenómeno do *burnout*.

O estudo apresentado no primeiro capítulo, "Burnout in Portuguese teachers: A systematic review", permitiu concluir que se sabe ainda muito pouco sobre as variáveis que contribuem para a experiência de *burnout*, em professores portugueses. Por um lado, a variabilidade, nos níveis de *burnout*, sugere que a prevalência do *burnout* em professores portugueses não é clara. A incidência, ainda assim, parece ser elevada. Por outro lado, diversos estudos apresentam resultados contraditórios, quanto ao papel de diversas variáveis, no *burnout* em professores (e.g., sexo, idade, experiência profissional, burocracia). Este resultados sublinham, por um lado, a natureza complexa do fenómeno do *burnout* e, por outro, que a diversidade de variáveis exploradas, pelos investigadores portugueses, é limitada. Não obstante, foi possível concluir que a burocracia (dimensão organizacional) e a indisciplina (dimensão sala de aula), são as variáveis que mais parecem contribuir para o esgotamento dos professores portugueses. Resultado semelhante tem vindo a ser encontrado em estudos internacionais (e.g., McCormick & Barnett, 2011; Rajendran et al., 2020), embora, tanto a burocracia, como a indiscplina, pareçam assumir particular relevância no contexto educativo português.

O estudo apresentado no segundo capítulo, "Teachers' voices: A qualitative study on burnout in the Portuguese educational system", baseou-se no pressuposto de que o *burnout* é um fenómeno altamente dependente do contexto (Arce et al., 2003). A adopção de metodologia qualitativa, permitiu adaptar os objectivos de investigação, às características específicas e subjectivas da experiência dos professores (Carlotto & Câmara, 2007). Os resultados deste estudo reflectem, em parte, os resultados encontrados em muitos estudos quantitativos, quanto ao impacto negativo de variáveis como o excesso de trabalho, as actividades extra, a falta de suporte social, ou a falta de motivação dos alunos, no esgotamento dos professores (e.g., Arvidsson et al., 2019; Carlotto & Palazzo, 2006; Consiglio et al., 2014; Lawrence et al., 2019; Shen et al., 2015). A análise de conteúdo permitiu identificar, a partir do discurso dos professores, um conjunto de variáveis até aqui pouco estudadas, ou mesmo negligenciadas, na literatura sobre o *burnout* em professores. Exemplos dessas variáveis incluem a legislação, as limitações à actuação do professor, a percepção de práticas educativas parentais e do poder exercido pelos pais, ou a missão da escola. A identificação destas variáveis sublinha o contributo das metodologias qualitativas, para a investigação em Psicologia, e sugere que há, no contexto educativo português,

características muito específicas que contribuem para explicar a exaustão dos professores. Os resultados são particularmente úteis para auxiliar o desenho de políticas de apoio à prevenção e combate do *burnout*, junto da população docente.

O número de categorias e subcategorias, identificado no segundo estudo, reforça a noção da complexidade da problemática do *burnout*, e sugere a necessidade de se considerar a dinâmica e interdependência entre diferentes variáveis. As variáveis que contribuem para o *burnout* em professores, de diferentes ciclos de ensino, parecem ser idênticas, embora o peso atribuído às diversas variáveis, seja diferente. Foi ainda possível constactar que um número significativo de professores usa medicação psiquiátrica para, aparentemente, lidar com os desafios e exigências da profissão. Este é um dado relevante e que reforça a necessidade de se desenvolverem intervenções no contexto escolar, que promovam a saúde mental, emocional e física, dos professores portugueses.

O estudo apresentado no terceiro e último capítulo, "A experiência de *burnout* em professores: Uma análise de perfis", partiu dos resultados encontrados no estudo anterior, e procurou explorar as diferenças inter-individuais de professores portugueses, na experiência de *burnout*, em termos de: (i) avaliação cognitiva, (ii) justiça organizacional percebida, (iii) percepção de tarefas administrativas, (iv) percepção de indisciplina dos alunos, e (v) percepção do impacto dos pais. A partir de uma análise de perfis, verificou-se que professores em *burnout*, e professores que não estão em *burnout*, apresentam um padrão de respostas idêntico.

