



UC/FPCE-2009

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Gestão das emoções no trabalho e sua relação
com a síndrome de Burnout: Um estudo com
professores do 3ºCiclo e do ensino secundário**

Marta Isabel Maia Serra
(e-mail:marta_serra7@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização
em Psicologia do Trabalho e das Organizações sob a orientação
da Professora Doutora Carla Maria Santos de Carvalho

A Gestão das emoções no trabalho e sua relação com a síndrome de Burnout: Um estudo com professores do 3º Ciclo e do ensino secundário

Resumo

Este estudo insere-se no âmbito da investigação sobre *Emotional Labor*, cuja tradução para português se aproxima da noção de regulação ou gestão de emoções profissionais/em contexto de trabalho. A partir do momento que as organizações se começaram a preocupar mais com a satisfação dos seus clientes e com o impacto do comportamento dos seus colaboradores nos resultados organizacionais (e.g., performance) e individuais (e.g., qualidade de vida e bem-estar dos trabalhadores), assistiu-se a um crescimento notório do interesse por esta área de investigação que tem vindo a atrair diversos investigadores oriundos de vários domínios da ciência, nomeadamente, da Psicologia do Trabalho e das Organizações e da Sociologia. O presente estudo, efectuado junto de 199 professores do 3º ciclo e do ensino secundário, da zona centro e norte do país, teve como principal objectivo analisar a presença de *emotional labor* em funções de ensino e o impacto das diferentes dimensões do constructo (*job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*) nas diferentes dimensões do *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal). Para o efeito, foram aplicados vários questionários à nossa amostra, os quais permitiram recolher dados que foram analisados à luz das hipóteses preconizadas. Em termos gerais, os resultados encontrados permitiram concluir que esta população: a) reporta consideráveis níveis de *emotional labor*, nomeadamente, a percepção das regras, normas e padrões de comportamento (implícitas e explícitas) organizacionais para expressar e esconder emoções no trabalho; b) evidencia níveis elevados de exigências emocionais no trabalho; c) recorre mais frequentemente ao *deep acting*, enquanto estratégia de regulação emocional no trabalho. Foram ainda encontradas evidências de que nesta população: i) a necessidade de esconder emoções negativas se relaciona positivamente com os níveis de *burnout* sentidos (exaustão emocional e despersonalização); ii) a necessidade de expressar emoções positivas relaciona-se negativamente com esta variável, especialmente com a despersonalização; iii) a necessidade de esconder emoções negativas é (neste estudo) a dimensão com melhores características preditivas do *burnout*, uma vez que foi a única que se relacionou com a despersonalização e a exaustão emocional de forma positiva e com a realização de forma negativa; iv) fingir emoções (*surface acting*) relaciona-se positivamente com a despersonalização; v) expressar emoções positivas e ter uma percepção clara das exigências emocionais no trabalho relacionam-se positivamente com a realização pessoal; vi) a necessidade de expressar emoções negativas relaciona-se negativamente com a realização pessoal. Por último, as implicações teóricas e práticas deste estudo são analisadas e discutidas, bem como são avançadas algumas limitações do mesmo e pistas para investigações futuras.

Palavras chave: Emotional labor, Professores, Burnout.

The management of emotions at the workplace and their relationship to the Burnout Syndrome: A Study-case with 3rd cycle and secondary teachers.

Abstract

This study is in the scope of the research on Emotional Labor whose translation to Portuguese approaches the notion of regulation or management of professional emotions in the working context. Since the organizations began to be more worried about their clients' satisfaction and the impact of their employees' behaviour on the organizations results (e.g. performance) and the individual results (e.g. quality of life and well-being of their workers) we have witnessed a remarkable rise of interest in this research area. It has caught the attention of different researchers from several domains of Science, namely the Psychology of Work and Organizations as well as Sociology. The present study was done with 199 teachers of 3rd cycle and Secondary courses in the centre and north zones of the country. The main goal of this study was to analyse the presence of emotional labor in the teaching career and the impact of the different dimensions of the construct (job-focused emotional labor and employee-focused emotional labor) in the different dimensions of burnout (emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment). In order to carry out this study we applied several questionnaires to our sample which allowed the gathering of data, submitted to analysis according to the revealed hypothesis. In general terms, the final results let us conclude that this population: a) holds considerable levels of emotional labor, namely, the implicit and explicit perception of organization rules, norms and patterns of behaviour to express and hide emotions in their workplace; b) gives evidence of high levels of emotional demands at work; c) turns more often to deep acting as an emotional regulation strategy in the workplace. Moreover, we found out evidences that in this population: i) the need to hide negative emotions is related positively to the burnout levels experienced (emotional exhaustion and depersonalization); ii) the need to express positive emotions is related negatively to this variable, especially to depersonalization; iii) the need to hide negative emotions is (in the current study) the dimension with the best predicting characteristics of burnout, since it was the only one which related to depersonalization and emotional exhaustion in a positive way and with personal accomplishment in a negative way; iv) to pretend emotions (surface acting) relates positively to depersonalization; v) to express positive emotions and to have a clear perception of the emotional requests at work both relate positively to the personal accomplishment; vi) the need to express negative emotions relates negatively to personal accomplishment. Finally, the practical and theoretical implications of the study-case are analysed and discussed. We also point out the limitations of the present study, as well as some hints for future research.

Key Words: Emotional labor, Teachers, Burnout.

Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição para que esta dissertação fosse realizada. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Carla Carvalho pelo imprescindível e valioso apoio prestado em todas as fases de execução desta dissertação, a minha sincera gratidão e profundo reconhecimento. Também não posso deixar de referir a cordialidade com que sempre me recebeu, a enorme disponibilidade e empenho prestado, e ainda, por todos os conhecimentos transmitidos.

Em segundo lugar, agradeço à Dr.^a Cláudia Figueiredo pelos importantes ensinamentos e orientações, que se revelaram fundamentais para a realização da análise estatística do estudo empírico.

Quero agradecer igualmente à Dr.^a Gracinda Roxo pela ajuda nas traduções.

Deixo também uma palavra de agradecimento aos professores do NEFOG/FPCEUC, pela forma como leccionaram e por me terem transmitido o interesse por estas matérias. São também dignos de uma nota de apreço, todos os colegas de grupo que me acompanharam em POT, com quem vivi um ambiente de verdadeira aprendizagem colaborativa e, em particular, a Joana Marques, a Dalila Lemos, a Ana Sousa e a Ana Santos, pela amizade e boa disposição com que realizámos os muitos trabalhos em comum.

O meu muito obrigado, também, a todos os docentes que prescindiram de algum do seu precioso tempo para responder ao questionário. E, em particular, ao meu pai, Rogério, ao Zé, à Fraga, ao Marcelo, à Catarina, à Xana e à Sofia pela preciosa ajuda na recolha dos dados.

A todas as minhas amigas (elas sabem quem são), agradeço o apoio permanente e a amizade sempre demonstrada. Obrigado por estarem sempre presentes

Finalmente, não podia deixar de agradecer às pessoas mais importantes da minha vida. Aos meus pais, pelo amor incondicional, apoio sempre presente e atenção sem reserva recebido ao longo destes anos. Gostaria de dedicar-lhes este trabalho, porque sem eles nada disto teria sido possível. Um profundo obrigada, por tudo!

À minha irmã pela amizade e sorriso que sempre me dedicou.

Ao Vítor, ouvinte atento de todas as minhas dúvidas, inquietações, desânimos e sucessos. Mesmo quando eu duvidei, ele acreditou em mim. Uma palavra de reconhecimento muito especial, por todo o amor, ternura, compreensão, paciência e força e um sem fim de outras coisas que tem sido a nossa vida ao longo destes anos.

Índice

Introdução	1
I - Enquadramento conceptual	3
1. <i>Emotional labor</i>	3
2. Relação entre <i>Emotional labor</i> e <i>Burnout</i>	7
2.1. O caso dos professores	11
II - Objectivos.....	14
III - Metodologia	16
1. Tipo de Estudo.....	16
2. Constituição e caracterização da amostra.....	16
3. Considerações metodológicas e procedimentos de recolha de informação.....	18
4. Instrumentos de medida.....	19
4.1. ELS (Emotional Labour Scale)	19
4.2. EWRS (Emotions Work Requirements Scale)	20
4.3. MBI (Maslach Burnout Inventory).....	21
4.4. Variáveis Sócio-demográficas.....	21
IV – Resultados	22
1. Considerações gerais acerca do tratamento estatístico dos dados	22
2. Considerações e procedimentos da análise das qualidades psicométricas das escalas	23
2.1. Análise da dimensionalidade e da consistência interna da escala ELS.....	23
2.2. Análise da dimensionalidade e da consistência interna da escala EWRS	27
2.3. Análise da dimensionalidade e da consistência interna da escala MBI	28
3. Impacto da variável género no <i>Emotional labor</i> e <i>Burnout</i>	31
4. Estatísticas descritivas e associações entre variáveis em estudo	31
5. <i>Emotional labor</i> como variável preditiva no <i>Burnout</i>	32
5.1. <i>Job-focused emotional labor</i> e <i>employee-focused emotional labor</i> como variáveis preditivas na exaustão emocional	33

5.2. <i>Job-focused emotional labor e employee-focused emotional labor</i> como variáveis preditivas na despersonalização	34
5.3. <i>Job-focused emotional labor e employee-focused emotional labor</i> como variáveis preditivas na realização pessoal	35
V - Discussão.....	37
1. Implicações.....	42
2. Limitações e pistas para investigações futuras	43
VI - Conclusões	44
Bibliografia.....	46
Anexos.....	50
Anexo 1 - Carta de autorização para a aplicação dos questionários	
Anexo 2 - Projecto de investigação destinado às escolas	
Anexo 3 - Questionário	

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características demográficas da amostra total	17
Tabela 2. Escala ELS: Solução Factorial após rotação <i>varimax</i>	25
Tabela 3. Escala ELS: Correlação item/dimensão, <i>alpha</i> quando item excluído e <i>alpha</i> de cada dimensão	25
Tabela 4. Escala EWRS: Solução Factorial após rotação <i>varimax</i>	28
Tabela 5. Escala EWRS: Correlação item/dimensão, <i>alpha</i> quando item excluído e <i>alpha</i> de cada dimensão	28
Tabela 6. Escala MBI: Solução Factorial após rotação <i>varimax</i>	30
Tabela 7. Escala MBI: Correlação item/dimensão, <i>alpha</i> quando item excluído e <i>alpha</i> de cada dimensão	31
Tabela 8. Intercorrelações, médias e desvios-padrão das dimensões do <i>emotional labor</i> e <i>burnout</i>	32
Tabela 9. Síntese do modelo da regressão múltipla hierárquica na dimensão exaustão emocional	33
Tabela 10. Coeficientes de regressão na dimensão exaustão emocional ...	34
Tabela 11. Síntese do modelo da regressão múltipla hierárquica na dimensão despersonalização	34
Tabela 12. Coeficientes de regressão na dimensão despersonalização	35
Tabela 13. Síntese do modelo da regressão múltipla hierárquica na dimensão realização pessoal	36
Tabela 14. Coeficientes de regressão na dimensão realização pessoal	36

Introdução

Apesar de o tema das emoções ser cada vez mais uma área de interesse e estudo por parte de investigadores de diferentes áreas (e.g., Sociologia, Psicologia), o estudo das emoções no trabalho só mais recentemente tem vindo a afirmar-se como relevante no contexto da investigação organizacional. O crescente interesse deve-se à necessidade de compreender como os trabalhadores expressam emoções, as gerem e regulam numa grande variedade de situações de trabalho, principalmente em situações de interacção com os clientes¹ (Morris & Feldman, 1996). Hoje em dia, a grande maioria das profissões exige aos trabalhadores uma grande interacção social com os clientes. Durante essas interacções os trabalhadores têm que expressar as emoções que as organizações consideram desejáveis e adequadas (Zapf & Holz, 2006). As organizações recorrem a essas exigências de natureza emocional, porque essas interacções, por vezes, constituem a única forma de contacto dos clientes com a organização. É nesse contexto que os clientes podem perceber, através da qualidade das interacções com os trabalhadores, a imagem da organização e a qualidade dos serviços prestados, por exemplo. Pelo facto das expressões emocionais dos trabalhadores poderem ter um impacto significativo nos resultados alcançados pelas organizações, estas tendem a considerar cada vez mais importante “controlar” a maneira como os seus trabalhadores se apresentam aos clientes e como com eles interagem, definindo regras (implícitas e/ou explícitas) para a expressão das emoções que estes devem demonstrar (Hochschild, 1983).

Pelo exposto, somos levados a concluir, tal como Zapf (2002) refere que, actualmente, os trabalhadores já não têm apenas que empenhar-se ao nível mental e físico para uma concretização eficaz das suas tarefas, mas também preocupar-se com a gestão das suas manifestações emocionais, pois esta faz parte de uma exigência do seu próprio trabalho. A regulação das emoções em contexto de trabalho implica o recurso a diferentes estratégias de regulação das mesmas. Os estudos empíricos realizados neste domínio têm evidenciado resultados ambíguos no que respeita aos efeitos ou consequências da utilização de diferentes estratégias de regulação emocional no bem-estar psicológico dos trabalhadores e no seu desempenho. Isto sugere que o *emotional labor* é um conceito multidimensional, englobando dimensões diferentes que têm efeitos, quer positivos quer negativos, no bem-estar dos trabalhadores (Zapf & Holz, 2006).

No presente estudo, centramo-nos em algumas das possíveis consequências negativas do *emotional labor*, no bem-estar dos professores, designadamente, ao nível do *burnout* (exaustão emocional). As razões da escolha desta profissão prendem-se com o facto de considerarmos que ser professor requer uma constante interacção com os estudantes, colegas de

¹ A palavra clientes neste contexto é usada para referir todas as pessoas que interagem com os trabalhadores, por exemplo, pacientes, crianças, alunos, passageiros (...) (Zapf & Holz, 2006).

trabalho, administradores, funcionários, pais e encarregados de educação e com o público em geral, sendo apontada por vários autores (e.g., Bellas 1999; Näring, Briët & Brouwers, 2006) como uma das profissões que envolve níveis elevados de gestão das emoções no trabalho. O controlo das emoções a que estão sujeitos no trabalho justifica o uso do termo *emotional labor* nesta profissão (Hebson, Earnshaw & Marchington, 2007). Por vezes, as exigências emocionais a que estes profissionais estão sujeitos, podem conduzi-los a um sentimento geral de desgaste e de exaustão emocional - *burnout* (Isenbarger & Zembylas, 2006).

Desta forma, o primeiro objectivo da presente dissertação será contribuir para uma maior compreensão do *emotional labor* no desempenho de funções em profissionais de ensino. O segundo objectivo passa pela investigação do impacto das dimensões do *emotional labor* na síndrome de *burnout*, nesta profissão. Mais especificamente, pretendemos analisar a relação do controlo emocional do trabalho, das exigências emocionais requeridas por este e das estratégias de regulação emocional que os professores adoptam face às exigências que estão sujeitos, com o nível de *burnout* sentido por estes profissionais.

Atendendo aos objectivos traçados, a estrutura desta dissertação assenta em duas grandes partes: a primeira constitui a componente conceptual da dissertação, onde efectuaremos uma pequena contextualização do termo *emotional labor*, mencionando algumas das principais contribuições dos autores centrais neste domínio de investigação, na tentativa de contribuir para a clarificação deste conceito; apresentaremos ainda a conceptualização de *emotional labor* proposta por Brotheridge e Grandey (2002) (*job-focused emotional labor e employee-focused emotional labor*), que servirá de quadro de referência para a nossa investigação empírica. Numa fase posterior debruçar-nos-emos sobre alguns estudos empíricos apresentados na literatura sobre a relação do *emotional labor* com a síndrome de *burnout*. Finalmente, no que concerne a esta primeira parte, abordaremos a relação destes dois conceitos, no que toca à profissão de professor, temática central do nosso estudo. Na segunda parte, apresentaremos a componente empírica desta dissertação. Nela começaremos por delimitar os objectivos e as questões de investigação, bem como as hipóteses da investigação. De seguida passaremos à caracterização da amostra e dos procedimentos ao nível da recolha de dados. Por fim, apresentaremos os procedimentos relativos à análise estatística dos dados, culminando com a análise e discussão dos resultados e a apresentação de algumas implicações do estudo. Finalizaremos com a apresentação de algumas limitações do estudo e pistas para investigações futuras, e com as considerações finais.

I – Enquadramento conceptual

1. *Emotional labor (emoções laborais)*

As emoções são a essência da experiência humana e tendem a manifestar-se no contexto que consome a grande maioria das energias dos indivíduos – o local de trabalho. Estes locais são propícios para a manifestação de emoções dos trabalhadores, tanto positivas como negativas (Muchinsky, 2000). Todavia, os estudos do comportamento organizacional relativamente ao tópico das emoções no trabalho, outrora, foram muito negligenciados (Arvy, Renz & Watson, 1998, cit. in Grandey, 2000). Segundo Briner (1999) existem algumas razões para esse facto: o trabalho e as organizações eram vistas de uma forma bastante racional e lógica, tendo como principal objectivo a conclusão das tarefas do trabalho de uma forma eficiente. As emoções não eram vistas como relevantes para um desempenho eficaz do trabalho. Outra razão apontada por este autor, prende-se com a dificuldade com que os investigadores se deparam no estudo das emoções, por estas serem mundanas e transitórias, o mesmo já não acontece com conceitos como a satisfação ou as atitudes. O despertar do interesse pelas emoções, no contexto do trabalho, ocorreu apenas quando os investigadores começaram a perceber a influência destas no desempenho dos trabalhadores e das organizações (Grandey, 2000). Actualmente, a expressão das emoções adequadas durante as interacções, independentemente da forma de interacção (face a face ou voz por voz), é uma exigência de muitas ocupações profissionais (Zapf & Holz, 2006). Em algumas dessas ocupações as exigências emocionais assumem um aspecto central no trabalho ou nas funções por este requeridas, onde o trabalhador, provavelmente, não conseguirá ter um desempenho eficaz no seu trabalho se não respeitar as normas emocionais estabelecidas (Briner, 1999). Outros autores (e.g., Ashforth & Humphrey, 1993) referem que a maneira como expressamos os nossos sentimentos tem um forte impacto na qualidade da interacção, na atractividade do clima interpessoal e ainda na maneira como experienciamos as nossas próprias emoções. O acto de expressar emoções organizacionalmente desejadas ao serviço de determinada função foi designado por Hochschild (1983) de *Emotional Labor*.

Na literatura, os estudos sobre as emoções nas organizações têm dado especial atenção à análise deste termo - *emotional labor*. Pesquisas relativas a esta temática denotaram que não existe uma definição universal e consensual para este tema, na medida em que diferentes autores impõem nuances próprias às definições que deste conceito fazem. No contexto do *emotional labor* deparamo-nos com três grandes conceptualizações. Hochschild (1983) define *emotional labor* como “*the management of feeling to create a publicly observable facial and bodily display*” (p.7). Segundo este autor a única maneira de os trabalhadores atingirem os objectivos da organização é gerir as emoções no trabalho. As seguintes definições diferem da anterior porque percebem *emotional labor* mais como um comportamento observável do que como um processo de gestão de emoções. Nesse sentido, Ashforth e Humphrey (1993) designam-no como “*the act of*

displaying appropriate emotions, with the goal to engage in form of impression management for the organization” (p.90). Acrescentam ainda que *emotional labor* não requer necessariamente um esforço consciente, apenas acontece quando os trabalhadores não mostram emoções genuínas. Essas situações podem ser disfuncionais para o trabalhador, criando a necessidade de este se dissociar de ele próprio (Grandey, 2000). Por último, Morris e Feldman (1996) definem este conceito como “*effort, planning, and control needed to express organizationally desired emotions during interpersonal transactions*” (p.987). Estes autores dão grande importância aos factores sociais como determinantes da expressão das emoções. Esta perspectiva sugere que as emoções só fazem sentido para os indivíduos através da compreensão do ambiente social específico onde estas são experienciadas.

Hoscschild (1983), com base nos seus estudos empíricos refere que quanto mais interacção com os clientes é exigida aos trabalhadores, maior é a frequência da necessidade de expressar emoções, mais emoções que não são coadunantes com as de quem as expressa têm que ser mostradas, o que, conseqüentemente, pode levar a resultados negativos para a saúde dos trabalhadores. Nesta base, encontramos a conceptualização de *emotional labor* como um conceito unidimensional. Contudo, vários autores referem-se ao termo *emotional labor* como um conceito multidimensional (e.g., Morris & Feldman, 1996; Wharton, 1993; Zapf & Holz, 2006), no âmbito do qual distintas dimensões do constructo têm sido apontadas como parte da sua descrição.

No presente trabalho adoptamos a conceptualização de *emotional labor* proposta por Brotheridge e Grandey (2002) que o definiram como sendo composto por duas grandes dimensões, nomeadamente o *job-focused emotional labor* e o *employee-focused emotional labor*.

O *job-focused emotional labor* refere-se ao nível de exigência emocional que uma ocupação ou profissão exige, sendo, por conseguinte, inerente a qualquer ocupação profissional (Brotheridge & Grandey, 2002). Na realidade, cada profissão ou organização tem padrões ou regras (explícitas ou implícitas) – as *display rules*² – que “ditam” como e quando as emoções devem ser expressas (Morris & Feldman, 1996). Segundo Briner (1999) o estabelecimento destas regras permite que o serviço prestado pelo trabalhador se torne mais atencioso e que responda às expectativas emocionais dos clientes e das organizações. Nesse sentido, a organização pode mais facilmente alcançar os seus objectivos e pode ser, por exemplo, recompensada através da repetição do negócio por parte do cliente (fidelização). Outra possível razão, apontada por este autor, é relativa ao cumprimento das exigências emocionais por parte dos trabalhadores, o qual pode influenciar o comportamento do cliente de forma a trazer mais benefícios para a organização. Por outras palavras, as *display rules* são

² Optámos por manter este termo em inglês, ao longo do corpo do texto. Doravante, este termo deve ser entendido como as regras e normas organizacionais que definem a maneira mais apropriada para a expressão das emoções no local de trabalho (Ashforth & Humphrey, 1993; Diefendorff & Richard, 2003).

regras que têm como objectivo contribuir para um melhor desempenho profissional dos trabalhadores, o que, em última instância, contribui também para um melhor desempenho da organização. As *display rules* podem ser decorrentes de normas societárias, ocupacionais e organizacionais (Rafaeli & Sutton, 1989, cit. in Ashforth & Humphrey, 1993).

Para além das *display rules*, os autores, Brotheridge e Grandey (2002) associam ainda ao *job-focused emotional labor* quatro dimensões: *frequência, intensidade e duração da interacção e variedade de emoções exigidas*. A frequência de expressões de emoções nas interacções entre trabalhadores e clientes tem sido a componente do *emotional labor* mais estudada na literatura. Quanto mais um papel exige o contacto com os outros, maior será a necessidade da organização em regular as emoções expressas pelos seus trabalhadores, para assegurar a conformidade com os objectivos da organização (Morris & Feldman, 1997). Relativamente à duração, quanto maior for a duração das expressões emocionais, mais esforço será exigido ao trabalhador e, conseqüentemente, mais *emotional labor* (Morris & Feldman, 1996). A intensidade diz respeito à magnitude com que uma emoção é experienciada ou expressa pelo trabalhador. Quanto mais intensa for a expressão emocional exigida, maior será o *emotional labor*. Quanto à dimensão da variedade de emoções exigidas, quanto maior for a exigência de constantes mudanças de expressões emocionais requeridas para determinada profissão maior será o *emotional labor* (Morris & Feldman, 1996).

Por sua vez, o *employee-focused emotional labor* foca o modo como os trabalhadores processam e experienciam a gestão de emoções e expressões resultantes das exigências do trabalho (Brotheridge & Grandey, 2002). Esta conceptualização examina o *emotional labor* tendo em vista os processos de regulação emocional dos indivíduos, quando tentam modificar as suas expressões devido às exigências emocionais (Grandey, 2000, Hochschild, 1983; Morris & Feldman, 1997; Pugliesi, 1999). Um ambiente de trabalho ou um determinado evento num trabalho pode induzir uma resposta emocional no trabalhador (e.g., ansiedade, raiva) e isso levá-lo a ter comportamentos inadequados para a situação (e.g., chorar, ataque verbal). Os trabalhadores, ao perceberem as *display rules*, sentem-se pressionados para expressar as suas emoções em conformidade com estas, a percepção da pressão a que estão sujeitos leva-os a adoptar estratégias de fingimento emocional de maneira a expressar as emoções desejadas, não perturbando o normal funcionamento da organização. Todas as perspectivas, neste contexto, consideram que os trabalhadores utilizam, essencialmente, duas técnicas para modificar a maneira como percebem a situação e agir em conformidade com as *display rules* - o *surface acting* e o *deep acting* (Grandey, 2000). O *surface acting* consiste na simulação emocional daquilo que não é sentido na altura e normalmente é acompanhado por cuidadosas interpretações verbais e não verbais, como expressões faciais, gestos e o tom de voz. As emoções são exteriorizadas sem qualquer esforço para efectivamente as vivenciar. No que concerne, ao *deep acting*, este consiste em modificar conscientemente os sentimentos, de forma, a corresponderem

aos sentimentos desejados (Ashforth & Humphrey, 1993; Cunha, Rego, Cunha & Cardoso, 2006). Tendo em conta o anteriormente exposto, os trabalhadores, normalmente, recorrem ao *deep acting* quando o *surface acting* parece demasiado mecânico para satisfazer as expectativas dos clientes de um relacionamento interpessoal genuíno (Zapf, 2002). Segundo Hochschild (1983) o *deep acting* pode ser executado de duas maneiras: exortar sentimentos (evocação ou supressão activa de uma emoção) ou treino por imaginação (evocar imagens, memórias para induzir através de associações as emoções que desejamos). Por outras palavras, o foco do *surface acting* verifica-se nos comportamentos visuais, enquanto o *deep acting* é nos sentimentos internos (Ashforth & Humphrey, 1993). Para além destas duas estratégias de regulação emocional, estes autores acrescentam ainda as emoções genuínas, onde as expressões emocionais exigidas são naturalmente sentidas pelo indivíduo, sem ter que fazer qualquer esforço. Contudo, este tipo de regulação emocional automática, tem sido ignorado pela grande maioria dos investigadores (Diefendorff, Croyle & Gosserand, 2005, cit. in Martínez-Iñigo, Totterdell, Alcover & Holman, 2007), que tendem a concentrar-se mais nas formas de regulação controladas, referidas anteriormente.

Importa aqui considerar que muitos dos estudos nesta temática incluem o conceito de dissonância emocional (e.g., Morris & Feldman, 1997). Contudo, o estatuto conferido a esta variável nas investigações parece diferir de autor para autor: alguns tratam-na como uma dimensão do *emotional labor* (e.g., Morris e Feldman, 1996, 1997), outros como uma variável dependente deste (e.g., Ashforth & Humphrey, 1993), enquanto outros, ainda, conceptualizam-na como um tipo de stresse que advém do ambiente social (e.g., Zapf, Vogt, Seifert, Mertini & Isic, 1999).

Existem várias características sócio-demográficas (e.g., sexo, idade, estado civil) que têm vindo a ser alvo de estudo, por parte dos autores, de forma a clarificar a influência destas no *emotional labor*. Por exemplo, será que os homens e as mulheres experienciam de modo diferente as emoções no trabalho? A este respeito, Hochschild (1983) refere que as mulheres recorrem mais à gestão de emoções, tanto no trabalho como em casa. Na mesma linha de pensamento, Warton e Erickson (1993) partilham da opinião de que as mulheres estão mais sujeitas ao *emotional labor*. Acrescentam ainda que, o facto de estas estarem mais expostas, possa contribuir para uma melhor gestão das emoções (o desempenho será melhor), contudo, estarão mais envolvidas na supressão dos sentimentos verdadeiros e, consequentemente, sofrerão de níveis de stresse mais elevados.

No que se refere à variável estado civil, Hochschild (1983) menciona que os casados (de ambos os sexos) mostram-se mais vulneráveis aos efeitos negativos do *emotional labor* comparativamente aos solteiros. Porém, Zammuner e Galli (2005), na sua investigação, não encontraram diferenças significativas nas dimensões do *emotional labor* relativamente ao género e estado civil.

Num estudo com gestores brasileiros, Celeste (2008) analisou o género e as diferentes dimensões do *emotional labor*, referidas por nós

anteriormente, e apenas encontrou diferenças significativas para a dimensão *esconder emoções negativas*, em que as mulheres apresentaram *scores* mais elevados que os homens.

Apesar desta linha de investigação enfatizar os aspectos negativos do *emotional labor*, é preciso realçar que muitos autores têm chamado a atenção para os seus efeitos positivos. Com efeito, Wharton (1993) descobriu que grandes níveis de *emotional labor* estão positivamente relacionados com a satisfação no trabalho. Ashforth e Humphrey (1993) também realçam os aspectos positivos, ao referirem que o *emotional labor* ajuda os trabalhadores a evitar problemas interpessoais embaraçosos, porque fazem com que as interações sejam mais predizíveis. Desta forma, ajuda os trabalhadores a reduzir o stress e a aumentar a satisfação. Referem ainda, que o *emotional labor* permite aos trabalhadores distanciarem-se psicologicamente de situações desagradáveis.

2. *Relação entre Emotional Labor e Burnout*

A síndrome de *burnout* (exaustão emocional) tem sido amplamente estudada, reflectindo-se esse facto na quantidade de artigos e investigações presentes na literatura acerca desta temática. Gil-Monte e Peiró (1999) apontam três causas para o crescimento do interesse no estudo da síndrome de *burnout*: preocupação das organizações sobre a qualidade de vida dos seus trabalhadores, devido ao facto de, esta ter repercussões importantes sobre as actividades organizacionais (e.g., absentismo, diminuição da produtividade); a incidência desta síndrome ser maior em funções assistenciais ou sociais, logo a deterioração da qualidade de vida desses trabalhadores vai ter repercussões sobre a sociedade em geral; e, por último, o crescente aumento do número das organizações de serviços, tanto no sector público como no privado, em que a qualidade da atenção prestada ao cliente é vista como uma variável crítica para o êxito da organização.

O termo *burnout*, tal como o conhecemos actualmente (desgaste profissional ou exaustão emocional) sofreu, ao longo dos tempos, uma série de transformações no seu significado. Assim, poderemos dizer que antes estava associado a uma interpretação diferente da actual - alterações psicológicas produzidas pelo uso prolongado de drogas. Na literatura deparamo-nos com diferentes significados para este termo, o que contribui para que não exista consenso acerca da sua definição (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Contudo, a definição mais referida e utilizada pelos diversos autores que o investigam é a de Maslach e Jackson (1986, cit. in Carvalho, 2005), que consideram o *burnout* como uma resposta essencialmente emocional, que se desenvolve naquelas profissões cujo objectivo de trabalho são as pessoas, situando os factores organizacionais e laborais como condicionantes e antecedentes.

Ao longo da literatura neste domínio deparamo-nos com vários instrumentos³ que foram criados para avaliar o *burnout*. No entanto, o mais

³ Segundo Abalo e Roger (1998, cit. in Carvalho, 2005) os instrumentos usados com maior frequência no estudo desta síndrome são o *Staff Burnout Scale fore* em *Health Professionals* (SBS-HP), o *Tedium Measure* (TM), o *Burnout*

amplamente utilizado continua a ser o MBI (*Maslach Burnout Inventory*) desenvolvido por Maslach e Jackson (1981, cit. in Carvalho, 2005). Este instrumento operacionaliza o conceito de *burnout*, sendo representado pela sua tridimensionalidade: *exaustão emocional*, *despersonalização* e *perda de realização pessoal* (Carvalho, 2005).

A exaustão emocional é a dimensão central do *burnout* e a manifestação mais óbvia deste complexo síndrome (Maslach et al., 2001), caracterizando-se pela falta de energia, ansiedade e irritabilidade, esgotamento dos recursos emocionais e a sensação de não poder dar mais de si mesmo aos outros. O sintoma comum desta dimensão é o receio de voltar ao trabalho no dia seguinte (Carvalho, 2005; Cordes & Dougherty, 1993), definida como o distanciamento emocional e cognitivo de nós próprios e do trabalho. Das três dimensões, esta é a mais extensamente referida e analisada na literatura da especialidade. A forte identificação desta dimensão com o *burnout* faz com que muitos autores argumentem que as outras dimensões são desnecessárias (Shirom, 1989, cit. in Maslach et al., 2001). Contudo, Maslach et al. (2001) referem que apesar de a exaustão ser um critério necessário, isto não significa que seja suficiente, uma vez que desta forma perderíamos este fenómeno por inteiro. A despersonalização é outra componente do *burnout* e refere-se a sentimentos, atitudes e respostas negativas e distantes, indiferentes ou excessivamente desligadas de vários aspectos do trabalho e face a outras pessoas (tanto relativamente às pessoas destinatárias do seu trabalho como aos membros da equipa com quem trabalham, mostrando-se irónico, cínico e utilizando, por vezes, adjectivos depreciativos para se referir aos destinatários) para se proteger dos sentimentos negativos que o acompanham. Por último, a diminuição da realização pessoal reporta-se a sentimentos de incompetência e falta de realização e produtividade no trabalho e surge quando o indivíduo verifica que as suas funções excedem a sua capacidade de atendimento competente (Carvalho, 2005; Cordes & Dougherty, 1993).

À semelhança do *emotional labor*, o estudo das relações entre variáveis sócio-demográficas e as dimensões do *burnout* também têm vindo a ser analisadas pelos investigadores. De todas as variáveis sócio-demográficas, a idade é a variável que apresenta resultados mais consistentes com o *burnout*. Os resultados apontam para uma relação inversa entre idade e exaustão emocional. Dito por outras palavras, níveis elevados de *burnout* estão relacionados com trabalhadores mais novos. Desta forma, os resultados sugerem que os trabalhadores em início de carreira estão mais propensos ao *burnout* (Maslach et al., 2001) comparativamente aos trabalhadores com mais anos de carreira. Estes resultados poderão justificar-se pelo facto de os trabalhadores mais velhos, como são mais maduros e experientes, demonstram uma maior capacidade em gerir os relacionamentos com os clientes mais difíceis (Deery, Iverson & Walsh, 2002).

Relativamente ao género, os estudos reforçam a ideia de que esta variável não é uma forte preditora do *burnout*, pois os resultados desta relação têm sido inconsistentes. Hochschild (1983) refere que as mulheres

estão menos protegidas que os homens, por deterem mais dificuldades na gestão dos seus sentimentos no local de trabalho comparativamente aos homens, o que implica que em profissões que requerem interação possam ser mais stressante para as mulheres que para os homens. Por sua vez, Wharton (1993) não encontra resultados que sustentem que o género esteja relacionado com o *burnout*. A única consistência que os estudos neste âmbito quanto às diferenças dos sexos têm demonstrado é o nível elevado da dimensão *despersonalização* nos homens (e.g., Cordes & Dougherty, 1993; Gil-Monte & Peiró 1999, Maslach et al., 2001).

No que se refere ao estado civil, os estudos têm demonstrado que os solteiros (especialmente os homens) são mais propensos ao *burnout* que os casados e divorciados (Maslach et al., 2001). Por último, no que toca às horas de trabalho, a tensão emocional é mais evidente entre os trabalhadores que trabalham mais horas e de uma forma mais contínua (Wharton, 1993).

Na literatura da especialidade deparamo-nos com inúmeras variáveis de natureza diversa que têm sido estudadas como factores desencadeantes e facilitadores de *burnout* (e.g., Angerer, 2003; Carvalho, 2005; Cordes & Dougherty, 1993; Maslach et al., 2001). Só mais recentemente é que os investigadores começaram a integrar o termo *emotional labor* nos estudos do *burnout* (Zapf, 2002).

No contexto do *emotional labor*, o aparecimento de níveis elevados de *burnout* nos trabalhadores pode indicar que os trabalhadores não estão a ser capazes de gerir de forma adequada as suas emoções aquando da interacção com os clientes (Zapf et al., 1999). Outros autores (e.g., Zapf e Holz, 2006) acrescentam ainda que este conceito é uma reacção individual às grandes exigências das funções assistenciais ou sociais. Quando uma situação induz constantemente respostas emocionais que os trabalhadores têm que regular, o trabalhador pode experienciar exaustão emocional e fadiga (Grandey, 2000).

Hochschild (1983) foi o autor que introduziu a ideia que fortes/significativas exigências emocionais têm efeitos negativos na saúde física e psicológica dos trabalhadores, podendo conduzir ao *burnout*. Na literatura desta especialidade encontramos vários estudos que relacionam o conceito de *emotional labor* como preditor do *burnout* (e.g., Grandey, 2000; Morris & Feldman, 1996).

Face ao que foi dito, neste estudo, concentraremos a nossa atenção na análise da relação entre *emotional labor* e *burnout*. Ou seja, no estudo do *job-focused emotional labor* e do *employee-focused emotional labor* como variáveis predictoras do *burnout*.

Estudos empíricos, relativos às exigências interpessoais requeridas no trabalho, têm demonstrado que a frequência ou a quantidade de interacções com os clientes, pode ser vista como a maior causa de *burnout* nos trabalhadores (Cordes & Dougherty, 1993). As percepções de exigências emocionais, como as expectativas de interacções longas com os clientes, com níveis elevados de intensidade e variedade de expressões emocionais também têm sido apontados como dimensões do *emotional labor*, e como predictoras de *burnout* (e.g., Cordes & Dougherty, 1993; Brotheridge &

Grandey, 2002; Morris & Feldman, 1996). Segundo Zapf (2002), as poucas correlações que têm aparecido entre *burnout* e as dimensões de intensidade e de duração das interações podem dever-se a problemas metodológicos e/ou porque as interações com elevada intensidade podem ocorrer menos frequentemente. Acrescenta ainda que, quando o *emotional labor* é operacionalizado como a frequência das interações com os clientes, a relação entre esta e o *burnout* é baixa. Por sua vez, quando as interações são qualificadas como negativas, como é o caso da dissonância emocional, ocorrem correlações significativas entre as referidas variáveis. Existem algumas opiniões contraditórias quanto à dissonância emocional, já que em alguns estudos, a dissonância emocional pode indicar incapacidade para ter uma interação social eficiente, o que contribui para a redução da realização social. Noutros estudos, a dissonância emocional é vista como sendo algo comum e inevitável da tarefa que é emocionalmente exaustiva. Contudo, se os trabalhadores são capazes de lidar com isso, eles sentem que podem gerir qualquer interação social difícil, o que vai aumentar os sentimentos de realização pessoal (Zapf, 2002).