Para os professores portugueses, em geral, variáveis como as tarefas administrativas, a justiça distributiva de recompensas, a indisciplina dos alunos, e os pais e encarregados de educação, parecem ter um impacto particularmente negativo, no seu bem-estar. Este resultado confirma que variáveis como a justiça organizacional e os o papel dos pais, também abordados no segundo estudo, contribuem para o esgotamento dos professores. O impacto negativo dos pais, no bem-estar dos professores, não é, contudo, surpreendente, face às recorrentes notícias de agressão e ameaças, de pais a professores, que chegam a através da comunicação social portuguesa (Capucho, 2018; Matos, 2019). Surpreendente é a inexistência de investigação em Portugal, sobre o contributo dos pais, no *burnout* em professores.

A análise de perfis sugere, também, que a percepção de ameaça e a percepção de desafio, são as variáveis com diferenças médias mais acentuadas, entre professores sem *burnout* e em *burnout*. Isto sugere que a avaliação cognitiva tem um papel determinante na experiência de *burnout*. É a partir da avaliação cognitiva que os indivíduos avaliam, em termos do seu significado e importância, de que forma um determinado acontecimento vai ser percebido como *stressante* (Carpenter, 2016; Gomes, 2014; Lazarus & Folkman, 1984). Por outro lado, enquanto experiência emocional subjectiva, a sensação de

stress depende largamente da interpretação e avaliação que os indivíduos fazem dos desafios e exigências da sua profissão. Em Portugal, Gomes é o autor que mais tem estudado o papel da avaliação cognitiva no *burnout* em professores (Gomes et al., 2013), mas também em outras populações (Gomes et al., 2017). Ainda assim, são surpreendentemente escassos os estudos, nacionais e internacionais, que procuram explorar o papel da avaliação cognitiva no burnout (Chang, 2013).

Do terceiro e último estudo apresentado nesta tese de doutoramento, é ainda importante destacar, a elevada percentagem de professores que percepcionam estar em *burnout* (50%). Este resultado é preocupante, já que a degradação da saúde física e mental dos professores contamina também, negativamente, a qualidade da instrução na sala de aula e dos processos de ensino-aprendizagem, o ambiente escolar e a relação com colegas (e.g., González-Morales et al., 2012; Herman et al., 2018; Klusmann et al., 2008). Alguns autores defendem, também por isso, que o *burnout* não deve ser considerado um síndrome individual, mas antes uma característica de grupos profissionais (Maslach & Leiter, 2016).

Limitações

Os estudos realizados, no âmbito desta tese de doutoramento, pretendem constituir um contributo para a compreensão da experiência de *burnout*, em professores portugueses. Não obstante, apresentam limitações, que devem ser identificadas.

A primeira limitação tem que ver com os critérios de inclusão e exclusão, utilizados no estudo de revisão da literatura, apresentado no primeiro capítulo. Com a definição daqueles critérios, pretendeu-se, por um lado, excluir estudos com pouco rigor científico e, por outro, incluir amostras que pudessem ser comparáveis entre si (i.e., professores a leccionar anos de ensino próximos). Estudos prévios sugerem que há diferenças importantes, na experiência de *burnout*, entre professores de diferentes anos lectivos (e.g., Martin et al., 2001). Considerou-se, então, que as características do contexto e dos processos de ensino-aprendizagem, nos professores do pré-escolar e do ensino universitário, por exemplo, são muito distintas das características do ensino regular básico e secundário. Contudo, os critérios de inclusão e exclusão deste estudo, que seviu de base aos estudos seguintes, podem ter excluído importantes contributos científicos, sobre o *burnout* em professores professores.