Os investigadores também têm vindo a estudar a relação da necessidade de expressar emoções positivas e negativas tendo em conta as *display rules* com a síndrome de *burnout*. Segundo alguns autores (e.g., Montgomery, Panagopolou, Wildt & Meenks, 2006), a percepção de exigências para “esconder emoções negativas” está positivamente associada com o *burnout*. Estes resultados vão contrariar os encontrados por Brotheridge e Grandey (2002) que apenas conseguiram encontrar relações significativas para a “exaustão emocional” e a “despersonalização”. Para a percepção de exigências para “expressar sentimentos positivos”, Montgomery et al. (2006) encontraram uma relação com a “exaustão emocional”, embora a correlação encontrada apresente valores baixos. Schaubroeck e Jones (2000) num estudo com trabalhadores de uma organização demonstraram que a percepção de exigências para “expressar emoções positivas” e de “esconder emoções negativas” está positivamente relacionada com sintomas físicos. Relativamente à necessidade de “expressar emoções positivas”, Brotheridge e Grandey (2002) apenas encontraram relações significativas com a dimensão “realização pessoal”.

No que respeita às exigências emocionais e às *display rules*, estas geram stresse porque criam a necessidade de os trabalhadores terem que regular os seus estados emocionais segundo os objectivos da organização. Segundo Hochschild (1983), os processos ou estratégias de gestão/regulação das emoções (*surface acting* e *deep acting*) dos trabalhadores podem ajudar a prever os níveis de *burnout*. Segundo Grandey (2000), vários estudos empíricos têm estudado esta relação - entre a gestão de emoções no trabalho e o *burnout* -, e, de um modo geral, têm demonstrado que existe uma relação entre “exaustão emocional” e a necessidade de gestão de emoções no trabalho.

Alguns autores realçam que o *surface acting* tem um papel central nos efeitos negativos da *emotional labor* (Brotheridge & Lee, 2002; Grandey, 2003). No que concerne a este processo, na literatura deste domínio,

deparamo-nos com resultados divergentes. Enquanto alguns estudos evidenciam que o *surface acting* está relacionado com as três dimensões do *burnout* (e.g., Montgomery et al., 2006; Zammuner & Galli, 2005), outros apenas apresentam relações significativas entre o *surface acting* e as dimensões de “despersonalização” e de “exaustão emocional” do *burnout* (e.g., Näring et al., 2006).

Quanto ao *deep acting*, estudos empíricos têm demonstrado que este está associado positivamente com a “exaustão emocional”, embora, esta relação seja mais fraca que a encontrada com o *surface acting* (e.g., Grandey, 2003), não sendo, contudo, um resultado consistente. Alguns investigadores não encontraram esta relação com a “exaustão emocional” (e.g., Brotheridge & Grandey, 2002). O *deep acting* está relacionado com um baixo nível de “despersonalização” e parece estar mais relacionado com a “realização pessoal”, uma vez que este parece minimizar a tensão da dissonância emocional e o *feedback* positivo do cliente pode aumentar a sensação de eficácia pessoal (Brotheridge & Grandey, 2002). Nesse sentido, encontram uma relação positiva com a “realização pessoal”, à semelhança de outros autores (e.g., Zammuner & Galli, 2005). Este resultado é consistente com o que Hochschild (1983) encontrou e defendia, ou seja, que um *deep acting* bem sucedido pode ser experienciado de maneira positiva, se o comportamento for percebido de forma eficaz. Por sua vez, existem autores que não encontraram relações significativas entre o *deep acting* com nenhuma das dimensões de *burnout* (e.g., Montgomery et al., 2006).

É de realçar que esta discrepância de resultados entre as dimensões do *emotional labor* e as dimensões do *burnout* nos diferentes estudos podem ser devidas ao facto de terem sido investigadas em amostras substancialmente diferentes e/ou pelo facto de alguns autores operacionalizarem o *emotional labor* de formas distintas.

2.1 O caso dos professores

Todas as ocupações profissionais contêm uma componente emocional, contudo, o grau desta varia consoante as exigências emocionais de cada ocupação (Cunha et al., 2006). Na literatura neste domínio, normalmente, o *emotional labor* e o *burnout* aparecem associados a profissões relacionadas com actividades consideradas “de serviço ao cliente”, em particular às profissões de prestação de cuidados e assistência, como é o caso dos professores (Carvalho, 2005; Brotheridge & Grandey, 2002; Zapf, 2002). Contudo, por exemplo Brennan (2006) refere que Hochschild (1983) não descreve os professores como tendo uma profissão proeminentemente caracterizada por *managed heart*.⁴ Todavia, a este respeito, Brennan (2006) chama a atenção para o facto de esta profissão satisfazer as pré-condições estabelecidas por Hochschild (1983) para a presença de *emotional labor*, nomeadamente:

⁴ Hochschild (1983) usa este termo para designar as profissões que negociam as emoções como um produto - comercialização dos sentimentos humanos.

- as tarefas do trabalhador requerem um contacto directo com os clientes (alunos, pais e encarregados de educação e outros profissionais);
- as tarefas dos trabalhadores solicitam a alteração ou sustentação dos estados emocionais dos clientes (os professores são responsáveis pelo bem-estar dos estudantes, bem como socializam com estes através da expressão de sentimentos apropriados);
- os estados emocionais dos trabalhadores são manipulados, directa ou indirectamente pelo empregador (o desempenho dos professores tem que ter em conta com as expectativas dos administradores e do público em geral).

Posto isto, alguns autores (e.g., Hargreaves, 2000) consideram que a profissão de professor pode ser apontada como uma ocupação profissional que requer um trabalho muito emocional, sendo a expressão e regulação emocional crucial para um ensino eficaz (Sutton, 2004). No entanto, o estudo do *emotional labor* nesta profissão, e em especial as exigências emocionais nos relacionamentos nas salas de aulas, é uma área de pesquisa que não tem recebido muita atenção por parte dos investigadores (Isenbarger & Zembylas, 2006), sendo poucos os estudos que o mencionam (e.g., Bellas, 1999; Gaetani, 2008; Isenbarger & Zembylas, 2006). Segundo Hebson, Earnshaw e Marchington (2007), só mais recentemente é que alguns investigadores têm focado a necessidade de colocar as emoções no centro do que é ser um bom professor. Hargreaves (1998) refere que os investigadores raramente olham para os aspectos emocionais do professor e, através da sua definição de professor, chama a atenção para a necessidade de ter em conta este conceito: “*Teaching cannot be reduced to technical competence or clinical standards. It involves significant emotional understanding and emotional labour as well*” (p. 849). Refere ainda que, “*teaching is not just a matter of knowing one`s subject... Good teachers are not just well-oiled machines. They are emotional, passionate beings who connect with their students and fill their work and their classes with pleasure, creativity, challenge and joy*” (p. 835). Nesse sentido, os debates acerca do conceito de *emotional labor* tornam-se relevantes também para esta ocupação, pois os professores deparam-se com os dilemas semelhantes aos experienciados normalmente pelos trabalhadores dos sectores de serviço ao cliente (Hebson et al., 2007).

O *emotional labor* ocorre quando os professores se esforçam para modificar e controlar emoções negativas com o objectivo de expressar apenas as emoções que são socialmente aceitáveis (Isenbarger & Zembylas, 2006). Durante as interações, os professores têm de demonstrar determinadas emoções, obrigando-os a uma grande gestão de expressões emocionais (Bellas, 1999). Neste contexto, Sutton (2004) realizou um estudo acerca da regulação emocional nos professores e constatou que, à semelhança de muitas outras profissões estudadas por outros autores (e.g., Hochschild, 1983), estes também necessitam de regular as suas emoções de acordo com as *display rules*. Usualmente, em profissões de prestação de

cuidados, as instituições não têm políticas especiais de como os seus trabalhadores devem comportar-se, mas existem de uma forma muito clara, normas sociais implícitas e explícitas e expectativas de como estes profissionais devem-se comportar (Zapft, 2002). Ainda neste âmbito, Bellas (1999) refere que as regras emocionais por onde os professores se cingem podem ser aprendidas através da socialização profissional dos códigos de condutas explícitos (ou implícitos) da ocupação profissional e/ou das instituições onde trabalham. Os professores frequentemente referem que não querem que as suas emoções interfiram com a qualidade do seu ensino. Desta forma, acreditam que ao regular as suas emoções, isso vai contribuir para um desempenho mais eficaz, porque vai ajudá-los a estarem focados nos seus objectivos de ensino. A regulação emocional também permite a estes profissionais corresponderem à imagem idealizada das emoções dos professores e da sua profissão. Para conseguirem regular as emoções, os professores socorrem-se a uma grande variedade de estratégias (e.g., afastar-se fisicamente, fazer uma pausa, respirar profundamente e controlar as expressões faciais) (Sutton, 2004). Neste contexto, Fineman (1993, cit. in Hebson et al., 2007) refere que os processos de *deep acting* e de *surface acting* não se aplicam aos professores, porque a expressão das emoções exigidas são consistentes com a maneira como os professores sentem, consequentemente estes não estão meramente a fingir, mas estão sim comprometidos em expressar as emoções de uma forma sincera.

Segundo Morris e Feldman (1996), a quantidade de *emotional labor* envolvida na regulação das expressões emocionais pode ser influenciada, de forma significativa, pelas exigências emocionais. Durante as interações interpessoais, frequentemente, é-lhes exigido uma grande variedade de emoções (e.g., emoções positivas para construir o entusiasmo dos alunos, e de emoções negativas para assegurar a disciplina, e ainda, emoções neutras para demonstrar equidade e profissionalismo). A frequência com que regulam as emoções também tem sido alvo de análise. A este propósito, Sutton (2004) refere que quando estes foram questionados acerca dessa frequência, descreviam-na usando termos como “diariamente”, “a todos os segundos”.

Relativamente aos estudos realizados com a síndrome de *burnout* e esta profissão, na literatura deparamo-nos com alguns estudos que se centram nestes aspectos (e.g., Guglielmi & Tatrow, 1998; Hakanem, Arnold & Schaufeli, 2006). Por exemplo, Quesada, Hinojosa, Arrizabalaga, Baracaldo e Ramírez (2003, cit. in Carvalho, 2005) e Bernardino (1997) destacam os profissionais de educação como uma profissão propensa a um maior risco desta síndrome. Um estudo entre professores portugueses efectuado por Mota-Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves e Ramos (2002, cit. in Carvalho, 2005) entre 2.180 professores, utilizando o MBI, demonstra e parece confirmar esta mesma realidade. Neste estudo, os autores identificaram 34.8% dos docentes com exaustão emocional, 63% com despersonalização e 84.2% carentes de realização pessoal.

Várias evidências empíricas (e.g., Carvalho, 2005; Cordes & Dougherty, 1993; Maslach et al., 2001) têm demonstrado que o *burnout*

implica vários custos, não apenas para o próprio indivíduo (cansaço, pouco controlo emocional, apatia...), como também, para a própria organização (absentismo, intenções de deixar o trabalho e *turnover*, conflitos, atitudes negativas face às pessoas ...). O *burnout* nos professores, inevitavelmente, parece afectar o ambiente de aprendizagem e interferir com a realização dos objectivos educacionais, de tal forma, que pode conduzir à criação de alienação, cinismo, apatia, elevado absentismo e até mesmo à desistência do ensino como profissão (Bernardino, 1997; Guglielmi & Tatrow, 1998).

Carlotto (2002), num estudo sobre a relação entre a síndrome do *burnout* e o trabalho docente, faz referência a algumas investigações que analisam as variáveis sócio-demográficas, nesta temática. No que se refere ao género, Farber (1991, cit. in Carlotto, 2002) menciona que os estudos têm mostrado serem os professores do sexo masculino mais vulneráveis ao *burnout* que os do sexo feminino, o que levou à suposição de que mulheres são mais flexíveis e mais abertas para lidar com as várias pressões presentes na profissão de ensino. Professores mais novos (com menos de 40 anos) apresentam maior risco de incidência, provavelmente devido às expectativas irrealistas em relação à profissão. Por sua vez, os professores com mais idade, parecem já ter desenvolvido a decisão de permanecer na carreira, demonstrando menos preocupação com os stressores ou com os sintomas pessoais relacionados ao stress (Maslach, 1982, cit. in Carlotto, 2002). Em relação ao mesmo, Carlotto (2002) apresenta ainda um estudo de Friedman (1991) que identificou que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis do *burnout* experienciados.

Segundo Milfont, Denny, Ameratung, Robinson e Merry (2008), entre os vários estudos citados, são apontados várias variáveis que podem influenciar os níveis de *burnout* nos professores (e.g., satisfação no trabalho, más condições de trabalho, pressão do tempo, conflito escola-casa/trabalho-família, carga horária, exigências elevadas e pouca autonomia ...). Contudo, o estudo da relação entre o *emotional labor* e o *burnout* nesta profissão tem sido relativamente descurado. Dado que as emoções são partes dinâmicas dos indivíduos e todas as organizações, incluindo as escolas, estão cheias delas (Hargreaves, 1998), o estudo desta relação torna-se, a nosso ver, pertinente, útil e inovador.

II - Objectivos

Através da revisão de literatura nos domínios em estudo, podemos constatar que o termo *emotional labor* tem vindo a ser abordado segundo diferentes perspectivas e correspondentes operacionalizações. No presente trabalho optámos por analisá-lo tendo como quadro de referência a operacionalização apresentada por Brotheridge e Grandey (2002), por nos parecer ser a mais consensual, abrangente e operacionalizável. Desta forma, com este estudo pretendemos investigar a presença de *emotional labor*, segundo essa operacionalização, em funções de ensino, dado que esta profissão está sujeita a muitas exigências a este nível, e dado que os estudos nesse sentido têm sido descurados. Pretendemos, ainda, investigar o impacto

das exigências e do controlo emocional a que os professores estão sujeitos (*job-focused emotional labor*) e os estilos individuais de resposta que estes adoptam a essas exigências (*employee-focused emotional labor*), na síndrome de *burnout*: exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal.

No sentido de contribuirmos para uma maior compreensão da temática em estudo, propomo-nos responder às seguintes questões de investigação:

- 1- De que forma o *emotional labor* está presente nos professores?
- 2- Se sim, o *emotional labor* a que os professores estão sujeitos tem implicações para o desenvolvimento de *burnout* nos mesmos?
- 3- Se sim, qual a relação existente entre as dimensões do *emotional labor* (*job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*) com o *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal)?
- 4- Em que medida a variável género influencia o *emotional labor* e o *burnout* nesta ocupação profissional? Se sim, esta variável vai ser tida em conta aquando da análise da relação entre as dimensões do *emotional labor* com o *burnout*.

Com o intuito de cumprirmos os objectivos anteriormente explicitados, e tendo em consideração as hipóteses enunciadas no estudo de Brotheridge e Grandey (2002), formulamos as seguintes hipóteses de investigação a partir dos seguintes objectivos:

- Objectivo 1: Pretende-se investigar qual a relação existente entre o controlo emocional do trabalho dos professores e o nível de *burnout* sentido por estes profissionais:

H1: A percepção das display rules para expressar emoções no trabalho tem um impacto significativo nas diferentes dimensões do burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal).

- *A percepção para expressar emoções positivas relaciona-se negativamente com a exaustão emocional (H1a) e a despersonalização (H1b) e positivamente com a realização pessoal (H1c).*
- *A percepção para esconder emoções negativas relaciona-se positivamente com a exaustão emocional (H1d) e a despersonalização (H1e), e negativamente com a realização pessoal (H1f).*

- Objectivo 2: Pretende-se investigar qual a relação existente entre as exigências emocionais requeridas para o trabalho dos professores e o nível de *burnout* sentido por estes profissionais:

H2: A percepção da exigência emocional do trabalho destes profissionais, em termos de - frequência, duração, variedade e intensidade das emoções requeridas - na interação com os clientes (e.g., alunos, colegas e outros profissionais) tem um impacto significativo nas diferentes dimensões do burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal).

- *A percepção da exigência emocional relaciona-se positivamente com a exaustão emocional (H2a) e despersonalização (H2b), e negativamente com a realização pessoal (H2c)*

- Objectivo 3: Pretende-se, ainda, investigar qual a relação existente entre o recurso às diferentes estratégias de regulação emocional no trabalho dos professores no nível de *burnout* sentido por estes profissionais:

H3: Estratégias de regulação emocional (surface acting e deep acting) têm um impacto significativo nas diferentes dimensões do burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal).

- *A estratégia designada por surface acting relaciona-se positivamente com a exaustão emocional (H3a) e com a despersonalização (H3b), e negativamente com a realização pessoal (H3c)*
- *A estratégia designada por deep acting relaciona-se negativamente com a exaustão emocional (H3d) e despersonalização (H3e), e positivamente com a realização pessoal (H3f).*

III - Metodologia

1. Tipo de Estudo

O nosso estudo é de natureza não experimental e possui um *design* transversal e correlacional, dado que vamos analisar a relação entre duas variáveis (*emotional labor* e *burnout*), num dado momento, sem recorrer ao controlo e manipulação das mesmas (Alferes, 1997; Sampieri, Collado, & Lucio, 2003).

2. Constituição e caracterização da amostra

O presente estudo incidiu sobre uma amostra⁵ constituída por um total

⁵ Para a selecção da amostra recorreremos ao método de amostragem não-causal, nomeadamente ao tipo de amostragem por conveniência (Hill & Hill, 2000). Optamos por este método porque utilizamos a nossa rede de relações interpessoais, para facilitar o acesso à população. Este método tem a vantagem de ser mais rápido,

de 199⁶ professores de vários grupos disciplinares, a leccionar no 3º ciclo e ensino secundário, em escolas da zona centro e norte do país. Relativamente aos 199 sujeitos que integram esta amostra de investigação, 61,8% são do sexo feminino e 38,2% do masculino. A amostra é constituída por elementos de todas as faixas etárias, sendo a mais representativa aquela que se encontra entre os 50 e 59 anos de idade (31,7%). No que diz respeito à variável “estado civil”, a amostra é composta maioritariamente por casados (65,3%). Quanto à variável “horas de trabalho por semana”, nesta amostra, a sua maioria, 39,2%, situa-se entre 40 e 45h. Por último, no que concerne à variável “antiguidade na escola”, de realçar que 54,8% dos sujeitos se encontram na escola há mais de 10 anos. Relacionado com este facto, 76,5% dos sujeitos exercem a sua função de ensino há mais de 10 anos.

O quadro 1 apresenta com maior detalhe e pormenor os dados relativos às características demográficas da amostra que participou neste estudo.

Tabela 1. Características demográficas da amostra total (N= 199)

Características	N	Percentagem (%)
Idade	Menos de 29	8.5
	29-30 anos	5.5
	31-39 anos	21.1
	40-49 anos	30.2
	50-59 anos	31.7
	60 anos ou mais	3.0
Total	199	100
Sexo	Feminino	61.8
	Masculino	38.2
	Total	100
Estado civil	Solteiro	22.6
	Casado/União de facto	65.3
	Divorciado/Separado	9.5
	Viúvo	2.5
	Total	100
Horas de trabalho	39h ou menos	35.7
	Entre 40 e 45h	39.2

barato e fácil. Em contrapartida, os resultados e as conclusões só se podem aplicar à nossa amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o Universo, porque não há garantia de que a amostra seja razoavelmente representativa do mesmo (Hill & Hill, 2000).

⁶ Inicialmente, foram distribuídos 316 questionários, tendo sido recebidos 203, o que equivale a uma taxa de retorno e adesão de 64%. Porém, os dados referentes a quatro sujeitos foram eliminados, por conterem deficiências no seu preenchimento. Antes da caracterização da amostra, verificámos ainda, as não-respostas referente às variáveis sócio-demográficas. Como apenas um sujeito continha uma não-resposta numa variável (.5%), sendo o seu valor inferior ao critério eliminatório que estabelecemos 5% (Tabachnick & Fidell, 1996), procedemos à substituição dessa não-resposta pela média do respectivo item. Desta forma, a nossa amostra ficou constituída por 199 sujeitos.

A Gestão das emoções no trabalho e sua relação com a síndrome de Burnout:
Um estudo com professores do 3º Ciclo e do ensino secundário
Marta Isabel Maia Serra (e-mail:marta_serra7@hotmail.com) 2009

por semana	36-50h	26	13.1
	51-60h	18	9.0
	61h ou mais	6	3.0
	Total	199	100
Antiguidade na escola	Menos de 6 meses	26	13.1
	De 6m a 1 ano	4	2.0
	Mais de 1 até 3 anos	29	14.6
	Mais de 3 até 5 anos	16	8.0
	Mais de 5 até 10anos	15	7.5
	> 10 anos	109	54.8
Total	199	100	
Antiguidade na função	Menos de 6 meses	3	1.5
	De 6m a 1 ano	3	1.5
	Mais de 1 até 3 anos	7	3.5
	Mais de 3 até 5 anos	14	7.0
	Mais de 5 até 10anos	19	9.5
	> 10 anos	153	76.5
Total	199	100	

3. Considerações metodológicas e procedimentos de recolha de informação

Para a recolha dos dados necessários para a investigação, tendo em atenção os objectivos a que nos propusemos, optámos pelo método do inquérito, recorrendo à técnica do questionário auto-administrado anónimo. O questionário é um dos instrumentos mais amplamente utilizados nas ciências sociais (Fife-Schaw, 2006). O recurso a esta técnica é adequado sempre que o investigador pretenda “ (...) colher informações junto dos participantes, relativas aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes” (Fortin, 1999, p.245). Como todos os instrumentos de recolha de informação, os questionários também comportam vantagens e desvantagens. Apesar das desvantagens⁷ inerentes a este instrumento de recolha de informação, considerámos que esta escolha seria a mais sensata atendendo, fundamentalmente, aos objectivos para os quais este instrumento é destinado: a) minimiza a interferência do investigador; b) possibilita a oportunidade de os inquiridos responderem noutra altura, não interferindo com o seu trabalho e proporcionando mais tempo para uma reflexão adequada das perguntas; c) acarreta baixos custos, fácil de aplicar em grande escala (Hoyle et al., 2002).

Deste modo, o processo de recolha de dados iniciou-se através do

⁷ Hoyle, Harris e Judd (2002) salientam as seguintes desvantagens: a) ausência de controlo do contexto onde os questionários são preenchidos, se não houver supervisão dos membros de investigação, podendo enviesar as respostas; b) elevadas taxas de não-resposta; c) enviesamento na qualidade das respostas; e por último, d) pode acontecer o caso de o inquirido não compreender a formulação de uma pergunta ou de uma instrução do questionário.

contacto oral a vários professores, resultantes da rede de relações interpessoais dos investigadores, de forma a facilitar o acesso à população requerida para o presente estudo. Após a explicação dos objectivos do estudo a cada um deles, pediu-se aos mesmos que distribuíssem os questionários nas escolas onde leccionam, nomeadamente no centro e norte do país. Apenas numa escola foi necessária a elaboração de um pedido de autorização formal ao conselho executivo, para a distribuição dos respectivos questionários. Nesse sentido, elaboramos uma carta de autorização⁸ bem como o projecto da nossa investigação⁹.

A aplicação e recolha dos questionários decorreram entre o mês de Novembro e de Dezembro de 2008, tendo sido efectuada pelos professores contactados no início do estudo. Após a recepção dos questionários, demos início à fase de tratamento e análise dos dados, de que, adiante, daremos conta mais detalhadamente.

Por último, importa ainda referir que na folha de rosto de cada questionário, os participantes eram informados da finalidade do respectivo estudo, bem como da garantia do anonimato de cada participante e da confidencialidade das suas respostas, no sentido de obtermos a máxima fiabilidade nas respostas e resultados alcançados.

4. Instrumentos de medida

Para avaliarmos as dimensões anteriormente explicitadas, elaborámos um Questionário¹⁰ que engloba vários instrumentos de avaliação adaptados e traduzidos para a população portuguesa: a Escala ELS (*Emotional Labour Scale*) e a EWRS (*Emotions Work Requirements Scale*) às quais recorreremos para avaliar as dimensões da variável *emotional labor*, o MBI (*Maslach Burnout Inventory*) para avaliar a síndrome de *burnout*, e ainda incluímos algumas questões relativas às variáveis sócio-demográficas. Passaremos a descrevê-los, de uma forma breve.

4.1. ELS (Emotional Labour Scale)

Para avaliar a percepção das exigências emocionais requeridas pelo trabalho dos professores e as estratégias de regulação emocional usadas por estes profissionais, socorremo-nos da versão traduzida e adaptada para a língua portuguesa por Celeste (2008) da *Emotional Labour Scale* de Brotheridge e Lee (2003).

Trata-se de um instrumento de auto-registo constituído por 19 itens: a) “duração”¹¹ das interacções interpessoais (cinco itens); “frequência” das interacções interpessoais (três itens); “intensidade” das expressões

⁸ Consultar o anexo 1

⁹ Consultar o anexo 2

¹⁰ No anexo 3 encontra-se o Questionário administrado

¹¹ Relativamente a esta dimensão tivemos de adaptar os itens à nossa população (professores) alterando os intervenientes das interacções interpessoais (alunos, colegas de trabalho, órgãos de gestão, funcionários e pais/encarregados de educação), tendo sido necessário, também, acrescentar mais um item comparativamente com itens apresentados por Celeste (2008).

A Gestão das emoções no trabalho e sua relação com a síndrome de Burnout: Um estudo com professores do 3º Ciclo e do ensino secundário
Marta Isabel Maia Serra (e-mail:marta_serra7@hotmail.com) 2009

emocionais (dois itens); “variedade “das expressões emocionais (três itens), que medem as exigências emocionais requeridas; e b) *surface acting* (três itens) e *deep acting* (três itens) que são relativos à análise das estratégias de regulação emocional adoptadas pelos sujeitos. A frequência com que cada sujeito experimenta estas situações no trabalho (“No meu dia-a-dia de trabalho, com que frequência eu...”) é avaliada numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, variando entre o mínimo de 1-“Nunca” e o máximo de 5-“Sempre”. À excepção das outras dimensões, a “duração” das interacções interpessoais vai ser medida através do pedido aos sujeitos do número médio de minutos exigidos em cada interacção típica (e.g., “uma interacção típica com meus alunos dura em média cerca de __ minutos”).

No que toca às qualidades psicométricas desta escala¹², Celeste (2008) através de uma Análise em Componentes Principais (ACP),¹³ corroboram a solução de seis factores apresentada por Brotheridge e Lee (2003) no instrumento original. Os seis factores no seu conjunto explicam 66.27% da variância da escala, tendo ainda obtido, quanto à fiabilidade interna¹⁴, *alphas* superiores a 0.70¹⁵, à excepção, do *deep acting* (.62) e da “frequência” (.61).

4.2. EWRS (Emotions Work Requirements Scale)

No presente estudo, como medida avaliativa das percepções do controlo emocional do trabalho faremos recurso à versão traduzida e adaptada para português por Celeste (2008) do EWRS de Best, Downey e Jones (1997, cit. in Brotheridge & Grandey, 2002). Tal como o ELS trata-se de um instrumento de auto-registo com uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, que vai de 1 “Nunca” a 5 “Sempre”, sendo os itens referentes às percepções que os sujeitos têm acerca do grau de controlo das emoções organizacionais para expressar (ou esconder) determinadas emoções, de forma a desempenharem um trabalho eficiente (Brotheridge & Grandey, 2002). O instrumento é composto por sete itens, sendo quatro referentes à “expressão de emoções positivas” (e.g., “expressar sentimentos de simpatia”), enquanto os outros três itens são relativos ao “esconder de emoções negativas” (e.g., “esconder o meu medo perante alguém que me pareça ameaçador”). À semelhança da escala anterior, Celeste (2008), testou a dimensionalidade da escala recorrendo-se da ACP. Da análise resultaram dois factores (com variância de 64.74%), como foi proposto na versão original. As autoras decidiram eliminar o item 2 (“permanecer calmo mesmo

¹² Para melhores detalhes acerca do processo de avaliação das qualidades psicométricas da escala ELS, ver Celeste (2008) e Brotheridge e Lee (2003) (para a versão original).

¹³ Doravante, iremos adoptar para Análise em Componentes Principais, a sua sigla ACP

¹⁴ Na versão original de Brotheridge e Lee (2003), a escala possui boa consistência interna, os coeficientes do *alpha* de Cronbach das dimensões variavam entre 0.74 e 0.91.

¹⁵ Para este efeito, bem como para todas as análises efectuadas para o *alpha* de Cronbach, adoptámos as indicações de Hill e Hill (2000) para avaliar os valores desta medida. Desta forma, quando o *alpha* de Cronbach apresenta um valor superior a .90 é considerado Excelente, entre .80 e .90 é Bom, entre .70 e .80 é Razoável, , entre .60 e .70 é Fraco e menor que .60 é considerado inaceitável.

quando estou perplexo”) por apresentar uma saturação elevada nas duas dimensões, não mostrando capacidade de discriminação de qualquer das dimensões. Desta forma, a versão final ficou com duas dimensões, com três itens cada. Paralelamente, também apresentam os coeficientes do *alpha* de Cronbach .72 para a dimensão “expressar emoções positivas” e .75 para “esconder emoções negativas” que, comparativamente ao encontrado na versão original (.78 e .77, respectivamente), são reveladores de uma adequada consistência interna.

4.3. MBI (Maslach Burnout Inventory)

No presente estudo, a síndrome de *burnout* vai ser avaliada com recurso ao instrumento MBI. Utilizamos uma versão traduzida e adaptada para a língua portuguesa do MBI de Maslach e Jackson (1986), nomeadamente o “Inventário de Burnout de Maslach” de Cruz e Melo (1996, cit. in Carvalho, 2005). O MBI é um instrumento de auto-registo composto por 22 itens acerca de sentimentos relacionados com o trabalho, distribuindo-se por três escalas: a) “Exaustão emocional” – pretende analisar sentimentos de sobrecarga emocional e a incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho (9 itens); “Despersonalização” – pretende medir respostas frias, impessoais ou mesmo negativas dirigidas para aqueles a quem prestam serviços (5 itens); e c) “Realização pessoal” – usada para avaliar sentimentos de incompetência e falta de realização pessoal (8 itens) (Gomes & Cruz, 2004). O referido instrumento apresenta uma escala tipo *Likert* de sete pontos, através da qual é medida a frequência com que cada sentimento ocorre, numa escala que vai de 0 “Nunca” a 7 “Todos os dias”.

No estudo apresentado por Carvalho (2005), relativamente às qualidades psicométricas desta escala, apenas são referidos os valores da consistência interna (valores muito satisfatórios, na ordem de .96 para a “exaustão emocional”, de .92 para a “despersonalização” e de .94 para a “realização pessoal”).

4.4. Variáveis Sócio-demográficas

Com a finalidade de recolher dados de natureza sócio-demográfica, no início do questionário elaboramos um conjunto de questões a esse respeito:

- Idade
- Sexo
- Estado civil
- Horas de trabalho por semana
- Antiguidade na escola e na função

Com esta informação pretendemos caracterizar melhor a nossa amostra (cf. tabela 1), assim como verificar se existem relações entre as variáveis em estudo (*emotional labor* e *burnout*) e a variável género.

IV – Resultados

1. Considerações gerais acerca do tratamento estatístico dos dados

O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 15.0 para o Windows) e incluiu vários procedimentos, que serão explicados de seguida.

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados propriamente ditos, começámos pela avaliação das características psicométricas das escalas utilizadas na presente investigação. Neste sentido, para o estudo da dimensionalidade e da consistência interna das escalas, efectuámos análises factoriais exploratórias e o cálculo do *alpha* de Cronbach.

Tendo em vista dar resposta aos objectivos desta investigação, num primeiro momento, começámos por verificar a influência do género nas dimensões do *emotional labor* e do *burnout*, através do teste t de *Student*. Num segundo momento, com o propósito de se avaliar a presença de *emotional labor* na nossa amostra, realizámos uma análise descritiva a todas as variáveis em estudo, calculando-se médias, desvios padrões e ainda as intercorrelações entre itens, com recurso à correlação de *Pearson*.

Por último, enveredámos por análises de regressão múltipla¹⁶, com o intuito de avaliarmos a capacidade preditiva de cada uma das dimensões do *emotional labor* (*job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*) nas três dimensões do *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal). Optámos pelo método hierárquico para a introdução dos preditores na regressão, uma vez que este método permite-nos escolher a ordem de entrada de cada variável.

Para essas análises utilizámos como variáveis predictoras as dimensões “expressar emoções positivas”, “esconder emoções negativas”, relativas às percepções das *display rules*; “exigências emocionais” referentes às percepções das exigências emocionais; e “deep acting” e “surface acting” no que respeita às estratégias de regulação emocional, e as três dimensões do *burnout*, nomeadamente, a “exaustão emocional”, a “despersonalização” e a “realização pessoal” como variáveis critério.

Previamente às análises de regressão, procedeu-se à avaliação das *assumpções* subjacentes a esta técnica estatística, designadamente o tamanho da amostra, ausência de *outliers*, ausência de multicolinearidade, normalidade, linearidade e homocedasticidade dos resíduos (Pestana & Gageiro, 2005; Tabachnick & Fidell, 1996). Apesar da existência de pequenas violações em alguns destes pressupostos optou-se por prosseguir os cálculos. Contudo, importa referir que aquando da análise do pressuposto dos *outliers*, verificou-se a existência de três *outliers* severos, pelo que procedemos à sua eliminação, de forma a não influenciarem a precisão das estimativas dos valores da regressão (Tabachnick & Fidell, 1996). Desta forma, a nossa amostra para as seguintes análises passa a ser de 196 sujeitos.

¹⁶ Grande parte das pesquisas delineadas para examinar o efeito exercido por duas ou mais variáveis independentes sobre uma variável dependente utiliza a Regressão Múltipla (Abbad & Torres, 2002).

2. Considerações e procedimentos da análise das qualidades psicométricas das escalas

No presente estudo foram utilizadas duas escalas referentes à avaliação das dimensões do *emotional labor* (ELS e EWRS) e uma relativa às dimensões do *burnout* (MBI), como foi referido num outro ponto do presente trabalho (cf. ponto 4). No que concerne à ELS e EWRS, com o intuito de aplicarmos estes instrumentos na nossa população (professores) e desconhecendo a existência de estudos elaborados em Portugal que aplicassem este instrumento nesta população, e dado que no presente estudo, pretendemos aplicar a versão traduzida dos respectivos instrumentos, os quais foram aplicados numa amostra distinta (gestores brasileiros) da pretendida, é importante testar a validade e a fiabilidade da escala neste Universo novo (Hill & Hill, 2000). Neste sentido, realizámos uma ACP¹⁷ para avaliar a dimensionalidade da escala, e efectuámos o cálculo do coeficiente do *alpha* de Cronbach (α), para percebermos de que modo os itens contribuem para a construção da medida.

Relativamente ao instrumento MBI, dado que não conhecemos as qualidades psicométricas da versão traduzida e adaptada para a língua portuguesa de Cruz e Melo (1996, cit. in Carvalho, 2005), decidimos averiguar se, efectivamente, o respectivo instrumento mede as dimensões suportadas pela literatura a este respeito. Desta forma, realizámos os mesmos procedimentos, para analisar as qualidades psicométricas, que efectuámos para as escalas anteriores.

2.1. Análise da dimensionalidade e da consistência interna da escala ELS

Previamente ao início dos estudos factoriais, analisámos as não-respostas, tendo-se verificado que para os itens relativos à dimensão duração, havia uma taxa elevada de não-respostas (valores entre valores 6.5 e 7.5%). Assim, procedemos à eliminação, não apenas destes sujeitos, mas da dimensão “duração” no seu total (5 itens), atendendo também ao facto de as respostas dadas pelos sujeitos que responderam serem muito díspares, denotando que os mesmos tiveram interpretações diferentes para a mesma questão. Para a presente questão, esta divergência de respostas, não era esperada, esta situação pode ter sido suscitada pela dificuldade que os professores tiveram em responder à questão, dado que as interacções com os diferentes intervenientes têm uma grande variabilidade temporal, sendo difícil para estes especificar a sua duração. Contudo, apesar deste contratempo, a não inclusão desta dimensão não vai trazer problemas aquando da análise dos dados, dado que temos mais dimensões para avaliar as exigências emocionais a que os professores estão sujeitos no seu dia-a-dia, nomeadamente a frequência, a intensidade e a variedade.

¹⁷ Adoptámos a ACP por ser uma técnica frequentemente utilizada na determinação das qualidades métricas de uma escala de avaliação psicológica (Martinez & Ferreira, 2007).

Para as restantes não-respostas, como apenas um sujeito continha uma não-resposta numa variável (.5%), sendo o seu valor inferior ao critério eliminatório, procedemos à substituição dessa não-resposta pela média do respectivo item.