Em segundo lugar, a metodologia qualitativa permite aceder a informação detalhada, para explicar fenómenos complexos (e.g., Busetto et al., 2020). Não obstante, os resultados não podem ser generalizados nem replicados. Esta é uma das limitações commumente apontadas à investigação qualitativa, em geral (e.g., Queirós et al., 2017). As diferenças encontradas, entre professores do ensino

básico e do ensino secundário, neste segundo estudo, devem ser ainda analisadas com precaução, dado o tamanho reduzido das sub-amostras. Será necessário realizar mais estudos para perceber se professores de diferentes anos de ensino apresentam, efectivamente, diferentes experiências de *burnout*.

Por fim, a metodologia adoptada no terceiro estudo, apresenta limitações. Por um lado, o recurso a instrumentos de auto-relato, que está sujeito a vieses, como a desejabilidade social, pode condicionar as respostas dos participantes (Singh, 2011). Por outro lado, a recolha de dados à distância, apresenta desafios acrescidos, como a maior dificuldade em garantir a protecção dos dados dos participantes (Liu et al., 2014). Numa análise de custo-benefício, considerou-se, ainda assim, a recolha de dados à distância, através de instrumentos de auto-relato, serviriam melhor os interesses do estudo, a saber: alcançar um maior número de participantes, de território geográfico mais alargado (e.g., Ilhas da Madeira e Açores), num espaço de tempo mais curto, e com redução de custos associados. O formato à distância permite, ainda, recolher dados com maior qualidade, ao permitir observar a distribuição dos dados, à medida que estes vão sendo recolhidos, ou ao reduzir a zero participações incompletas (i.e., com *missing values*), ao possibilitar a classificação de todas as perguntas como obrigatórias, por exemplo (Lombardini et al., 2018; Singh, 2011; Wright, 2005). Ainda assim, tratou-se de uma amostra de conveniência, sem possibilidade de generalização dos resultados à população portuguesa.

Uma outra limitação, do estudo, diz respeito à opção de tratar o *burnout* como variável unidimensional. Considerou-se que esta opção metodológica serviu melhor os interesses de investigação deste estudo, uma vez que permite, por um lado, compreender, de forma mais clara, o conceito geral do *burnout* e, por outro, comparar a experiência de *burnout*, entre professores que estão e professores que não estão em *burnout* (cf. Brenninkmeijer & VanYperen, 2003). Para além disso, alguns autores têm vindo a sugerir que a dimensão de *exaustão emocional* é o aspecto central do *burnout*, e que o contributo das restantes dimensões, é redundante (Maslach & Leiter, 2016; Schaufeli, 2017; Shirom & Melamed, 2006). A maioria dos estudos sobre o *burnout* considera, contudo, o constucto como muldimensional, optando por analisar e apresentar os resultados, de cada dimensão do *burnout*, separadamente (Brenninkmeijer & VanYperen, 2003). Tratar o *burnout* como variável multidimensional permitiria compreender, de forma mais completa, o papel e contributo específico, de cada dimensão, na experiência de *burnout* (Dierendonck et al., 2001).

Estudos Futuros

Os resultados encontrados nos três estudos, permitem apresentar algumas recomendações para investigações futuras, sobre o *burnout* em professores portugueses.

Alguns autores sugerem que o nível de escolaridade em que os professores leccionam, pode determinar os níveis de *burnout* (Martin et al., 2001). No entanto, sabe-se ainda pouco sobre esta hipótese, já que os resultados sobre o *burnout*, entre professores de diferentes anos de ensino, a nível nacional e internacional, são inconsistentes (e.g., Carlotto, 2010; Rajendran et al., 2020; Tatar & Horenczyk, 2003). Tendo em conta as características específicas dos diferentes anos ou ciclos de ensino (e.g., monodocência, exames nacionais, idade dos alunos, conteúdos programáticos, metas de ensino-aprendizagem), é importante que estudos futuros explorem de que forma estas características, determinam e diferenciam, a experiência de *burnout*. Por exemplo, da monodocência, característica própria do 1.º ciclo do ensino básico, podem emergir variáveis de sala de aula, que contribuem para os níveis de *burnout* em professores daquele ciclo de ensino, e que não estão presentes, ou não são relevantes, nos ciclos de ensino seguintes. Por outro lado, os exames nacionais obrigatórios, no ensino secundário, exigem a definição de metas de ensino-aprendizagem diferenciadas.