Antes de iniciarmos a extração dos factores, procedemos a uma verificação dos pressupostos de adequação da escala para este tipo de análise. A amostra de 199 sujeitos assegura as condições requeridas por esta técnica, apresentando um rácio número de sujeitos/itens para o estudo dos constructos de 14/1¹⁸. Posteriormente, procedeu-se à avaliação da tendência das respostas dadas pelos respondentes em cada item das escalas através da análise de algumas medidas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo e frequências por opção de resposta). Na generalidade dos itens, as respostas distribuíam-se pelas cinco opções disponíveis, o que, em conjunto com a análise das frequências de resposta por opção em cada item indicou uma razoável variabilidade de respostas e um adequado poder discriminativo dos itens da escala. A análise das medidas de tendência central e de dispersão apontam para a não existência, no conjunto dos 14 itens, de médias com valores próximos dos extremos da escala, variando os desvio-padrão entre .878 e 1.094. Seguidamente, aquando da análise dos indicadores fornecidos pelo teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO¹⁹=.734 (aceitável)) e pelo teste de Esfericidade de Bartlett²⁰ ($\chi^2(91)= 795.281, p=.000$) concluímos que os mesmos possibilitavam a prossecução da análise factorial.

Posteriormente, procedemos, a uma ACP, sem forçar factores, através da rotação ortogonal (procedimento *varimax*). Através deste procedimento, obtivemos uma solução inicial que, pelo critério de Kaiser (*eigenvalue* ≥ 1.000), apresentava uma estrutura de cinco dimensões que no seu conjunto explicavam 69.119% da variância. Os cinco factores encontrados através da análise factorial da ELS, na nossa amostra, eram, do ponto de vista teórico, e à luz do modelo base, de difícil interpretação.

Neste sentido, após a análise da solução inicial, realizámos novamente o mesmo procedimento estatístico forçando a três factores através de uma rotação *varimax*, na medida em que entendemos ser esta a solução mais adequada, quer do ponto de vista estatístico, quer do ponto de vista da interpretabilidade qualitativa e teórica. Na análise às comunalidades da

¹⁸ Para uma correcta utilização desta análise, Nunnally (1978) recomenda que deverá existir uma proporção de 10 sujeitos por item (idealmente), e no mínimo 5 por item.

¹⁹ Segundo Pestana e Gageiro (2005) e Maroco (2003), este indicador varia entre 0 e 1. Valores de KMO perto de 1 indicam coeficientes de correlação parciais pequenos, enquanto coeficientes perto de 0 alertam para a inadequação de análises de redução de variáveis, na medida em que estas apresentam fracas correlações entre si. Estes autores apresentam os seguintes critérios para classificar a relação entre o indicador KMO e a prossecução das análises: < .50, inaceitável; entre .50 e .60, má; entre .60 e .70, razoável; entre .70 e .80, médio; entre .80 e .90 bom; entre .90 e 1 muito bom.

²⁰ Segundo Maroco (2003) quanto mais próximo de zero for o valor do nível de significância, mais correlacionados entre si estão os itens. Deste modo, se $p < .05$ os itens estão correlacionados entre si.

solução composta pelos 14 itens observou-se que o item 12 possuía um valor muito baixo (.171), desta forma, resolvemos eliminá-lo. Numa segunda análise, detectamos que os itens 3 e 5 saturavam em dois factores, não apresentando, deste modo, capacidade de discriminação de qualquer dos factores. Nesse sentido, num primeiro passo retiramos o item 3, num segundo passo, o item 5. Voltámos a realizar o procedimento estatístico agora com 11 itens, os três factores retidos explicam 58.832% da variância total, sendo que o primeiro explica 22.896% da variância (com saturações a variar entre .563 e .798), o segundo 18.983% (com saturações a variar entre .638 e .875), enquanto que o terceiro explica 16.953% da variância (com saturações a variar entre .726 e .826). A tabela 2 mostra a distribuição de cada item nos respectivos factores.

Tabela 2. Escala ELS: Solução Factorial após rotação *varimax* (valores próprios e percentagens de variância)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
	Deep acting	Exigência emocionais	Surface acting
14	.798	.023	-.101
6	.708	.207	-.122
9	.703	-.137	.136
10	.641	.198	-.025
4	.563	.211	.218
2	.092	.875	.061
8	.033	.806	-.008
1	.364	.638	-.146
7	-.053	-.046	.826
13	-.020	.224	.734
11	.117	-.259	.726
Eigenvalues	2.964	1.902	1.606
Variância Explicada (%)	22.896	18.983	16.953

Com base nos factores emergentes na AFE, estimou-se a consistência interna de cada um deles, recorrendo para o efeito ao cálculo do *alpha* de Cronbach, e ainda, da análise das correlações entre cada um dos itens e da dimensão onde se inserem (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Escala ELS: Correlação item/dimensão, *alpha* quando item excluído e *alpha* de cada dimensão

Dimensão	Itens	Correlação item/dimensão	α com	α
			o item excluído	
Factor 1				.733
	9	.623	.626	
	6	.532	.667	
	14	.441	.703	
	10	.459	.693	
Factor 2	4	.412	.713	
				.732
	2	.519	.687	
Factor 3	1	.473	.738	
	8	.683	.486	
				.658
Factor 3	11	.450	.587	
	13	.394	.654	
	7	.569	.416	

O primeiro factor encontrado, apresenta um valor de .733 (aceitável), com correlações a variar entre .412 e .623. O valor relativo ao segundo factor, corresponde a .732 (aceitável), com correlações a variar entre .486 e .738. O terceiro factor, apresenta um valor de .658 (mínimo aceitável), com correlações a variar entre .416 e .654. Analisando item a item, é possível verificar que nenhum dos itens, quando retirado, aumentaria a *alpha* total da respectiva dimensão, à excepção do item 1, contudo decidimos mantê-lo, porque ao eliminá-lo a dimensão ficaria apenas com dois itens.

Encontrada a solução factorial que, do ponto de vista estatístico e da sua interpretabilidade, foi considerada como mais válida, procurámos, seguidamente, uma designação para cada um dos factores retidos, tendo em conta o modelo teórico em que nos baseámos. Dado que a estrutura factorial do ELS aqui apresentada difere, pois, nalguns aspectos da solução encontrada nos estudos referidos anteriormente, procedemos à designação dos factores. Desta forma, analisámos o sentido e a lógica subjacente ao conjunto dos itens que compõe cada factor, em particular àqueles que apresentam os valores de saturação factorial mais elevados.

O primeiro factor retido, por abranger itens que na versão original correspondem a dimensões completamente distintas, dificultou a interpretação deste factor à luz do modelo base. No sentido de se encontrar um entendimento o mais ajustado possível a este factor, decidimos nomear este factor de “Deep acting”. Adoptámos esta designação porque os itens 9 e 14, com valores de saturação factorial mais elevados, são referentes à estratégia de modificação dos sentimentos de forma consciente para corresponderem às exigências emocionais requeridas pelo trabalho. De seguida apresentamos uma possível explicação, por nós encontrada, para o facto de os restantes três itens terem saturado neste factor. O item 10 (“No meu trabalho tenho que expressar diferentes emoções”), na escala original corresponde à dimensão “variedade”, uma possível explicação para esta situação, pode dever-se ao facto de “expressar” poder ter para estes sujeitos uma conotação mais profunda (expressar, dar a conhecer os meus sentimentos) que o verbo “demonstrar” e “mostro” (fazer ver, expor) que aparece nos outros dois itens relativos a esta dimensão na escala original, na nossa análise esses foram eliminados por possuírem problemas estatísticos. O item 4 (“Adopto certas emoções requeridas como parte do meu trabalho”), na versão original foi designado como “frequência”, achamos que os sujeitos podem ter associado o verbo “adoptar”, ao facto de terem que aceitar as emoções que são exigidas no trabalho, modificando os seus sentimentos e não em termos de “quantidade”, ou seja, da frequência com que têm que expressar. Por último, o item 6, à semelhança do anterior, na escala original, também pertence à dimensão “frequência”, e aqui saturou no factor 1, não conseguimos arranjar uma explicação plausível para tal situação.

Ao segundo factor foi atribuída a denominação “Exigências emocionais (intensidade e frequência)”, por representar itens relativos às percepções das exigências emocionais que os professores estão sujeitos no local de trabalho, nomeadamente à frequência e intensidade das interacções.

Por último, o terceiro factor foi designado por “Surface acting”,

porque abrange os três itens referentes à exteriorização das emoções, sem esforço para efectivamente as vivenciar, sendo o único factor em total conformidade com a versão original.

2.2. Análise da dimensionalidade e da consistência interna da escala EWRS

Tal como no instrumento anterior, primeiro, analisámos a tendência das respostas dadas pelos respondentes em cada item das escalas através da análise de algumas medidas descritivas (média, desvio-padrão, mínimo e máximo e frequências por opção de resposta). Na generalidade dos itens, as respostas distribuíam-se pelas cinco opções disponíveis, o que, em conjunto com a análise das frequências de resposta por opção em cada item, indicou uma razoável variabilidade de respostas e, um adequado poder discriminativo dos itens da escala. A análise das medidas de tendência central e de dispersão apontam para a não existência, no conjunto dos sete itens, de médias com valores próximos dos extremos da escala, variando os desvio-padrão entre .873 e 1.045.

Na análise da dimensionalidade da escala verificámos, em primeiro lugar, os pressupostos relacionados com a distribuição dos itens. Tanto a dimensão da amostra ($n=199$, rácio número de sujeitos/itens de 28/1), como o teste de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.727$ (aceitável)), como o teste da Esfericidade de Bartlett ($\chi^2(21)=427.537$, $p=.000$) possibilitaram-nos a utilização da análise factorial.

A ACP revelou uma estrutura de dois factores, interpretáveis, do ponto de vista teórico, e em consonância com a estrutura apontada pelo instrumento original (Best, Downey & Jones, 1997) e pela versão adaptada e traduzida de Celeste (2008). O teste *scree* de Cattell corroborou esta indicação, ao revelar uma inflexão nítida após o segundo factor. No seu conjunto, os dois factores explicam 61.395% de variância dos resultados obtidos. Para além deste valor verificámos que o primeiro factor explica 43.784% da variância da escala e o segundo factor, sendo menos influente, explica apenas 17.611% do total da variância. Os dois factores emergentes na análise factorial, apresentam itens com comunalidades satisfatórias e pesos factoriais acima de .50 (Pestana & Gageiro, 2005). O factor 1, “expressar emoções positivas”, possui itens com saturações a variar entre .600 e .858 e o factor 2, “esconder emoções negativas”, entre .698 e .842. A tabela 4 mostra a distribuição de cada item nos respectivos factores.

Tabela 4. Escala EWRS: Solução Factorial após rotação *varimax* (valores próprios e percentagens de variância)

Itens	Factor 1	Factor 2
	Expressar emoções positivas	Esconder emoções negativas
4	.858	.028
3	.842	.170
1	.632	.193
2	.600	.308
6	.180	.842
5	.284	.785
7	.072	.698
Eigenvalues	3.065	1.233
Variância Explicada (%)	43.784	17.611

Com recurso ao coeficiente *alpha* de Cronbach e à correlação entre cada um dos itens com a dimensão onde se inserem, analisámos a consistência interna da escala. Pela análise da tabela 5 é possível constatar que as dimensões “expressar emoções positivas” e “esconder emoções negativas” apresentam níveis moderados de consistência interna ($\alpha=.755$; $\alpha=.721$, respectivamente), sendo semelhantes aos valores encontrados pelos autores dos estudos acima referidos. As correlações item/dimensão variam entre .466 e .670, no caso de expressar emoções positivas, e entre .395 e .626, no caso de esconder emoções negativas, valores que apontam para a qualidade dos itens na contribuição que efectuam para a constituição da medida. Analisando item a item, é possível verificar que nenhum dos itens, quando retirado, aumentaria o *alpha* total da respectiva dimensão, à excepção do item 7. Contudo decidimos mantê-lo, uma vez que ao eliminá-lo, a dimensão ficaria apenas com dois itens.

Tabela 5. Escala EWRS: Correlação item/dimensão, *alpha* quando item excluído e *alpha* de cada dimensão

Dimensão	Itens	Correlação item/dimensão	α com o item excluído	α
Expressar emoções positivas	1	.466	.743	.755
	2	.481	.732	
	3	.670	.632	
	4	.598	.669	
Esconder emoções negativas	5	.591	.541	.721
	6	.626	.511	
	7	.395	.798	

2.3. Análise da dimensionalidade e da consistência interna da escala MBI

À semelhança do procedimento levado a cabo para os outros dois instrumentos já referidos (ELS e EWRS), começámos por avaliar a tendência das respostas dadas pelos respondentes em cada item da escala através da análise de algumas medidas descritivas como sejam a média, desvio-padrão, mínimo e máximo, e frequências por opção de resposta. Na

generalidade dos itens, as respostas distribuíam-se pelas cinco opções de resposta, o que, em conjunto com a análise das frequências de resposta por opção em cada item (que revelou que apenas os itens 5, 10 e 15 apresentavam uma percentagem superior a 50% numa das alternativas de resposta, 77.4%, 58.8% e 70.9%, respectivamente) indicou uma razoável variabilidade de respostas e um adequado poder discriminativo dos itens da escala, à excepção dos itens apontados. Relativamente a estes três itens, foi nossa opção, neste momento, não excluir nenhuma das questões da análise factorial, pelo facto todos marcarem um factor e que de outra forma não teremos medida nesta dimensão (despersonalização). Contudo importa realçar, que a medida poderá possuir fragilidades que advêm desta opção.

Seguidamente analisámos a dimensão da amostra ($n=199$ ²¹, rácio número de sujeitos/itens de 9/1) e os valores da análise do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do Teste de esfericidade de Bartlett. Assim verificámos que os valores obtidos no KMO (.869 (bom)), e no teste de Bartlett [$\chi^2(231)=1751.463$, $p=.000$], são reveladores de que a matriz tem qualidades suficientes para permitir esta análise.

Procedemos, então, a uma ACP, com extracção livre de factores. Através deste procedimento, obtivemos uma solução inicial que, pelo critério de Kaiser, apresentava uma estrutura de cinco factores que no seu conjunto explicavam 60.396% da variância. Contudo, a estrutura dimensional encontrada não era, do ponto de vista teórico, interpretável. Neste sentido, realizámos uma segunda ACP, com rotação *varimax* forçada a três factores. A solução encontrada permitiu verificar que os três factores eram, do ponto de vista teórico, perfeitamente interpretáveis, os quais explicam 50.646% da variância. O primeiro factor explicou 25.362% da variância, o segundo 14.849%, e o por último, o terceiro explicou 10.436%. O factor 1, com saturações a variar entre .568 e .862, contempla todos os itens que se referem à exaustão emocional. Contudo, um importante aspecto a realçar é que o item 11 (“Aborrece-me que o tipo de trabalho que desempenho me pressione bastante emocional”), que no instrumento original é atribuído à dimensão “despersonalização”, na nossa análise, satura no factor 1 (.647), apresentado uma saturação quase nula (.165) no factor correspondente à “despersonalização”. Uma possível explicação, por nós apontada tem a ver com a interpretação que os sujeitos fizeram deste item achamos que a parte “...me pressione bastante emocionalmente” pode ter sido induzido aos sujeitos a ideia de sobrecarga emocional e não de distanciamento emocional. O factor 2, refere-se directamente aos sentimentos e situações que caracterizam a realização pessoal, possuindo itens com saturações a variar entre .526 e .702. O factor 3, possui saturações a variar entre .424 e .714, e os itens correspondem à dimensão “despersonalização”.

Desta forma, a versão final ficou com três dimensões, com dez itens para a dimensão “exaustão emocional”, oito para a “realização pessoal” e

²¹ Na amostra de 199 sujeitos verificou-se uma percentagem reduzida de não-respostas (.5%), como apenas um sujeito continha uma não-resposta numa variável nesta escala, esta não-resposta foi substituída pelo método da média.

quatro para a “despersonalização”. A tabela 6 mostra a distribuição de cada item nos respectivos factores.

Tabela 6. Escala MBI: Solução Factorial após rotação *varimax* (valores próprios e percentagens de variância)

Itens	Factor 1	Factor 2	Factor 3
	Exaustão emocional	Realização pessoal	Despersonalização
8	.862	.014	.101
1	.837	.072	-.020
2	.796	.064	.037
3	.774	-.133	.066
14	.723	-.020	-.010
20	.687	-.100	.253
6	.664	-.074	.360
11	.647	.069	.165
16	.596	-.128	.449
13	.568	-.281	.203
18	-.201	.702	-.202
7	.043	.689	.079
17	-.056	.630	-.205
21	-.061	.625	-.006
12	-.405	.601	-.008
9	.124	.588	-.160
4	.201	.534	-.030
19	-.128	.526	-.174
15	.038	.063	.714
10	.142	-.155	.709
5	.241	-.189	.692
22	.086	-.187	.424
Egeinvalues	6.415	3.177	1.550
Variância Explicada (%)	25.362	14.849	10.436

Relativamente à consistência interna, pela análise da tabela 7, é possível constatar que para a dimensão “exaustão emocional” foi estimado um valor de .907 (excelente), para a “despersonalização” um valor de .624 (mínimo aceitável) e para a “realização pessoal” .777 (aceitável). Todos os itens de cada um destes factores se correlacionam acima de .30 (Nunnally, 1978) com a respectiva dimensão, à excepção do item 22 (“Sinto que os meus alunos me culpam por alguns dos seus problemas”) ($r=.276$) na dimensão “despersonalização”. Por fim, este item, e todos os restantes foram mantidos porque ao serem eliminados não aumentariam o *alpha* total das respectivas dimensões.

O estudo realizado sobre a consistência interna das subescalas revelou valores muito próximos dos referidos na literatura a este respeito²². A dimensão “despersonalização” revelou um valor mais baixo que as restantes. No entanto, estes valores têm sido obtidos noutros estudos e atribuídos ao reduzido número de itens que a constituem (Schaufeli & Enzmann, 1998, cit. in Pinho et al., 2003).

²² A esse propósito, ver as revisões de Pinto, Lima e Silva (2003) e Carlotto e Câmara (2004), para uma compreensão mais ampla da aplicação deste instrumento em professores. Os dois estudos analisam o comportamento psicométricas do MBI, através da comparação de resultados encontrados em diversos estudos realizados em diferentes países.

Tabela 7. Escala MBI: Correlação item/dimensão, α quando item excluído e α de cada dimensão

Dimensão	Itens	Correlação item/dimensão	α com o item excluído	α
Exaustão Emocional	1	.729	.893	.907
	2	.705	.895	
	3	.695	.896	
	6	.664	.898	
	8	.806	.888	
	13	.550	.904	
	14	.635	.900	
	16	.625	.900	
	20	.665	.898	
Despersonalização	11	.595	.902	.624
	5	.534	.457	
	10	.457	.490	
	15	.346	.590	
	22	.276	.618	
Realização Pessoal	4	.355	.769	.777
	7	.497	.743	
	9	.450	.752	
	12	.489	.746	
	17	.517	.741	
	18	.623	.725	
	19	.425	.755	
	21	.465	.749	

3. Impacto da variável género no *Emotional labor* e no *Burnout*

Começámos por avaliar como as variáveis em estudo, na nossa amostra, diferem consoante o género. No que concerne às dimensões do *emotional labor*, a única diferença significativa encontrada, entre homens e mulheres, foi relativa à variável “exigências emocionais (intensidade e género)”, onde as mulheres demonstraram níveis significativamente mais elevados relativamente aos homens (homens $M=2.97$; $DP=.735$; mulheres $M=3.20$; $DP=.705$), $t(2.07) = p < .05$.