Data a escassez de investigação, em Portugal, sobre o *burnout* em professores, pode ser relevante que, em estudos futuros, os investigadores considerem separadamente as diferentes dimensões do constructo. Uma abordagem muldimensional do *burnout* permitirá identificar que variáveis contribuem, especificamente, para valores mais ou menos elevados, nas diferentes dimensões do *burnout*. Esta informação será particularmente útil para desenvolver intervenções psicológicas, remediativas e preventivas, nas escolas portuguesas.

É, também, importante, que a comunidade científica invista na realização de estudos qualitativos. Os estudos qualitativos dão espaço a que os participantes possam reflectir sobre a sua experiência, porque não limitam as possibilidades de resposta. Permitem, por isso, explorar que variáveis e características, específicas aos contextos educativos, nomeadamente o Português, contribuem para o *burnout* em professores.

Finalmente, será pertinente que estudos futuros procurem explorar as hipóteses levantadas nesta tese de doutoramento, sobre o efeito nefasto que o *bullying*, e em particular, o *cyberbullying*, têm no *burnout* dos professores. Os resultados dos estudos apresentados nesta tese sugerem que o poder de alunos e pais, percepcionado pelos professores, tem um papel muito importante no bem-estar dos professores. Contudo, sabe-se ainda pouco sobre a forma, e em que medida, os pais, sobretudo, contribuem para o *burnout*, em professores.

Referências

Arce, R., Nakamura, A. P., & Jólluskin, G. (2003). *Burnout*: Estudio del campo y nível de desempeño. *Encuentros en Psicología Social, 1*(4), 35–39.

Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Hakansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health, 19*(1), Article 655. https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1

Brenninkmeijer, V., & VanYperen, N. (2003). How to conduct research on burnout: Advantages and disadvantages of unidimensional approach in burnout research. *Occupational & Environmental Medicine, 60*(Suppl I), i16–i20. https://doi.org/10.1136/oem.60.suppl_1.i16

Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice, 2*(14), 1–10. https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z

Capucho, J. (2018, 13 de Maio). Agressões. "Os professores ficam arrasados, deprimidos, doentes". *Diário de Notícias*. https://www.dn.pt/portugal/agressoes-os-professores-ficam-arrasados-deprimidos-doentes-9334877.html

Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de *burnout*: Diferenças segundo níveis de ensino [Burnout syndrome: Differences according to education levels]. *Psico, 41*(4), 495–502. https://psycnet.apa.org/record/2011-25921-010

Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2007). Preditores da síndrome de *burnout* em professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 11*(1), 101–110. https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100010

Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de *burnout* e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores [Factors associated with burnout's syndrome: An epidemiological study of teachers]. *Cadernos de Saúde Pública, 22*(5), 117–126. https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799–817. https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0.

Consiglio, C., Laura, B., Vecchione, M., & Maslach, C. (2014). Self-efficacy, perceptions of context, and burnout: A multilevel study on nurses. *Medicina del Lavoro, 105*(4), 255–268.

Dierendonck, D., Schaufeli, W., & Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*(1), 41-52. https://doi.org/10.1080/13594320042000025

Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., & Grau-Alberola, E. (2009). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en una muestra de maestros Portugueses. *Aletheia, 29*, 6–15.

Gomes, A. R., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2013). Cognitive appraisal as a mediator in the relationship between stress and burnout. *Work & Stress, 27*(4), 351–367. https://doi.org/10.1080/02678373.2013.840341

Gomes, A. R., Faria, S., & Vilela, C. (2017). Anxiety and burnout in young athletes: The mediating role of cognitive appraisal. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 27*(12), 1–11. https://doi.org/10.1111/sms.12841

Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M., & Peixoto, A. R. (2010). *Stress* ocupacional no ensino: Um estudo com professores dos 3.º ciclo e Ensino Secundário [Occupational stress in teaching: A study with high school teachers]. *Psicologia & Sociedade, 22*(3), 587–597. https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300019

Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "*burnout*", saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e Ensino Secundário. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(1), 67–93.