Em termos das dimensões do *burnout*, os resultados indicam diferenças significativas entre homens e mulheres apenas para a variável “exaustão emocional”, no sentido de as mulheres assumirem níveis mais elevados (homens $M=2.04$, $DP=1.23$; mulheres $M=3.11$, $DP=1.23$), $t(5.91) = p < .05$. Assim, face aos resultados encontrados aquando das análises da regressão múltipla, o género vai ser introduzido como uma variável moderadora apenas no impacto das dimensões do *emotional labor* na “exaustão emocional”.

4. Estatísticas descritivas e associações entre as variáveis em estudo

Na tabela 8 são apresentadas as médias, desvios-padrão e as intercorrelações entre as dimensões do *emotional labor* e as do *burnout*.

A análise das dimensões do *job-focused emotional labor* revela que os professores têm percepção das exigências emocionais exigidas ($M=3.12$; $DP=.72$), dado que o valor se encontra mais próxima do valor

máximo (5), do que do valor mínimo (1). Relativamente às duas dimensões das percepções das *display rules*, os dados revelam-nos que os professores percebem mais a exigência de expressarem emoções positivas (M=3.37; DP=0.72), comparativamente ao esconder emoções negativas (M=2.60; DP=0.76). No que toca às dimensões do *employee-focused emotional labor*, nomeadamente, as estratégias de regulação emocional, na nossa amostra, os resultados demonstram que os professores recorrem mais ao *deep acting* (M=3.30; DP=.679) do que ao *surface acting* (M=2.24; DP=.709).

No que se refere às componentes do *burnout* podemos constatar maior incidência da “realização pessoal” (M=4.08; DP=0.97), seguida da “exaustão emocional” (M=2.74; DP=1.34) e, por último, da “despersonalização” (M=0.79; DP=0.97), com uma média muito baixa.

Tabela 8. Intercorrelações, médias e desvios-padrão das dimensões do *emotional labor* e *burnout* (N=196)

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1 expressar emoções positivas	3.37	.710	--							
2 esconder emoções negativas	2.60	.759	.428**	--						
3 surface acting	2.24	.709	.010	.218**	--					
4 deep acting	3.30	.679	.298**	.135	.039	--				
5 exigências emocionais	3.12	.722	.254**	.099	-.094	.354**	--			
6 exaustão emocional	2.71	1.33	.024	.228**	.100	-.062	-.039	--		
7 despersonalização	.733	.839	-.143*	.181*	.284**	-.062	-.154*	.334**	--	
8 realização pessoal	4.10	.962	.327**	-.006	-.070	.187**	.217**	-.184**	-.300**	--

** p < .01; * p < .05 (2-tailed) .

A tabela 8 ilustra as correlações entre as dimensões do *burnout* e as do *emotional labor*. A dimensão “exaustão emocional” e a “despersonalização” correlacionam-se de forma positiva com a dimensão “esconder emoções negativas”. A “despersonalização” também se encontra correlacionada positivamente com a estratégia *surface acting*, e negativamente com as “exigências emocionais”. Por último, a “realização pessoal” está positivamente correlacionada com as dimensões “expressar emoções positivas” e “exigências emocionais”, e ainda com a estratégia *deep acting*.

5. *Emotional labor* como variável preditiva no *Burnout*

Considerando as dimensões do *emotional labor*, analisa-se, neste ponto, a influência das três dimensões do *job-focused emotional labor* (expressar emoções positivas, esconder emoções negativas e exigências emocionais [intensidade e frequência]) e das duas dimensões do *employee-focused emotional labor* (*surface acting* e *deep acting*) na “exaustão emocional”, na “despersonalização” e na “realização pessoal”.

As variáveis em estudo vão ser introduzidas na regressão através de dois blocos, cada um contendo as variáveis relativas a cada dimensão (*job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*), de forma a testarmos o poder preditivo de cada um.

5.1. *Job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor* como variáveis preditivas na exaustão emocional

Com o objectivo de avaliar em que medida o *job-focused emotional labor* e o *employee-focused emotional labor* e a variável género constituem preditores da dimensão “exaustão emocional” relativa ao *burnout*, procedeu-se a uma análise de regressão múltipla hierárquica. Assim, tomando como critério a “exaustão emocional” e como preditores variável género, as três dimensões do *job-focused emotional labor* (expressar emoções positivas, esconder emoções negativas e exigências emocionais) e as duas dimensões do *employee-focused emotional labor* (*surface acting* e *deep acting*).

Ora, como se pode constatar na tabela 9, a variável género é responsável por 15.2 % da variância da variável critério, sendo considerado estatisticamente significativo ²³[$R^2=.152$; $F(1,194) = 34.860$, $p=.000$]. O *job-focused emotional labor* explica 4.9% da variância, sendo considerado estatisticamente significativo [$R^2=.201$; $F(4, 191) = 3.875$, $p=.010$]. Por último, o *employee-focused emotional labor* explica apenas 1% da variância, não sendo considerado estatisticamente significativo [$R^2=.211$; $F(6, 189) = 1.180$, $p=.309$], pelo que não encontramos suporte para a hipótese H3a e H3d. Deste modo, podemos verificar, através da análise da tabela 9, que o conjunto de variáveis predictoras considerado nesta equação de regressão explica cerca de 45.9% da variância total da dimensão relativa à “exaustão emocional” [$R^2=.211$; $F(6, 189) = 8.415$, $p<.05$].

Tabela 9. Síntese do modelo da regressão múltipla hierárquica na dimensão exaustão emocional (VI's = género, *job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*)

	R	R ²	F	p	Estatísticas de mudança		
					R ²	F	p
Modelo 1	.390	.152	34.860	.000	.152	34.860	.000
Modelo 2	.448	.201	12.009	.000	.049	3.875	.010
Modelo 3	.459	.211	8.415	.000	.010	1.180	.309

Através da análise dos contributos de cada variável para a variabilidade total, especificamente pela análise aos coeficientes de regressão estandardizado (valores Beta), verifica-se que “esconder emoções negativas” [**Modelo 1:** $\beta=.220$; $t(195) = 3.058$, $p=0.003$; **Modelo 2:** $\beta=.212$; $t(195) = 2.864$, $p=0.005$] é a única variável com capacidades preditivas da dimensão “exaustão emocional” em ambos os modelos (cf. Tabela 10), confirmando a nossa hipótese H1d, ou seja, isto sugere que a percepção para

²³ Nas nossas análises, no que respeita ao nível de significação estatística, para os estudos mencionados, adoptámos três níveis geralmente utilizados em Psicologia de $p <.05$, $p <.01$ e $p <.001$.

“esconder emoções negativas” relaciona-se positivamente com a “exaustão emocional”. As hipóteses H1a e H2a não se confirmam.

Tabela 10 – Coeficientes de regressão na dimensão exaustão emocional (VI's = género, *job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*)

Modelo	Variáveis	Beta	T	P
1	Sexo	-.390	-5.904	.000
2	Sexo	-.382	-5.798	.000
	EEP	-.085	-1.155	.250
	EEN	.220	3.058	.003
	EEIF	-.095	-1.410	.160
3	Sexo	-.389	-5.878	.000
	EEP	-.060	-.792	.430
	EEN	.212	2.864	.005
	EEIF	-.061	-.859	.391
	DA	-.106	-1.479	.141
	SA	.035	.517	.606

5.2. *Job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor* como variáveis preditivas na despersonalização

Procedemos novamente a uma análise da regressão múltipla hierárquica, considerando como preditores o *job-focused emotional labor* (expressar emoções positivas, esconder emoções negativas e exigências emocionais) e o *employee-focused emotional labor* (*surface acting* e *deep acting*) e como variável critério a “despersonalização” referente ao *burnout*. A análise de regressão, que se apresenta sumariada na tabela 11, permite observar que o *job-focused emotional labor* é responsável por 10.6% da variância da variável critério, sendo considerado estatisticamente significativo [$R^2=.106$; $F(3,192) = 7.615$, $p=.000$]. Por sua vez, o *employee-focused emotional labor* explica 4.7% da variância, sendo considerado estatisticamente significativo [$R^2=.154$; $F(5, 190) = 5.298$, $p=.006$]. Como podemos verificar na tabela 11, ambos os modelos são estatisticamente significativos. Constata-se que o conjunto de variáveis independentes considerado para esta equação de regressão explica significativamente 39.2% da variância total da “despersonalização” [$R^2=.154$; $F(5, 190) = 6.893$; $p < .01$].

Tabela 11 – Síntese do modelo da regressão múltipla hierárquica na dimensão despersonalização (VI's = *job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*)

	R	R ²	F	p	Estatísticas de mudança		
					R ²	F	p
Modelo 1	.326	.106	7.615	.000	.106	7.615	.000
Modelo 2	.392	.154	6.893	.000	.047	5.298	.006

Através da análise dos contributos de cada variável para a variabilidade total, especificamente pela análise aos coeficientes de regressão estandardizado (valores Beta), verifica-se que, “expressar emoções positivas” [**Modelo 1:** $\beta = -.238$; $t(195) = -3.068$, $p=0.02$; **Modelo 2:** $\beta = -.221$; $t(195) = -2.835$, $p=0.05$], “esconder emoções negativas” [**Modelo 1:** $\beta = .295$; $t(195) = 3.907$, $p=0.00$; **Modelo 2:** $\beta = .236$; $t(195) = 3.110$, $p=0.02$] e *surface acting* [**Modelo 2:** $\beta = .225$; $t(195) = 3.249$, $p=0.001$] são as variáveis com capacidades preditivas da dimensão “despersonalização” (cf. Tabela 12). Posto isto, a percepção para “expressar emoções positivas” relaciona-se negativamente com a “despersonalização” (H1b), e “esconder emoções negativas” relaciona-se positivamente com a “despersonalização” (H1e). Por sua vez, o *surface acting*, relaciona-se positivamente com a “despersonalização” (H3b). As hipóteses H3e e H2b, não foram corroboradas.

Tabela 12 – Coeficientes de regressão na dimensão despersonalização
(VI's = *job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*)

Modelo	Variáveis	Beta	t	P
1	EEP	-.238	-3.068	.002
	EEN	.295	3.907	.000
	EEIF	-.123	-1.737	.084
2	EEP	-.221	-2.835	.005
	EEN	.236	3.110	.002
	EEIF	-.099	-1.363	.174
	DA	-.002	-.023	.982
	SA	.225	3.249	.001

5.3. *Job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor* como variáveis preditivas na realização pessoal

Considerando agora como critério a “realização pessoal”, e os mesmos preditores, procedeu-se a uma análise de regressão múltipla hierárquica. Os dados integrantes na tabela 13, permitem observar que o *job-focused emotional labor* é responsável por 15.2% da variância da variável critério, sendo considerado estatisticamente significativo [$R^2 = .152$; $F(3,192) = 11.485$, $p = .000$]. Por sua vez, o *employee-focused emotional labor* explica 0.4% da variância, não sendo estatisticamente significativo [$R^2 = .156$; $F(5, 190) = .441$, $p = .644$], logo não encontramos suporte para a hipótese H3c e H3f. Verifica-se, deste modo, que o conjunto e variáveis preditoras introduzido nesta equação de regressão explica 39.5% da variância total da dimensão referente à “realização pessoal” [$R^2 = .156$; $F(5,190) = 7.028$; $p < .05$].

Tabela 13 – Síntese do modelo da regressão múltipla hierárquica na dimensão realização pessoal (VI's = *job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*)

	R	R ²	F	p	Estatísticas de mudança		
					R ²	F	p
Modelo 1	.390	.152	11.485	.000	.152	11.485	.000
Modelo 2	.395	.156	7.028	.000	.004	.441	.644

Analisando os contributos de cada um dos constructos para a variabilidade total, verifica-se que os resultados são significativos para as variáveis, “expressar emoções positivas” [**Modelo 1:** $\beta=.367$; $t(195)=4.855$, $p=0.00$; **Modelo 2:** $\beta=.351$; $t(195) = 4.517$, $p=0.00$], “esconder emoções negativas” [**Modelo1:** $\beta=-.178$; $t(195) = -2,416$, $p=0.017$; **Modelo 2:** $\beta=-.171$; $t(195)=-2.258$, $p=0.025$] e “exigências emocionais (intensidade e frequência)” [**Modelo1:** $\beta=0.142$; $t(195) = 2.060$, $p=0.041$], dito por outras palavras, são estas as variáveis com capacidades preditivas da dimensão “realização pessoal” (cf. Tabela 14). Desta forma, a percepção para “expressar emoções positivas” relaciona-se positivamente com a “realização pessoal” (H1c), a percepção para “esconder emoções negativas” relaciona-se negativamente com a “realização pessoal” (H1f), a percepção de “exigências emocionais” também se relaciona de forma negativa com a “realização pessoal” (H2c). As hipóteses H3c e H3f, não foram corroboradas.

Tabela 14 – Coeficientes de regressão na dimensão realização pessoal (VI's = *job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*)

Modelo	Variáveis	Beta	t	P
1	EEP	.367	4.855	.000
	EEN	-.178	-2.416	.017
	EEIF	.142	2.060	.041
2	EEP	.351	4.517	.000
	EEN	-.171	-2.258	.025
	EEIF	.120	1.643	.102
	DA	.064	.878	.381
	SA	-.027	-.395	.693

Em síntese, atendendo aos resultados estatisticamente significativos das análises de regressão múltipla, tomando a “exaustão emocional” como critério, encontramos relações estatisticamente significativas apenas para a percepção de “esconder emoções negativas”. Relativamente à “despersonalização” como variável critério, verificamos que a percepção das *display rules* (expressar emoções positivas e esconder emoções negativas), e a estratégia *surface acting* relacionam-se com esta variável. Por último, para a variável critério “realização pessoal” encontramos relações para todas as dimensões do *job-focused emotional labor*. Contrariamente ao que tínhamos

preconizado, a variável *deep acting* não apresenta capacidades preditivas com nenhuma das variáveis critério. O mesmo sucedeu com a variável *surface acting* e as “exigências emocionais” para com a variável “exaustão emocional” e a “despersonalização”. No que concerne à percepção para “expressar emoções positivas”, esta também não apresentou capacidades preditivas para a “exaustão emocional”.

V - Discussão

Este estudo insere-se na linha de investigação concernente à gestão das emoções no trabalho, em funções de ensino. No âmbito desta linha, centramo-nos no conceito de *emotional labor*, seguindo o modelo multidimensional proposto por Brotheridge e Grandey (2002). Esta perspectiva analisa este conceito com base no controlo emocional do trabalho e nas exigências emocionais a que estes profissionais estão sujeitos (*job-focused emotional labor*), e os estilos individuais de resposta que estes adoptam a essas exigências (*employee-focused emotional labor*). Esta foi a linha de pensamento que assumimos na formulação das nossas hipóteses. Consideramos, contudo, que uma outra perspectiva pode ser considerada. Posto isto, foi nossa intenção avaliar a presença deste constructo nos professores, bem como as suas relações com a síndrome de *burnout*.

Antes de discutirmos os resultados globais encontrados neste estudo, consideramos pertinente tecer algumas considerações acerca dos resultados a que chegámos em termos do estudo da dimensionalidade da escala ELS, a qual foi utilizada para avaliar o constructo - *emotional labor*. Com efeito, comparando a nossa solução factorial com a solução encontrada por outros autores nas suas investigações (e.g., Brotheridge & Lee, 2003; Celeste, 2008), constatámos que a mesma não coincide na íntegra com a dos autores mencionados. Explicitando o que acabámos de referir, na solução factorial final a que chegámos, foi possível reter três factores interpretáveis do ponto de vista teórico, nomeadamente exigências emocionais (intensidade e frequência), *deep acting* e *surface acting*.

No que toca à percepção das exigências emocionais do trabalho, a literatura existente a este respeito tem especificado estas exigências em termos de - frequência, duração²⁴, variedade e intensidade das emoções (e.g., Brotheridge & Grandey, 2002; Morris & Feldman, 1996). Esta distinção, no presente estudo, não é visível, aquando da ACP, na sua generalidade, os itens respectivos a essas dimensões saturaram todos num factor, e não em factores distintos. Estes resultados parecem ir ao encontro da ideia defendida por Brotheridge e Lee (2003). Estes autores referem que os trabalhadores formam uma impressão geral destas exigências, tendendo a ver esses aspectos das exigências emocionais de uma forma global, em vez de os conceptualizarem como aspectos distintos em termos de exigências do trabalho. Assim sendo, torna-se mais compreensível por alguns itens

²⁴ Esta variável não foi tida em conta nas análises estatísticas que realizámos, por violar alguns pressupostos metodológicos, o que nos levou a tomar a decisão de a excluir logo de início das análises estatísticas efectuadas.

respeitantes a essas exigências emergirem agrupadas no mesmo factor.

No que concerne às estratégias de regulação emocional, na solução factorial, o factor designado por *surface acting* foi o único factor em total conformidade com a versão original. O mesmo não sucedeu com o factor designado por *deep acting*, neste factor também saturaram itens que na escala original correspondem a outras dimensões, como foi referido num outro ponto do presente trabalho (cf. ponto 2.1), dificultando a interpretação deste factor à luz do modelo base. Para tal facto, não conseguimos arranjar uma explicação plausível.

Face ao exposto, parece-nos necessário que em investigações futuras sejam empreendidos esforços no sentido de melhorar esta escala. Os resultados relativos às exigências emocionais, principalmente os respeitantes à dimensão *deep acting*, devem, pois, ser tomados com alguma atenção e cautela.

Atendendo ao facto de a profissão “professor” implicar diariamente uma relação e um contacto directo com outras pessoas, tem sido apontada, na literatura por vários autores (e.g., Hargreaves, 1998; Isenbarger & Zembylas, 2006; Näring et al., 2006), como uma profissão que envolve grandes níveis de *emotional labor*. Tendo em conta os resultados obtidos no presente estudo, parece-nos aceitável concluir que os professores reportam níveis consideráveis de *emotional labor*, aqui considerado como o acto para expressar as emoções desejadas e aceitáveis pela organização (Zammuner & Galli, 2005), indo ao encontro do defendido na literatura. A análise das médias das dimensões do *emotional labor* indica que, em termos das *display rules*, estes professores demonstram ter uma clara percepção do controlo emocional a que estão sujeitos, nomeadamente, a necessidade de terem que esconder emoções negativas e a necessidade de expressarem emoções positivas. Sendo que a dimensão “expressar emoções positivas” evidencia níveis mais elevados comparativamente à dimensão para “esconder emoções negativas”. Constatámos, também, que esta população tem uma real noção das exigências emocionais com que se deparam diariamente no seu local de trabalho. No que toca às estratégias de regulação emocional, os professores parecem preferir adoptar o *deep acting*, comparativamente ao *surface acting*. Estes resultados parecem, contudo, contrariar o que é defendido por Fineman (1993, cit. in Hebson et al., 2007), ou seja, que estas estratégias não são utilizadas pelos professores.

Numa tentativa de clarificar melhor os resultados por nós encontrados, e não dispondo de estudos similares efectuados sobre esta profissão para efectuar comparações, optámos por comparar os nossos resultados com os apresentados no estudo de Brotheridge e Grandey (2002), o qual incidiu numa amostra de profissionais ligados à prestação de serviços humanos, os quais se aproximam da profissão por nós estudada. Importa referir que estamos conscientes que esta comparação não tem qualquer validade estatística, servindo apenas o desejo de termos algum ponto de referência e comparação de resultados. Assim, desta comparação podemos depreender que os resultados obtidos por estes autores são similares aos encontrados no nosso estudo, ou seja, que os referidos profissionais estudados adoptam

preferencialmente a estratégia de regulação das suas emoções designada por *deep acting*. Mais, estes sujeitos revelam ter uma clara percepção das *display rules*, revelando, igualmente, uma tendência para expressar emoções positivas, mais do que esconder emoções negativas.

No que respeita à outra variável em estudo, a literatura existente neste domínio tem vindo a chamar a atenção para a elevada incidência de *burnout* nestes profissionais (e.g., Carvalho, 2005; Guglielmi & Tatrow, 1998). Contudo, no presente estudo, essa constatação não é tão evidente, uma vez que, os resultados obtidos relativamente às várias dimensões do *burnout* revelaram o seguinte: quase inexistência de “despersonalização”, valores baixos para a dimensão “exaustão emocional” e valores um pouco mais altos para a dimensão “realização pessoal”. Estes resultados são semelhantes aos encontrados no estudo realizado por Brotheridge e Grandey (2002). Entendemos que este resultado é revelador de que estes profissionais tentam evitar despersonalizar ou objectivar as pessoas com quem interagem no seu trabalho (e.g., alunos, colegas de trabalho) e sentem que as exigências emocionais do seu trabalho são significativas e, desta forma, recompensadoras. O facto de estes trabalhadores recorrerem mais à estratégia *deep acting* também vem reforçar esta ideia, porque tal facto sugere que estes tentam modificar os seus sentimentos internos de forma a serem mais genuínos nas relações interpessoais. (Brotheridge & Grandey, 2002). Um *deep acting* bem sucedido, parece minimizar a tensão da dissonância emocional, e o *feedback* positivo das pessoas com quem interagem pode aumentar a sensação de eficácia pessoal (Brotheridge & Grandey, 2002; Hochschild, 1983; Zapft, 2002).

Na nossa opinião, algumas das características sócio-demográficas da amostra em estudo (e.g., idade, estado civil, antiguidade na função) podem constituir um factor determinante e justificativo dos baixos níveis de *burnout* encontrados nestes profissionais. Com efeito, a literatura neste domínio sugere que são os indivíduos mais novos, com menos anos de serviço e solteiros, os mais propensos a experienciar níveis elevados de *burnout* (Maslach et al., 2001). Atendendo ao que acabámos de referir e ao facto de que a nossa amostra é maioritariamente composta por sujeitos com idades compreendidas entre 50 e 60, que exercem esta função há muitos anos e ainda, por indivíduos casados (cf. tabela 1), somos levados a concluir ser esta uma possível e plausível justificação para a emergência de baixos níveis de *burnout* nestes profissionais da nossa amostra.

Um outro aspecto, a nosso ver interessante referir, prende-se com os resultados encontrados quando analisámos o efeito da variável género nos níveis do *emotional labor* e do *burnout*, nas suas várias dimensões. Relativamente à influência do género no *emotional labor*, a literatura tem apresentado investigações cujos resultados não são consensuais. Na presente investigação, de um modo geral, não foram encontradas diferenças significativas entre o género e os níveis de *emotional labor* dos professores. De um modo mais específico, os resultados encontrados sugerem diferenças entre sexos apenas na dimensão “percepção das exigências emocionais no trabalho”, sendo as mulheres que apresentam valores mais elevados nesta

variável. Assim, somos levados a concluir que os resultados estão de acordo com os que alguns autores (e.g., Hochschild, 1983; Warton & Erickson, 1993) mencionaram, ou seja, que são as mulheres que mais sentem necessidade de recorrer à gestão e regulação das suas emoções no trabalho. Contudo, esta conclusão deve ser tida em conta com prudência, pois a diferença é apenas para a dimensão referida do *emotional labor*.

No que toca à relação entre género e níveis de *burnout*, os resultados encontrados também diferem consoante as investigações e os autores. Isto é, nas várias investigações neste domínio (e.g., Cordes & Dougherty, 1993; Gil-Monte & Peiró 1999, Maslach et al., 2001), parece ser consensual que são os homens que apresentam níveis mais elevados de despersonalização, o que não se verificou no nosso estudo, onde os resultados encontrados apontam para diferenças significativas entre os sexos, unicamente na dimensão “exaustão emocional”, sendo que as mulheres, por comparação com os homens, apresentam níveis mais elevados de exaustão emocional. Estes resultados parecem ir ao encontro da ideia defendida por Hochschild (1983) a este respeito.

Foi, igualmente, nosso objectivo compreender o possível efeito preditivo do *job-focused emotional labor* e do *employee-focused emotional labor* na sua relação com a síndrome de *burnout*. Para esse efeito formulamos um conjunto de hipóteses que procurámos sustentar empiricamente.

A hipótese 1, relativa ao efeito preditivo das *display rules* no *burnout*, foi parcialmente suportada, para a variável “expressar emoções positivas”. Apenas encontramos uma relação significativa desta variável com a “despersonalização” (H1b) e a “realização pessoal” (H1c). Por sua vez, contrariamente ao que tínhamos preconizado, a relação da variável “expressar emoções positivas” e a “exaustão emocional” (H1a), não foi encontrada. À semelhança dos resultados encontrados por Brotheridge e Grandey (2002), também encontramos relações significativas entre a dimensão “expressar emoções positivas” e a “realização pessoal”. Estes resultados evidenciam que a necessidade de expressar emoções positivas nas interacções interpessoais no trabalho está relacionada com sentimentos de eficácia e realização pessoal, e não com sentimentos de exaustão e cansaço emocional. A ser assim, somos levados a concluir que esta variável não é uma boa preditora dos níveis de *burnout*.

Para a variável “esconder emoções negativas”, a hipótese 1 foi, na sua globalidade, suportada. Com efeito, constatou-se que se mantém como preditora significativa em todas as dimensões do *burnout*, estabelecendo uma relação positiva com a exaustão emocional (H1d) e despersonalização (H1e) e negativa com a realização pessoal (H1f). Este resultado vai ao encontro do que esperávamos, estando igualmente em conformidade com os resultados encontrados na literatura sobre este aspecto (e.g., Montgomery et al., 2006). De um modo geral, os dados evidenciam que, para esta população, a pressão (implícita ou explícita) das regras organizacionais para esconder emoções negativas, interfere de forma negativa no bem-estar destes profissionais, conduzindo a consequências nefastas para os mesmos,

nomeadamente conduzindo ao esgotamento emocional (*burnout*). Posto isto, a “percepção das regras e normas organizacionais para a expressão emocional” só é preditora do *burnout*, aquando da necessidade para “esconder emoções negativas”.

Em relação à hipótese 2, a qual pretendia averiguar o efeito preditivo das “exigências emocionais no trabalho” no *burnout*, constatámos que os resultados não permitiram a sustentação desta hipótese. Não encontramos uma relação significativa desta variável com a “exaustão emocional” (H2a) e com a “despersonalização” (H2b), não obstante termos encontrado uma relação significativa entre as “exigências emocionais no trabalho” e a “realização pessoal” (H2c). Assim, contrariamente ao esperado, esta relaciona-se de forma positiva com a realização pessoal. Estes resultados evidenciam que a percepção que estes sujeitos têm das exigências emocionais requeridas na sua função, à semelhança dos resultados da dimensão “necessidade de expressar emoções positivas”, não despoleta sentimentos de exaustão emocional, mas sim eficácia e realização pessoal. Estes resultados são consistentes com os apresentados por Brotheridge e Grandey (2002). Contudo, importa referir que enquanto estes autores compararam cada variável das exigências emocionais em separado, designadamente, frequência, variedade, intensidade e duração, no nosso estudo apenas testámos as relações para a frequência e intensidade, e de forma conjunta, não tendo analisado as relações para a variedade e para a duração.

Por fim, no que concerne, à hipótese 3, as estratégias de regulação emocional, somente encontramos uma relação significativa entre a estratégia *surface acting* e a “despersonalização”, sendo essa relação positiva, tal como tínhamos preconizado (H3b). Todas as restantes relações hipotetizadas a este nível não foram suportadas. Este resultado demonstra que, quanto mais os sujeitos fingem as emoções que lhes são exigidas no trabalho, sem qualquer esforço para as vivenciar, maior é o sentimento de distanciamento face aos outros, tratando-os como objectos (Brotheridge & Grandey, 2002). Estes resultados não são consistentes com os defendidos pelos autores, os quais encontraram relações significativas para as três dimensões (Montgomery et al., 2006; Zammuner Galli, 2005).

No que se refere à estratégia *deep acting*, não foi encontrada nenhuma relação significativa entre esta e as três dimensões do *burnout*. Os nossos resultados são similares aos encontrados por Montgomery et al. (2006), os quais também não encontraram nenhuma relação entre as referidas variáveis. Apesar da estratégia *deep acting* apresentar correlações positivas com a dimensão do *burnout* “realização pessoal”, como podemos constatar pela análise da tabela 8 das intercorrelações, a sua relação não é significativa, aquando da regressão múltipla. Contudo, achamos pertinente referir, porque este resultado suporta a ideia de Ashforth e Humphrey (1993), os quais referem que somente quando os trabalhadores expressam emoções sinceras, estas trazem resultados benéficos para os mesmos. Isto, de certa forma, vai ao encontro dos resultados encontrados por Brotheridge e Grandey (2002) e por Zammuner e Galli (2005), os quais encontraram relações positivas entre

esta variável e a dimensão “realização pessoal” do *burnout*.

Face ao exposto, como levados a concluir que as estratégias de regulação emocional não parecem ter poder preditivo dos níveis de *burnout* sentidos pelos sujeitos.

Atendendo aos resultados deste estudo, concluímos, deste modo, que apesar de inicialmente termos como objectivo analisar os efeitos negativos do *emotional labor* no bem-estar dos sujeitos, baseando-nos na ideia de Hochschild (1983), acabámos também, de forma indirecta, por comprovar que este conceito também gera efeitos positivos, tal como tinha sido referido por alguns autores (e.g., Ashforth e Humphrey, 1993; Wharton, 1993). Assim, o *emotional labor* pode gerar cansaço emocional, como pode também ser recompensador, suportando a ideia de Tochich (1993, cit. in Brotheridge & Grandey, 2002), que defendia esta dualidade de efeitos.

1. Implicações

O *emotional labor* é um factor existente em profissões que implicam contacto interpessoal. Este estudo evidenciou resultados que vêm reforçar a ideia de que o *emotional labor* pode ser assumido como um aspecto importante para as funções de ensino. Nesse sentido, foi nossa preocupação, com a realização deste estudo, tentar perceber as implicações negativas que este factor possa provocar no bem-estar destes profissionais e, de forma mais geral, no contexto profissional onde se inserem. Contudo, apesar de no nosso estudo termos encontrado fracas relações entre o *emotional labor* e a exaustão emocional, os seus efeitos podem ser nocivos para a saúde psicológica dos mesmos. O *emotional labor* pode ter um impacto negativo na vida dos professores, podendo constituir-se como uma ameaça ao bem-estar, à auto-estima e ao valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos como a insatisfação e a desmotivação que, na prática, se traduzem numa diminuição da qualidade das actividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula. O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores tendem a reflectir-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e na sua eficácia profissional, diminuindo-se, assim, as potencialidades de aprendizagem dos estudantes, podendo mesmo levar os professores ao abandono do ensino (Gomes et al., 2006).

O conhecimento dos efeitos específicos do *emotional labor* nas várias dimensões da vida das pessoas no trabalho, pode levar os investigadores a criarem planos de intervenção de maneira a ajudar a prevenir e minimizar estes custos e, assim, contribuir para que os professores tenham uma experiência mais positiva ao nível da docência e que, por consequência, tenderá a melhorar a própria aprendizagem dos alunos. Brotheridge e Grandey (2002) referem que o treino pode ser um meio eficaz para os trabalhadores se ajustarem da melhor maneira às exigências emocionais das suas tarefas e responsabilidades profissionais. Totterdell e Parkinson (1999) também sugerem o recurso à formação dos trabalhadores, nomeadamente, com o intuito de fomentar nestes um maior compromisso com técnicas como

o *deep acting*. Seguindo a ideia de Gomes et al. (2006), na nossa opinião, cabe as universidades, enquanto entidades formadoras de professores, preparar cada vez melhor estes profissionais para as exigências emocionais que o processo de ensino acarreta. Desta forma, os professores devem começar a promover as suas competências emocionais logo aquando da sua formação académica, de forma a conseguirem lidar de forma mais eficaz com a gestão das emoções, no exercício da profissão.

2. Limitações e pistas para investigações futuras.

Apesar dos resultados obtidos, a consciência das limitações deste estudo exploratório é clara, mas ao mesmo tempo encorajadora da prossecução de futuros estudos nesta área que possam ajudar a explicar melhor a relação entre as variáveis investigadas neste estudo. Deste modo, algumas limitações do presente estudo devem ser consideradas.

Uma das primeiras limitações prende-se com o facto de os respondentes terem demonstrado interpretações distintas no que toca aos itens que medem a dimensão “duração” das interações típicas. Esta limitação poderia ser ultrapassada se, no início, tivéssemos testado o questionário junto de pessoas que fazem parte da população estudada, de forma a verificar a pertinência, clareza e a compreensão dos respectivos itens (Hill & Hill, 2000).

Uma segunda limitação que queremos destacar diz respeito ao carácter correlacional do estudo, o qual não nos permite definir, em última instância, relações de causalidade entre as variáveis. As direcções propostas foram baseadas em considerações de ordem conceptual (Brotheridge & Grandey, 2002; Hochschild, 1983) e não na verificação empírica de causalidade.

Em terceiro lugar, este estudo carece de uma investigação respeitante a eventuais variáveis moderadoras e/ou mediadoras, as quais possam ajudar a explicar e compreender, de forma mais fiável, a relação entre o *emotional labor* e o *burnout*. Em investigações futuras seria pertinente, na nossa opinião, procurar compreender o papel que outras variáveis (mediadoras), não contempladas no âmbito da presente investigação, exercem na relação entre o *emotional labor* e o *burnout*. Referimo-nos ao estudo de variáveis que algumas investigações nos apresentam como antecedentes. Entre essas variáveis encontramos, por exemplo, a referência a variáveis situacionais, tais como a autonomia, supervisão, suporte dos colegas de trabalho, excesso de trabalho, entre outros, (e.g., Deery et al., 2002; Grandey, 2000) e a variáveis individuais, como por exemplo, afectividade, auto-monitorização, características de personalidade, expressividade emocional (e.g., Brotheridge & Grandey, 2002; Diefendorff et al., 2005; Grandey, 2000).

Em quarto lugar, a amostra aqui estudada representa um contexto específico de trabalho e um grupo particular de profissionais: professores. Portanto, a extrapolação destes resultados para outros contextos profissionais, deverá ser cuidadosa.

A relevância deste estudo prendeu-se essencialmente com uma preocupação em estudar o *emotional labor* em funções de ensino e, posteriormente, a sua relação com o *burnout*, dado que este tema ainda se

encontra pouco explorado.

Atendendo ao facto de, no nosso estudo, termos estudado os professores de uma forma global, não fazendo distinção em aspectos particulares, designadamente, disciplinas leccionadas, regiões do país, nível de ensino, consideramos ser interessante comparar a relação destes conceitos (*emotional labor* e *burnout*) tendo em conta estas variáveis, ou outras (e.g., escolas privadas/públicas, escolas problemáticas/ menos problemáticas). A título de exemplo, a literatura a este respeito tem demonstrado que os professores primários apresentam níveis mais elevados de *emotional labor* (e.g., Gaetani, 2008; Hargreaves, 2000). Nesse sentido, estas variáveis podem assumir-se como variáveis importantes que devem ser tidas em conta em investigações futuras neste domínio.

Dado que os resultados do nosso estudo apontam para uma relação positiva entre algumas dimensões do *emotional labor* com a dimensão “realização pessoal” do *burnout*, estes resultados evidenciam que este conceito pode trazer efeitos positivos para o bem-estar dos sujeitos, como tem sido sugerido por alguns autores (e.g., Ashforth & Humphery, 1993; Wharton, 1993). Seria de igual modo interessante estudar para esta população específica (professores), a relação do *emotional labor* com novos conceitos como a satisfação no trabalho, o *work engagement*, entre outros.

Por último, achamos pertinente que investigações futuras ajudem a verificar a adequação das escalas utilizadas para medir eficazmente o *emotional labor*, nesta população.

VI - Conclusões

No presente estudo definimos o *emotional labor* para esta população como sendo a gestão de emoções requeridas para o exercício de funções de ensino, que tem por objectivo beneficiar o desempenho profissional e a qualidade das relações interpessoais que estão subjacentes a esta profissão, e ainda proporcionar um clima produtivo para todas as partes envolvidas, nomeadamente professores e alunos. Apresentámos este constructo segundo a operacionalização de Brotheridge e Grandey (2002), que o conceptualizam segundo duas dimensões: *job-focused emotional labor* e *employee-focused emotional labor*. A primeira engloba as exigências emocionais que uma ocupação ou profissão exigem, designadamente, as *display rules* e as exigências interpessoais do mesmo (e.g., frequência das relações interpessoais). A segunda dimensão, mais voltada para o trabalhador, centra-se nos estilos individuais de resposta que estes adoptam face às exigências emocionais o seu trabalho (e.g., *surface acting* e o *deep acting*).

O objectivo central desta dissertação consistiu em analisar e compreender as relações que se estabelecem entre o *emotional labor* e a síndrome de *burnout*. Apesar de esta relação constituir objecto de estudo e suscitar vivo interesse e debate na literatura neste domínio, ainda não sabemos o suficiente acerca desta relação, já que os resultados encontrados continuam a ser muito imprecisos e por vezes contraditórios. Escolhemos estudar esta profissão em particular, porque tem sido referida pelos autores

como uma profissão que envolve grandes níveis de *emotional labor* e *burnout*, e por termos constatado a escassez de estudos empíricos levados a cabo em Portugal neste âmbito, não tendo encontrado nenhuma investigação que estudasse esta relação, nesta população. Nesse sentido, foi nossa intenção ao realizar este estudo, contribuir para uma melhoria do conhecimento acerca da relação entre estas variáveis nesta classe profissional.