González-Morales, M., Peiró, J., Rodríguez, I., & Bliese, P. (2012). Perceived collective burnout: A multilevel explanation of burnout. *Anxiety, Stress & Coping, 25*(1), p. 43–61. https://doi.org/10.1080/10615806.2010.542808

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(2), 90–100. https://doi.org/10.1177/1098300717732066

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context makes a different? *Applied Psychology, 57*(s1), 127–151. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x

Lawrence, D. F., Loi, N. M., & Gudex, B. W. (2019). Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 25*(2), 189–199. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544551

Liu, J. K., Au, M. H., Huang, X., Susilo, W., Zhou, J., & Yu, Y. (2014) New insight to preserve online survey accuracy and privacy in big data era. In M. Kutyłowski & J. Vaidya (Eds.), *Computer Security – European Symposium on Research in Computer Security 2014* (182–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11212-1_11

Lombardini, S., Pretari, A., & Tomkys, E. V. (2018). *Going digital: Improving data quality with digital data collection*. Oxfam GB. https://doi.org/10.21201/2018.3071

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers´ intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 546–559. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Matos, S. (2019, 16 de Maio). Avó e mãe agridem professora à frente de outros alunos em Gaia. *Jornal Sol*. https://sol.sapo.pt/artigo/658575/avo-e-mae-de-aluna-agridem-professora-a-frente-de-outros-alunos-em-gaia

McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management, 25*(3), 278–293. https://doi.org/10.1108/09513541111120114

Mota, A. I., Lopes, J., & Oliveira, C. (2021). *Teachers' voices: A qualitative study on burnout in the Portuguese educational system*. Artigo submetido para publicação.

Queirós, A., Faria, D., Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies, 3*(9), 369–387. https://doi.org/10.5281/zenodo.887089

Rajendran, N., Watt, H. M., & Richardson, P. (2020). Teacher burnout and turnover intent. *Australian Educational Researcher, 47*(3), 477–500. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00371-x

Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. In S. Neckel, A. K. Schaffner, & G. Wagner (Eds.), Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction (pp. 105–127). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8_5

Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 519–532. https://doi.org/10.1111/bjep.12089

Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two group of professionals. *International Journal of Stress Management, 13*(2), 176–200. https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176

Singh, L. (2011). Accuracy of web and survey data: The state of research on factual questions in surveys. *Information Management and Business Review, 3*(2), 48–56. https://doi.org/10.22610/imbr.v3i2.916

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education, 19*(4), 387–408. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6

Wright, K. B. (2005). Researching internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10*(3). https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x

ANEXOS

Anexo 1

Parecer da Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais E Humanas



Universidade do Minho

SECSH

Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas

Identificação do documento: SECSH 020/2017

Título do projeto: *Burnout em professores do ensino básico e secundário: variáveis pessoais, organizacionais e de sala de aula*

Investigador(a) Responsável: João Arménio Lamego Lopes, Centro de Investigação em Psicologia (CIPSI), Escola de Psicologia, Universidade do Minho (Orientador)

Outros Investigadores: Ana Isabel de Bastos Mota (Doutoranda), Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Subunidade orgânica: Escola de Psicologia, Universidade do Minho

PARECER

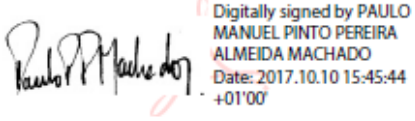
A Subcomissão de Ética para as Ciências Sociais e Humanas (SECSH) analisou o processo relativo ao projeto intitulado *"Burnout em professores do ensino básico e secundário: variáveis pessoais, organizacionais e de sala de aula"*.

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a SECSH nada tem a opor à realização do projeto.

Braga, 10 de outubro de 2017.

O Presidente



Paulo Manuel Pinto Pereira Almeida Machado