Pesem embora as diversas limitações, no presente estudo foi constatado que os professores apresentam níveis consideráveis de *emotional labor*. No que diz respeito à relação estabelecida entre as variáveis, os resultados permitem concluir que, no nosso estudo, a necessidade de “esconder emoções negativas” é a dimensão com melhores características preditivas do *burnout*. Significa, pois, que quanto mais os professores percepcionarem necessidades elevadas de esconder emoções negativas, maior é a sua tendência para experienciar níveis elevados de *burnout*. Concluimos também, que as necessidades de “expressar emoções positivas”, e as “exigências emocionais” se relacionam positivamente com a dimensão “realização pessoal” do *burnout*. Por último, verificámos que, no que toca às estratégias de regulação emocional (*deep acting* e *surface acting*), contrariamente ao que havíamos preconizado, estas não estabelecem relações significativas com o *burnout*, à excepção da estratégia *surface acting* que se relacionou de forma positiva e significativa com uma das dimensões do *burnout*: a “despersonalização”. Por outras palavras, quando os professores têm frequentemente que fingir emoções que não sentem podem experienciar sentimentos de “despersonalização”.

Em jeito de conclusão, somos levados a concluir que, apesar do *emotional labor* também contribuir para efeitos positivos, os efeitos negativos deste no bem-estar dos sujeitos não devem ser ignorados, uma vez que estes podem acarretar consequências várias e custos significativos, quer a nível pessoal, quer ao nível organizacional. Nesse sentido, parece-nos pertinente e justificável que os investigadores continuem a desenvolver modelos e instrumentos de avaliação destes constructos, com o intuito de contribuir para uma maior e melhor compreensão das relações entre eles e do impacto do *emotional labor* e do *burnout* na qualidade de vida dos trabalhadores e na performance dos indivíduos e das organizações. Ainda existe muito para explorar acerca de como e quando os trabalhadores o experienciam, a natureza dos seus antecedentes, os seus mediadores, bem como as suas consequências. Para finalizar, resta acrescentar que este é um domínio de investigação repleto de potencialidades e de desafios para o mundo das organizações. Estamos conscientes que o nosso contributo para ele foi modesto mas o que descobrimos e o que consideramos haver ainda por descobrir, justifica a continuidade dos estudos nesta área.

Bibliografia

- Abbad, G., & Torres, C.V. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em psicologia organizacional: Aplicações, problemas e soluções. *Estudos de Psicologia*, 7, 19-29.
- Alferes, V. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Angerer, J. M. (2003). Job burnout. *Journal of Employment Counseling*, 40(3), 98-107.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Bellas, M. (1999). Emotional labor in academia: The case of professors. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 561, 96-110.
- Bernardino, M. I. (1997). *Feminização do ensino secundário: 7º- 12º anos de escolaridade: Implicações no estatuto socioprofissional e burnout*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Brennan, K. (2006). The managed teacher: Emotional labour, education and technology. *Educational Insights*, 19(2), 55-65.
- Briner, R. B. (1999). The neglect and importance of emotion at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 323-346.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365-379.
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2002). Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(1), 57-67.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Maslach Burnout Inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 499-505.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29.
- Carvalho, J. M. (2005). *(In)satisfação profissional e burnout em professores e enfermeiros*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Celeste, R. A. (2008). *Emotional labor in management functions and its relation with work engagement and job satisfaction*. Draft Paper da

- Dissertação de Mestrado não Publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, *18*(4), 621-656.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cardoso, P. C. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (5a ed.) (pp.121-152). Lisboa: Editora RH.
- Deery, S., Iverson, R., & Walsh, J. (2002). Work relationships in telephone call centres: Understanding emotional exhaustion and employee withdrawal. *Journal of Management Studies*, *39*(4), 471-496.
- Diefendorff, J. M., & Richard, E. M. (2003). Antecedents and consequences of emotional display rule perceptions. *Journal of Applied Psychology*, *88*, 284-294.
- Fife-Schaw, C. (2006). Questionnaire design. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw & J. A. Smith, (Eds), *Research methods in psychology* (3rd ed.), (pp.210-231). London: Sage Publications.
- Fortin, M. F. (1999). *Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Sociência.
- Gaetani, I. (2008). *Emotional labor of teachers in different educational levels*. Draft Paper da Dissertação de Mestrado não Publicada. Laurea Specialistica Psicologia delle Organizzazioni e dei Servizi, Università di Bologna, Bologna.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, *15*(2), 261-268.
- 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 stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, *19*(1), 67-93.
- Gomes, A. R., & Cruz, S. F. (2004). A experiência de stress e "burnout" em psicólogos portugueses: Um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, *2*, 193-212.
- Grandey, A. (2003). When "The show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, *46*(1), 86-96.
- Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, *5*(1), 95-110.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, *68*(1), 61- 99.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 811-826
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and*

- Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hebson, G., Earnshaw, J., & Marchington, L. (2007). Too emotional to be capable? The changing nature of emotion work in definitions of “capable teaching”. *Journal of Education Policy*, 22(6), 675-694.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hoyle, R. H., Harris, M. J., & Judd, C. M. (2002). *Research methods in social relations* (7th ed.) Fort Worth, TX: Wadsworth.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22, 120-134.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martinez, L., & Ferreira, A. (2007). *Análise de dados com SPSS – primeiros passos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Martínez-Iñigo, D., Totterdell, P., Alcover, C. M., & Holman, D. (2007). Emotional labour and emotional exhaustion: Interpersonal and intrapersonal mechanisms. *Work & Stress*, 21(1), 30-47.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Milfont, T., Denny, S., Ameratunga, S., Robinson, E., & Merry, S. (2008). Burnout and wellbeing: Testing the Copenhagen Burnout Inventory in New Zealand teachers. *Social Indicators Research*, 89, 169-177.
- Montgomery, A. J., Panagopolou, E., Wildt, M., & Meenks, E. (2006). Work-family interference, emotional labor and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 21(1/2), 36-51.
- Morris, A. J., & Feldman, D. C. (1997). Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*, 9(3), 257 – 274.
- Morris, A. J., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.
- Muchinsky, P. M. (2000). Emotions in the workplace: The neglect of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 801-805.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (4a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologia*, 33, 181-194.
- Pugliesi, K. (1999). The consequences of emotional labor: Effects

- on work stress, job satisfaction, and well-being. *Motivation and Emotion*, 23(2), 125-154.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Schaubroeck, J., & Jones, J. R. (2000). Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 163-183.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: HarperCollins.
- Totterdell, P., & Parkinson, B. (1999). Use and effective of self-regulation strategies for improving mood in a group of trainee teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(3), 219-231.
- Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work. Managing emotions on the job. *Work and Occupations*, 20(2), 205-232.
- Wharton, A. S., & Erickson, R. J. (1993). Managing emotions on the job and at home: Understanding the consequences of multiple emotional roles. *Academy of Management Review*, 18(3), 457-486.
- Zammuner, V. L., & Galli, C. (2005). Wellbeing: Causes and consequences of emotion regulation in work settings. *International Review of Psychiatry*, 17(5), 355-364.
- Zapf, D., & Holz, M. (2006). On the positive and negative effects of emotion work in Organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 1-28.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237-268.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress. The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 371-400.

Anexos

Anexo 1 – Carta de autorização para a aplicação dos questionários

Anexo 2 – Projecto de investigação destinado às escolas

Anexo 3 – Questionário



Investigação no domínio da gestão das emoções no trabalho

Exmo/a Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo,

No âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia - Área de especialização em Psicologia das Organizações e do Trabalho, encontro-me a desenvolver, sob a supervisão da Professora Doutora Carla Carvalho, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, uma investigação sobre a gestão das emoções no trabalho e a síndrome de *burnout* (exaustão emocional), com vista à elaboração da minha dissertação de mestrado.

Para a concretização desta investigação é necessária a colaboração de um conjunto de professores do 3º ciclo e do secundário, da região centro e norte do país. Assim sendo, vimos por este meio solicitar a colaboração de V. Exa., concedendo autorização para que professores da respectiva escola respondam a um questionário inserido neste estudo. Asseguramos, obviamente, a confidencialidade dos dados recolhidos, que serão usados unicamente para fins de investigação. Naturalmente, estamos ao seu dispor para explicar mais detalhadamente o projecto ou para prestar informações adicionais a este respeito que entendam necessárias.

Certos do vosso melhor acolhimento para este pedido, subscrevemo-nos, com os melhores cumprimentos e a mais elevada consideração.

Coimbra, 12 de Novembro de 2008

Marta Isabel Maia Serra (Mestranda)

Professora Doutora Carla Maria Santos Carvalho (Supervisor da Investigação)



Projecto de investigação

1) Equipa do projecto (responsáveis)

Marta Serra, mestranda em Psicologia do Trabalho e das Organizações, sob a supervisão da Professora Doutora Carla Maria Santos Carvalho.

2) Linha de Investigação

Investigação no domínio da gestão das emoções no trabalho

3) Introdução e Objectivos

A grande maioria das profissões exige aos trabalhadores uma grande interacção social. Durante essas interacções, os trabalhadores têm que expressar as emoções desejadas pelas organizações, que por vezes, não correspondem às sentidas pelos trabalhadores. A exigência para regular as emoções no trabalho, a que estão sujeitos, vai ter efeitos positivos e negativos no bem-estar dos mesmos. Escolhemos estudar esta profissão, porque ser professor requer uma constante interacção com os estudantes, colegas de trabalho, administradores, funcionários, pais e encarregados de educação, e com o público em geral, sendo apontada por vários investigadores como sendo uma das profissões que envolve níveis mais elevados de gestão das emoções no trabalho e elevados níveis de exaustão emocional. Nesse sentido, pretendemos analisar e compreender algumas consequências das “emoções no trabalho” para a saúde psicológica dos professores. Assim, esta investigação tem como objectivos investigar a presença de “emoções no trabalho” e a correspondente necessidade de as regular e gerir, em funções de ensino, e analisar como as diferentes dimensões deste conceito se relacionam com o *burnout* (exaustão emocional).

É nossa intenção ao realizar esta investigação, contribuir para a clarificação do tema em estudo - as “emoções no trabalho” em funções de ensino, dado que esta profissão está sujeita a muitas exigências a este nível. E ainda, porque são poucos os estudos realizados com professores em Portugal neste domínio.

4) Amostra e participação das empresas

Este estudo irá ser realizado numa amostra que contará com um mínimo de 100 professores do 3ºciclo e do secundário, da zona centro e norte do país.

A participação das escolas envolvidas no estudo consiste em possibilitar a recolha dos dados, isto é, da informação necessária à realização do estudo. O período de recolha de dados

decorrerá entre Novembro e Dezembro do corrente ano, onde se combinará com cada escola a melhor altura para efectuar a recolha de informação, evitando o regular funcionamento das actividades lectivas.

5) Forma e tempo previsto para a recolha da informação

A recolha da informação vai ser efectuada através do preenchimento de um conjunto de questionários por parte dos professores a inquirir. A distribuição e a recolha dos questionários irá ser combinada previamente com a escola/professores. Para evitar eventuais transtornos às escolas, o preenchimento dos questionários poderá ser realizado fora do horário de trabalho, desde que sejam entregues no próprio dia.

Para o preenchimento dos questionários, cada professor investirá cerca de 5 a 10 minutos do seu tempo.

6) Direitos e obrigações da equipa de investigação

A equipa de investigação terá o direito de:

- Não fornecer quaisquer resultados do estudo caso haja interrupção da participação ou recolha incompleta de informação;
- Fornecer os resultados do estudo só após a conclusão do mestrado.

A equipa de investigação obriga-se a:

- Garantir a confidencialidade e o anonimato de todos os dados recolhidos e cumprir as demais normas éticas que regulamentam a investigação na área da Psicologia;
- Recusar a entrega de dados e resultados individuais, quer referentes a professores da escola participante quer referentes a outras escolas da amostra;
- Efectuar a recolha de dados de forma a causar o mínimo transtorno possível aos professores.

CONTACTOS DA EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO

✉ marta_serra7@hotmail.com

✉ ccarvalho@fpce.uc.pt Telefones:

FPCE – UC: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra:
239 851 450

NEFOG: Núcleo de Estudo e Formação em Organização e Gestão da FPCE – UC:
239 851454

ORIENTAÇÕES

O presente questionário destina-se exclusivamente a fins de investigação e é parte integrante de um estudo sobre Gestão das Emoções no trabalho e da sua possível relação com o burnout (exaustão emocional).

Os questionários são anónimos e todos os dados recolhidos serão tratados com total confidencialidade, bem como asseguramos que não trataremos individualmente a informação disponibilizada.

Leia com atenção as instruções que lhe serão dadas, certificando-se de que compreendeu correctamente o modo como deverá responder. Note que as instruções no topo de cada página não são sempre iguais. Responda sempre de acordo com o que faz, sente ou pensa, pois não existem boas ou más respostas, certas ou erradas. Por favor, certifique-se que respondeu a todas as questões.

Desde já muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Parte I

Dados demográficos (para fins exclusivamente estatísticos)

Idade:

- Menos de 29
 29-30 anos
 31-39 anos
 40-49 anos
 50-59 anos
 60 anos ou mais

Sexo:

- Feminino Masculino

Estado Civil:

- Solteiro(a)
 Casado(a)/ União de facto
 Divorciado(a)/ Separado(a)
 Viúvo(a)

Horas de Trabalho por semana:

- 39h ou menos
 Entre 40 e 45h
 46-50h
 51-60h
 61h ou mais

Antiguidade na escola:

- Menos de 6 meses
 De 6m a 1Ano
 Mais de 1 até 3 Anos
 Mais de 3 até 5 Anos
 Mais de 5 até 10 Anos
 > 10 Anos

Antiguidade/tempo na função:

- Menos de 6 meses
 De 6m a 1 Ano
 Mais de 1 até 3 Anos
 Mais de 3 até 5 Anos
 Mais de 5 até 10 Anos
 > 10 Anos

Parte II

As seguintes afirmações referem-se às experiências que algumas pessoas têm em relação às emoções no seu trabalho quando interagem com outras pessoas (por exemplo: alunos, colegas de trabalho, órgãos de gestão, funcionários, pais/encarregados de educação). Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda com que frequência no seu dia-a-dia de trabalho já experimentou o que é relatado. Indique a frequência (de 1 a 5) que descreve melhor a sua experiência, conforme a escala abaixo:

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

No meu dia-a-dia de trabalho, com que frequência eu ...

1. ____ Expresso emoções específicas requeridas pelo meu trabalho
2. ____ Demonstro algumas emoções fortes
3. ____ Faço um esforço para de facto sentir as emoções que necessito expressar aos outros
4. ____ Adopto certas emoções requeridas como parte do meu trabalho
5. ____ Demonstro diversos tipos de emoções
6. ____ Expresso emoções específicas, necessárias para o meu trabalho
7. ____ Escondo os meus sentimentos verdadeiros sobre uma dada situação
8. ____ Demonstro/Expresso emoções intensas
9. ____ Tento verdadeiramente sentir as emoções que tenho que demonstrar como parte do meu trabalho
10. ____ No meu trabalho tenho que expressar diferentes emoções
11. ____ Resisto em expressar os meus sentimentos verdadeiros
12. ____ Mostro diferentes emoções quando interajo com os outros
13. ____ Finjo ter emoção que de facto não tenho
14. ____ Tento de facto sentir as emoções que necessito demonstrar como parte do meu trabalho

Pense agora de novo no seu dia-a-dia de trabalho e responda:

No meu dia-a-dia de trabalho...

uma interacção típica com os meus alunos dura em média cerca de ____ minutos.

uma interacção típica com os meus colegas de trabalho dura em média cerca de ____ minutos.

uma interacção típica com os órgãos de gestão dura em média cerca de ____ minutos.

uma interacção típica com os funcionários dura em média cerca de ____ minutos.

uma interacção típica com os pais/encarregados de educação dura em média cerca de ____ minutos.

As seguintes afirmações referem-se às percepções que algumas pessoas têm em relação à necessidade de expressar ou não determinadas emoções de forma a serem eficientes no seu trabalho, quando interagem com outras pessoas (por exemplo: alunos, colegas de trabalho, órgãos de gestão, funcionários, pais/encarregados de educação). Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda com que frequência no seu dia-a-dia de trabalho já experimentou o que é relatado. Indique a frequência (de 1 a 5) que melhor descreve a sua experiência, conforme a escala abaixo:

<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Sempre</i>
1	2	3	4	5

No meu dia-a-dia de trabalho, com que frequência eu sou solicitado/requerido a ...

1. ___ Encorajar pessoas que estão stressadas ou tensas
2. ___ Permanecer calmo mesmo quando estou perplexo /agitado/irritado
3. ___ Expressar sentimentos de simpatia
4. ___ Expressar emoções amistosas
5. ___ Esconder a minha raiva ou desapontamento sobre algo que alguém tenha feito
6. ___ Esconder o meu desagrado com algo que alguém tenha feito
7. ___ Esconder o meu medo perante alguém que me pareça ameaçador

As seguintes afirmações referem-se a sintomas de algumas pessoas em relação ao seu trabalho e à maneira como se sentem no emprego. Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado. Caso nunca tenha tido tal sintoma, responda "0" (zero) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique a frequência (de 1 a 6) que descreveria melhor os seus sintomas, conforme a escala abaixo:

<i>Nunca</i>	<i>Algumas vezes por ano</i>	<i>Todos os meses</i>	<i>Algumas vezes por mês</i>	<i>Todas as semanas</i>	<i>Algumas vezes por semana</i>	<i>Todos os dias</i>
0	1	2	3	4	5	6

1. ____ Sinto-me emocionalmente esgotado com o meu trabalho.
2. ____ Sinto-me esgotado no fim do meu dia de trabalho.
3. ____ Sinto-me fatigado quando me levanto de manhã e tenho de enfrentar outro dia de trabalho.
4. ____ Posso facilmente compreender como os meus alunos se sentem acerca de coisas que acontecem.
5. ____ Sinto que trato alguns alunos como se fossem "objectos" impessoais.
6. ____ O trabalho com pessoas durante todo o dia esgota-me bastante.
7. ____ Lido de uma forma muito eficaz com os problemas dos meus alunos.
8. ____ Sinto-me exausto com o meu trabalho.
9. ____ Sinto que estou a influenciar positivamente as vidas de outras pessoas através do meu trabalho.

Nunca	Algumas vezes	Todos	Algumas vezes	Todas as	Algumas vezes	Todos
	por ano	os meses	por mês	semanas	por semana	os dias
0	1	2	3	4	5	6

10. _____ Desde que comecei este trabalho tornei-me mais insensível para com as pessoas.
11. _____ Aborrece-me que o tipo de trabalho que desempenho me pressione bastante emocionalmente.
12. _____ Sinto-me cheio de energia.
13. _____ Sinto-me frustrado com o trabalho que realizo.
14. _____ Sinto que estou a trabalhar com demasiada pressão no meu emprego.
15. _____ Não me importo grandemente com o que acontece aos meus alunos.
16. _____ Trabalhar directamente com pessoas faz-me sentir demasiado stress.
17. _____ Posso criar facilmente uma atmosfera relaxante com os meus alunos.
18. _____ Sinto-me estimulado após trabalhar ao pé dos meus alunos.
19. _____ No trabalho que desempenho tenho realizado muitas coisas válidas.
20. _____ Sinto-me no limite das minhas forças.
21. _____ No meu trabalho lido com problemas emocionais de uma forma muito calma.
22. _____ Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.

Mais uma vez muito obrigado pela sua disponibilidade e colaboração